

Marcus Rauterberg (Hrsg.)

Resonanzen -

im Elementar- und Primarbereich

Hans-Joachim Fischer zur Pensionierung

Marcus Rauterberg (Hrsg.)

Resonanzen – im Elementar- und Primarbereich
Hans-Joachim Fischer zur Pensionierung

www.widerstreit-sachunterricht.de
beiheft 10
2015

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei der Deutschen Bibliothek erhältlich

2015 © by www.widerstreit-sachunterricht.de

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen Medien.

Herstellung: Marcus Rauterberg, Janina Sophia Räuchle
Umschlaggestaltung: Andrei See (stengelas@gmx.de), Detlef Pech
Druck: H. Heenemann
Printed in Germany 2015
ISSN 1860-1251

Vorwort der ReihenherausgeberInnen

www.widerstreit-sachunterricht.de ist als Online-Fachzeitschrift für den Sachunterricht seit Januar 2003 verfügbar. Die Zeitschrift bietet Raum für Diskussionsbeiträge, die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen und für grundlegende, theoretische Überlegungen zum Sachunterricht sowie für externe Diskurse, die auf den disziplinären Diskurs bezogen werden könnten oder sollten. Es scheint uns allerdings wünschenswert über die Zeitschrift und das mit ihr verbundene Artikelformat hinaus, auch umfassendere sowie thematisch zusammenhängende Beiträge zum gegenwärtigen Diskurs des Sachunterrichts in ansprechender Form veröffentlichen zu können.

Mit den beiheften ist für dieses Anliegen ein Format gefunden. Die wechselnden Thematiken spiegeln die Breite der Diskurse zum Sachunterricht und leisten zugleich einen relevanten Beitrag zu seiner Entwicklung. Gerne können Vorschläge und Konzeptionen für einen solchen Band an den Beirat von widerstreit-sachunterricht gesandt werden, wobei ein einschlägiger Bezug zum Sachunterricht gegeben sein sollte.

Erschienen sind bislang:

- „Interkulturelles Lernen im Sachunterricht – Historie und Perspektiven“ von Katharina Stoklas (2004);
- „Zeit des Lernens“ herausgegeben von Kristin Westphal (2005);
- „Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Katharina Stoklas (2006);
- „Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin“ herausgegeben von Detlef Pech und Marcus Rauterberg (als extra-beiheft 2007);
- „Sachunterrichtsdidaktische Entwicklungsforschung. Kriterien und Konkretionen: Ein Lehr- und Forschungsprojekt“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Kerstin Schmidt (2007).
- „Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterricht - Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“ von Detlef Pech und Marcus Rauterberg (2008; 2. überarbeitete Auflage 2013).
- „Archäologie des Sachunterrichts. Dokumentation einer Serie von www.widerstreitsachunterricht.de von 2005-2007“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Gerold Scholz (2009).
- „Konzeptionen des Sachunterrichts in Europa“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Gerold Scholz (2010).
- „Kinder und Zeitgeschichte“ herausgegeben von Isabel Enzenbach, Detlef Pech und Christina Klätte (2012).
- „Umgangsweisen mit Natur(en) in der Frühen Bildung“ herausgegeben von Marcus Rauterberg und Svantje Schumann (2013).

Die beihefte 5 (2. Auflage), 7, 8 und 9 können auch als gedrucktes Exemplar zum Selbstkostenpreis bestellt werden.

Michael Gebauer, Frauke Grittner, Andreas Hartinger, Lydia Murmann, Detlef Pech, Gerold Scholz, Claudia Schomaker, Karen Weddehage

Augsburg, Berlin, Bremen, Frankfurt a.M., Halle, Hannover, Kassel im September 2015

Prolog

Einen Band zu konzeptionieren, der einerseits im pädagogischen (Sachlern-)Diskurs platziert werden kann, andererseits aber eine Person, Hans-Joachim Fischer, zu seiner Pensionierung würdigt, erwies sich durchaus als schwierig. Dann tauchte in den Vorüberlegungen der Begriff „Resonanz“ auf. Resonanz passte zu Hans-Joachim Fischer und in den Diskurs. Seit der Festlegung auf „Resonanzen“ als Rahmen für den Band scheint – es mag täuschen – ‚Resonanz‘ gewissermaßen an allen Ecken der Elementar- und Primärpädagogik und -didaktik zum Vorschein zu kommen.

Der Bildungsjournalist Reinhard Kahl beispielsweise unterscheidet Resonanz von Echo „Es geht nicht in erster Linie um Inhalte und Methoden“, schreibt Kahl, „es geht um Raum und Zeit, um Material und Bewegungen, es geht um Klang und Krach, um Resonanzen statt Echo.“ Damit verweist er auf einen Diskurs, mit dem sich Hans-Joachim Fischer in den letzten Jahren intensiv befasste. Zahlreiche Bildungs- und Erziehungspläne für die Kindergärten formulieren die Erwartung, dass die Kinder echoen, also das wiedergeben, was ihnen gesagt wurde, und zwar so, wie es ihnen gesagt wurde.¹ Was Kahl „echoen“ nennt, nannte Wagenschein „apportieren“. Es bezeichnet dasselbe Problem, dieselbe unterordnende Erwartung. Beim Apportieren wie beim Echoen handelt es um ein Nachmachen der Experimente, um ein Nachsprechen von Wörtern, bei dem sich zweifeln lässt, ob Kinder sie verstanden haben.² So gerät bei den Kindern nichts in räsonierende Schwingung. Gerold Scholz sieht dies in einer traditionellen Gesellschaft enden (vgl. Scholz 2013, S. 100) und das verweist auf eine oder vielleicht *die* pädagogische Prämisse, dass die Erwachsenengesellschaft als Antwort eine Resonanz anstelle eines Echos aushalten (können) muss – im Interesse der Kinder und vielleicht auch im eigenen Interesse.

Isolde Charim schreibt in der taz vom 25.11.2014 über den Resonanzbegriff des Soziologen Hartmut Rosa: Rosa sähe die Schule als einen Resonanzraum für die Welt. Dort, wo keine Resonanz entstehe, würde die Schule zur Entfremdungszone. Wie idealistisch gedacht, meint Charim, als ob die Schule mit ihren Disziplinierungsmechanis-

¹ Als Beispiel kann der Bildungs- und Erziehungsplan aus Hessen genannt werden, der, für die Lebensphase 0-10 geltend, auch schon für die jungen Jahre fachorientierte Bildungsbereiche vorgibt und dazu passend, Kinder in „ihrem Tun und Fragenstellen“ als „... höchst kreative Erfinder, Künstler, Physiker, Mathematiker, Historiker und Philosophen“ sieht (BEP, S. 20). 59 Seiten später sind sie (nur noch) „...kleine Philosophen und Theologen.“ (BEP, S. 79) Es bleibt aber bei der Logik nach der die Kinder etwas (Kleines von dem) sind, was es schon gibt und in dieser Modellierung dann auch nur Fragen in der Fachlogiken stellen und Echos innerhalb dieser geben. Dagegen forderte vor 70 Jahren Adorno explizit, dass die Erzieher etwas anderes erreichen müssten als sie es selber sind, damit Auschwitz nicht wieder geschehe (vgl. Adorno 1966; auch Scholz 2013, S. 100).

² Eine (wunderbar) überzeugene, aber tendenziell sicher zutreffende Charakterisierung dieser Situation und des Versuchs der Kinder damit umzugehen findet sich im Beitrag „Im Reich der kleinen Forscher“ von Michael Fink in der *Betrifft Kinder* 3/2012, S. 60-62.

men nicht konstitutionell widersprüchlich sei und damit der Entfremdung Vorschub leiste. Sie gibt der Resonanz mit diesem Einwand eine weitere Dimension, die den vorstehenden Gedanken in gewisser Weise aufgreift: die Rebellion. Dies wäre als Steigerung der Modifikation denkbar: „Resonanz, wenn man es so nennen möchte, entsteht nicht nur durch, sie entsteht auch ganz wesentlich gegen die Schule, gegen die Autorität“ (Charim 2014, 2. und 3. Spalte).

Beide Fundstellen von ‚Resonanz‘ blicken aus der Erwachsenenperspektive, formulieren eine Erwartung an die junge Generation bzw. beobachten das Bildungssystem.

Hans-Joachim Fischer entwirft sein Resonanzmodell für das Sachlernen von Kindern im Kindergarten am Beispiel Schwimmen und Sinken (vgl. Fischer 2010, S. 43). Anhand des Modells deutet er, wie das Mädchen „Lisa“ in einer Szene von und mit Kindergartenkindern und zahlreichen Gegenständen an einem Wasserbecken in vier Resonanzräumen ins Mitschwingen gerät: den Resonanzräumen der materiellen Welt, der operativen Aktionen, der eigenen Theoriebildung und der Erwachsenenanforderungen (vgl. ebd.).

Resonanzgebend sind in der Szene primär ältere Kinder und die Sachen: Die Sachen verhalten sich trotz verschiedener, offenbar von der Zweijährigen überlegungsgeleitet durchgeführter, Modifizierungen unbestechlich; auch die Jungs lassen in ihrer Resonanz keinen sozialen Spielraum offen – „nö“ heißt es ganz trocken (ebd., S. 45). Dies ist sicher nicht immer gegeben und *dieser* Situation geschuldet. Dies macht deutlich, dass Erwachsene mit der Bereitstellung der Wasserwanne den Rahmen schaffen, in dem Resonanzen zwischen Kinder möglich sind und vielleicht auch – didaktisch – erwünscht. Mit Blick auf den oben skizzierten „Echoansatz“, in dem immer die ältere Generation anwesend sein muss, um rufend das Echo auszulösen, zeigt sich, dass in „Abwesenheit“ der Erwachsenen die Sachen und die soziale Gruppe der Kinder als Resonanzraum eine entscheidende Rolle spielen (können). Gleichwohl: Dies gilt auf drei der von Fischer ausdifferenzierten Ebenen – die Ebene der Erwachsenenanforderungen können Kinder nicht bedienen.

Ich komme damit aber zu einem dritten Kontext von Resonanz, der vielleicht eher für pädagogische als für didaktische Situationen relevant ist: Erwachsenenanforderung bedeutet auch Anforderung an die Erwachsenen, nämlich die Anforderung, Resonanz geben zu können auf das Rufen der Kinder. Auch hier soll es nicht echaen, aber eben auch nicht schweigen, wenn da schwieriges, ungewöhnliches, unerbetenes und problematisches erscheint.

Das erwähnte Lisa-Beispiel stammt, wie viele im Elementarbereich, aus dem Kontext der Beschäftigung mit Naturphänomen. Ich möchte die Notwendigkeit, in der pädagogischen Situation „Resonanzräume“ zu gestalten, an einem anderen Zusammenhang andeuten.

Die Anwesenheit von Kindern verschiedener (sozialer, nationaler ...) Herkünfte stellt an KindheitspädagogInnen den Anspruch, Resonanzen zu ermöglichen, damit Narrative, Traditionen, Flucht-, Mangel- und Migrationserlebnisse der Kinder nicht verhallen. Armut, Arbeitslosigkeit und auch das historische deutsche Erbe können hier gleichfalls als Beispiele gelten. Was mag im Sommer 2015 ein Kind aus dem deutschen medialen Kontext über Griechenland sagen, was ein Kind mit Bezügen nach Griechenland über

Deutschland? Und welche Resonanz geben die professionellen PädagogInnen, die die Welt der Erwachsenen in der pädagogischen Situation repräsentieren (vgl. Mollenhauer 2008)?

Zurück zu Lisa am Wasserbecken: Die Szene, beschrieben von Hans-Joachim Fischer, versetzt uns in Resonanz mit der Frage: Was ist da passiert? Vielleicht mehr noch: Was passiert da? Es ist spannend!

Mit Hans-Joachim Fischer geht damit nicht nur ein Pädagoge und Sachdidaktiker, sondern auch ein „dichter Beschreiber“ in den Ruhestand, dessen Blick auf Szenen mit Kindern und dessen Deutungen von Szenen mit Kindern (vgl. Fischer 2010) uns – so kann man nur hoffen – auch im Ruhestand noch eine Weile erhalten bleibt.

Wir freuen uns, Hans-Joachim Fischer diesen Band zu seiner Pensionierung überreichen zu können.

Zu danken ist für ideelle, technische und organisatorische Hilfe in alphabetischer Reihenfolge: Peter Buck, Janina-Sophia Räuchle und Gerold Scholz.

Der Band ist als Beiheft 10 bei widerstreit-sachunterricht.de erreichbar und zum Selbstkostenpreis erhältlich unter rauterberg@ph-ludwigsburg.de.

Marcus Rauterberg

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp 2010.
- Charim, Isolde (2014): Widersprüchliche Institution Schule. In: *taz* v. 25.11.2014, S. 16.
- Fischer, Hans-Joachim (2010): Die Herausforderung der Frühen Bildung an den Sachunterricht. In: Fischer, Hans-Joachim/Gansen, Peter/Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Sachunterricht und frühe Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43-52.
- Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (2012): *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen*. 4. Aufl.
- Kahl, Reinhard (2014): Alle reden vom Wetter. In: *Pädagogik* 12/2014, S. 64.
- Mollenhauer, Klaus (2008): *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Juventa
- Scholz, Gerold (2013): Über Weisen der Welterschließung von Kindern und Methoden, sich dem anzunähern. In: Rauterberg, Marcus/Schumann, Svantje (Hrsg.): *Umgangsweisen mit Natur(en) in der Frühen Bildung*. 9. Beiheft von www.widerstreit-sachunterricht.de, S. 89-102.

Die Beiträge – ein Umriss

Mehrere AutorInnen beleuchten die großen Begriffe der Erziehungswissenschaft und Didaktik.

Edeltraud Röbe fokussiert auf „Erziehung“, die ins Abseits geraten sei und der Begriff „im Schwinden begriffen“. Ihr Beitrag *„Auf die Haltung kommt es an“* weist Haltung als „Platzhalter“ für eine grundlegende Leerstelle der Pädagogik aus. Diese Haltung müsse – für die Professionalisierung – operationalisiert werden. Ein „Vorstellungsbild“ hierfür skizziert Röbe am Ende ihres Beitrags.

Elmar Drieschner fokussiert auf den Zusammenhang zwischen kindlichen Bildungsprozessen und pädagogischen Resonanzen. Dazu bezieht er „Bildung“ auf den Elementarbereich, thematisiert am Ende seines Beitrags *„Bildung und soziale Resonanz. Zur bildungstheoretischen Begründung von Resonanzgebung als frühpädagogische Aufgabe“* kritisch die pädagogisch-didaktische Interaktion einer Erzieherin mit einem Kind (Lisa) am Wasserbecken. In Konsequenz seiner Situationsdeutung verweist Drieschner – als Alternative zur Didaktisierung – auf die pädagogische Zurücknahme, den Takt.

Markus Rehm und *Ulrich Gebhard* nehmen sich im Beitrag *„Verstehen, Erfahrung und Bildung“* drei große Begriffe vor, wobei Verstehen „geklärt“ und in eine „Beziehung“ mit Erfahrung und Bildung gestellt wird. Sie gehen, mit Blick auf die Formulierung von „Zielen formaler Bildung“, von einem theoretischen Defizit in der Fundierung von Verstehen aus, das eine empirische Fassung verunmöglicht und eine theoretische Schärfung erfordert, die die Autoren vorlegen.

Verstehen ist auch der zentrale Begriff im Beitrag von *Peter Buck*, in dem er *„Eine phänomenologische Ausleuchtung des hans-joachim-fischer’schen Forschungsansatzes“* vornimmt. Er kommt, ausgehend von Strukturen kindlicher und erwachsener sowie einer eigenen Welterkundung, vor dem Hintergrund von Fischers Resonanzmodell zur Gegenüberstellung von Ansätzen der naturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich.

Die Beiträge von *Gabriele Roth* und *Marion Aicher-Jakob* stehen im Kontext der Hochschullehre im Bereich der (Grundschul-)LehrerInnenbildung.

Roth arbeitet im Beitrag *„Wirkungen von Supervision in pädagogischen Studiengängen“* mit den Resonanzen der SeminarteilnehmerInnen auf Supervisionsseminarveranstaltungen. Sie entfaltet das Potential der Supervision für das Studium, legt ihren Forschungsansatz offen und wertet die Rückmeldungen der SeminarteilnehmerInnen in verschiedenen Dimensionen aus.

Aicher-Jakob stellt *„Interkulturelles Lernen an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis“* anhand eines mit Hans-Joachim Fischer konzipierten und durchgeführten internationalen Praktikumsprojekts dar. Darin geben sich Studierende aus der Türkei und Deutschland wie auch Theorie und Praxis wechselseitig Resonanz.

Zum Sachlernen von Kindern in Institutionen forschen *Svantje Schumann* und *Iliana Mirtschewa*.

Schumann stellt in „*Das Exponat als Ausdrucksform kindlicher Bildung*“ ein Forschungsprojekt aus der Schweiz dar. Von SchülerInnen im Anschluss an einen Museumsbesuch zu Naturphänomenen selbst gestaltete sog. „Exponatboxen“ werden mit Berufung auf die Objektive Hermeneutik unter zwei Hauptperspektiven analysiert und ausgewertet. Schumann fragt zum einen nach der Widerspiegelung der Auseinandersetzung mit dem Phänomen, zum anderen nach der Sichtbarkeit von Erkenntnisprozess und Bildungsrelevanz.

Mirtschewa bewegt sich (vergleichend) im vorschulischen und im grundschulischen Bereich. Sie dokumentiert Ergebnisse aus dem europäischen Forschungsprojekt „Naturbild“. Der vorgestellte Teil des Projekts zeigt den Einfluss von Kinderliteratur auf „*Kinderdeutungen über Naturphänomene*“ hinsichtlich des kindlichen Erkenntnisgewinns, der Naturdeutungen sowie der Verbindung zwischen realistischen und fantastischen Elementen.

Die folgenden vier Beiträge können der Fachdiskussion der Grundschuldidaktik und darin primär des Sachunterrichts zugeordnet werden.

Der erste von *Kerstin Michalik* fokussiert mit dem Gespräch auf ein Unterrichtsprinzip, das auch der zweite von *Martina Knörzer* in den Mittelpunkt der Überlegungen zu Resonanz stellt. Der Beitrag *Astrid Kaisers* beleuchtet das Kind und damit einen Akteur des Sachunterrichts, der vierte Beitrag von *Heike Deckert-Peaceman* reflektiert die historisch-kulturelle Gebundenheit vermeintlich selbstverständlicher Unterrichtsgegenstände.

Das Prinzip „Philosophieren mit Kindern“ für den Sachunterricht arbeitet Michalik theoretisch wie auch empirisch begründet als eine Grundform der Bildung in „*Miteinander sprechen – Das philosophische Gespräch im Unterricht und seine Bedeutung für Bildungsprozesse*“ heraus. Das in Deutschland seit 30 Jahren realisierte Prinzip sieht sie als ein den Fragen und dem Sinnverlangen der SchülerInnen „zu ihrem Recht [zu] verhelfen“. Zugleich seien positive Effekte auf die „professionelle Entwicklung der Lehrkräfte“ und das Fachlernen erkennbar.

Auch bei Knörzer tritt das Gespräch in den Mittelpunkt der Resonanzgebung zwischen Kindern und PädagogInnen. Sie zeigt dies in „*Resonanz sein und geben: Die Bedeutung des Gegenübers in pädagogischen Kontexten*“ an einem Beispiel aus dem Projekt „Naturbild“ auf. Konsequenzen zieht Knörzer nicht nur für den vorschulischen Bereich, sondern auch für einen „zukunftsfähigen Sachunterricht in der Grundschule“. Der Beitrag eröffnet mit einer Entfaltung verschiedene Perspektiven und Kontexte von Resonanz.

Im Beitrag „*Die Kategorie ‚Kind‘ als Dimension des Sachunterrichts*“ thematisiert Kaiser mit der „Kindorientierung“ den wohl zentralen Topos der Sachunterrichtsdidaktik mit kritisch-historischem Blick. Sie arbeitet heraus, wer „das Kind“ war und ist, sowie, was unter „Kindorientierung“ verstanden wurde und wird. Auf Basis internationaler empirischer Studien kommt sie zu vorsichtigen anthropologischen Aussagen über Kinder und daran anknüpfend zu Thesen für einen kindorientierten Sachunterricht.

Das grundschulische Zeitlernen betrachtet Deckert-Peaceman ausgehend von einer These Fischers in „*Von großen und kleinen Geschichten*“. Am Beispiel des Geburtstagsfeierns zeigt sie die Kulturgebundenheit vermeintlich lebensweltlicher Themen. Sie plädiert dafür, die Historizität lebensweltlicher Erfahrungen durch einen Einbezug von Medien, wie Kinderbüchern, sichtbar werden zu lassen.

In „*Karla schaukelt ihre Puppe*“ erarbeitet Gerold Scholz, dass Kinder nicht nur in der Schule, sondern auch im Garten lernen und, dass sie in der Lage sind, ihren eigenen Lernprozess selbst zu steuern.

Der Beitrag „Luftballonvergnügen und Raketenflug“ von Siegfried Thiel präsentiert ein Unterrichtsprotokoll aus dem Jahr 1969. Hans-Joachim Fischer ordnet diese Art Protokolle aus der Gründerzeit des Sachunterrichts mit den Worten ein:

„Die Unterrichtsdokumentationen des Kollegen Thiel sind für mich unersetzbare Beispiele für eine Annäherung an das, was man authentisches (oder besser genetisches?) Lehren und Lernen nennen kann. Sie sind Beispiele, keine Modelle. Sie wollen nichts vormachen. In Modellen sind die Akteure austauschbar, in Thiels Unterrichtsbeispielen nicht. Deshalb dürfen sie dem Sachunterricht und seiner Didaktik nicht verloren gehen.“

Inhalt

Edeltraud Röbe <i>Auf die Haltung kommt es an.</i>	15
Elmar Drieschner <i>Bildung und soziale Resonanz. Zur bildungstheoretischen Begründung von Resonanzgebung als frühpädagogische Aufgabe</i>	33
Ulrich Gebhard & Markus Rehm <i>Verstehen, Erfahrung und Bildung</i>	57
Peter Buck <i>Eine phänomenologische Ausleuchtung des hans-joachim-fischer'schen Forschungsansatzes</i>	69
Gabriele Roth <i>Wirkungen von Supervision in pädagogischen Studiengängen</i>	83
Marion Aicher-Jakob <i>Interkulturelles Lernen an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis</i>	97
Svantje Schumann <i>Das Exponat als Ausdrucksform kindlicher Bildung</i>	105
Iliana Mirtschewa <i>Kinderdeutungen über Naturphänomene</i>	123
Kerstin Michalik <i>Miteinander sprechen – Das philosophische Gespräch im Unterricht und seine Bedeutung für Bildungsprozesse</i>	135
Martina Knörzer <i>Resonanz sein und geben: Die Bedeutung des Gegenübers in pädagogischen Kontexten</i>	149
Astrid Kaiser <i>Die Kategorie „Kind“ als Dimension des Sachunterrichts</i>	163
Heike Deckert-Peaceman <i>Von großen und kleinen Geschichten</i>	179
Gerold Scholz <i>Karla schaukelt ihre Puppe</i>	187
Siegfried Thiel <i>Luftballonvergnügen und Raketenflug</i>	195
Die AutorInnen	207
	XIII

Auf die Haltung kommt es an.

Zur ethischen Dimension pädagogischen Denkens und Handelns

Ein appellativer Titel wie dieser scheint wohl eher als Motto für einen Kirchentag passend: Klingt er nicht sperrig, moralisch aufgeladen, wenig spektakulär, in der Terminologie unzeitgemäß? Auch zählt „Haltung“ nun nicht gerade zu den Kernbegriffen der aktuellen Professionalisierungsdebatte. So könnte der Verdacht nahe liegen, dass der Gebrauch des Begriffes „Haltung“ aus der Mangelangefahrenheit rührt, dass noch so korrektes, vielfältiges Wissen, noch so interessante didaktische, methodische und mediale Konzepte und Konzeptionsbeschreibungen, noch so raffinierte theoretische Ausleuchtungen keineswegs schon eine Erzieher- und Lehrerpersönlichkeit hervorbringen, die sich durch eine persönliche und verantwortungshaltige Beziehung zur Welt, zu sich selbst und zu ihrem Denken und Handeln auszeichnet.

Aber in diesem Beitrag fungiert Haltung als Platzhalter für diese ausgemachte Leerstelle, die die Grundlage der Pädagogik bezeichnet und als Kern einer „paedagogia perennis“ (Willmann 1917 in Prange 2012, S. 166) Gültigkeit hat. Es zeichnet Hans-Joachim Fischer geradezu aus, mit einer Gruppe von Erziehungswissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlerinnen nach der sozialwissenschaftlichen Wende der Pädagogik in siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, die ethische Sichtweise als zentrale Dimension pädagogischen Denkens und Handelns für das Lehrerhandeln in den Blick gerückt zu haben:

„Neben und in Konkurrenz mit realistisch-wertoffenen Motiven gelangen emanzipatorisch-ideologiekritische Absichten zur Geltung, die eine gründliche ethische Reflexion nicht ersetzen können. ... Dem Gewinn an „realistischer“ Fundierung des Lehrerbildes steht so ein Verlust an „idealistischer“ Orientierung entgegen.“ (vgl. Fischer 1994, S. 125; 126)

Wer sich jedoch nun 20 Jahre später auf den Pfad des pädagogischen Ethos begibt, dem wird schnell bewusst, wie viele Gedanken, Begrifflichkeiten, Traditionen, ideologische Verkrustungen und Vorbehalte an der Thematik kleben. Umso sinnvoller scheint es, gerade angesichts der Zeiterscheinungen und aktuellen Entwicklungen „diese grundlegende Dimension der Pädagogik neu zu akzentuieren und im theoretischen wie praktischen Verständnis zu vertiefen“ (Krautz/Schieren 2013, S. 7).¹

¹ Impulse für eine Neubesinnung auf die Persönlichkeit des Erziehenden, auf die Koordinaten pädagogischer Beziehungen und auf die konstitutive Funktion des Interpersonalen für die Pädagogik resultieren im Wesentlichen aus kritischen Zeitanalysen, der Missbrauchsdebatte und einer zunehmenden Bewusstheit pädagogischer Denktraditionen (vgl. z.B. Drieschner/Gaus (Hrsg.) 2011; Lobell/Schubert (Hrsg.) 2012; Kraus 2015, Krautz/Schieren (Hrsg.) 2013; Roth 2011; Strobel-Eisele/Roth (Hrsg.) 2013).

1 Haltung – ein anschlussfähiger pädagogischer Begriff?

Haltung wird die Funktion einer grundlegenden Orientierung zugeschrieben. Wie ein innerer Kompass soll sie dem pädagogischen Denken und Handeln Richtung geben und die Wahrnehmungen, Deutungen und Entscheidungen lenken. Von einer Person, die über Haltung verfügt, wird erhofft, dass ihre Verhaltens- und Reaktionsweisen nicht in ein unverbundenes Nebeneinander zerfallen, sondern sich auf einen Punkt hin bündeln lassen. Mit dem Ruf nach pädagogischer Haltung verbindet sich der Wunsch nach Kontinuität und Verlässlichkeit im Gegensatz zu Beliebigkeit, Wankelmütigkeit und Opportunismus. Es wird davon ausgegangen, dass sich eine Haltung aus dem menschlichen Potential an Verstandeskräften, Emotionen, Intuitionen und Willen nährt.

Auch Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft befassen sich mit einem ähnlichen Phänomen: Die Pädagogische Psychologie zum Beispiel arbeitet mit dem Konstrukt der Kontrollüberzeugungen. Ihm zufolge steuern sie das Handeln einer Person. Die verwendete Begrifflichkeit „state“ und „trait“ zeigt dabei eine Nähe zu Haltung: „State“ bezieht sich auf einen aktuellen Zustand, der im Handlungskontinuum variieren kann. „Trait“ dagegen bezeichnet den Wesenszug einer Person, eine Persönlichkeitseigenschaft, die sich als recht stabil erweist. Auch in der Soziologie gibt es eine Nähe zur Haltungsthematik. So zeigt zum Beispiel der französische Soziologe und Philosoph Michel Foucault (1926-1984) in seinen Arbeiten, wie die Überzeugungen und Haltungen von Menschen ihre Kommunikation bestimmen, sich in ihren Diskursen lebendig halten, wie sie Macht über die Gedanken gewinnen und glauben machen, „richtig“ zu handeln. Ein anderer französischer Soziologe Pierre Bourdieu (1930-2002) analysiert mit Hilfe seines Habitus-Konzepts, wie existierende sozial ungleiche Strukturen in der Gesellschaft die Denk- und Handlungsmuster der Menschen prägen (z.B. Konsumverhalten, Geschmack), ohne dass es ihnen bewusst wäre.

Die Pädagogik mahnt eine pädagogische Haltung oft über starke Sätze, Sinnsprüche und Prinzipien an. Zum Beispiel warnt Jean Paul (1763-1825): „Kinder und Uhren dürfen nicht ständig aufgezogen werden, man muss sie auch gehen lassen.“ Diese Aussage entspringt wohl einer ablehnenden Haltung gegenüber dem Förderwahn und somit einem Entwicklungs- und Bildungsverständnis, das von Vertrauen in die Selbstbildungskräfte des Kindes getragen ist. Auch Sprichwörter tradieren Haltung: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ verweist auf eine entschiedene Haltung gegenüber der Bedeutung des frühen Lernens als Grundlage für alles weitere Lernen. Eine Haltung kann auch solidarische Effekte auslösen und zu Kampagnen und politischen Offensivbewegungen führen. Zum Beispiel steht hinter der Progammatik „No child left behind!“ die grundlegende Überzeugung, dass das Recht eines jeden Kindes auf Betreuung, Bildung und Erziehung von der Gesellschaft eingelöst werden muss und nicht dem „goodwill“ von Politik und Institutionen überlassen werden darf.

Dekodierungsversuche starker Sätze in Bezug auf die dahinter liegende Haltung von Personen lassen bereits den Unterschied zwischen pädagogischem und sozialwissenschaftlichem Denken und Fragen aufscheinen. Deren Differenzkriterium hat Hans-Joachim Fischer sehr deutlich formuliert (vgl. Fischer 1994, S. 126). Sozialwissenschaftliche Fragen wollen erschließen: Wie handeln LehrerInnen/Erzieherinnen? Zu welchen

Handlungen sollten sie fähig sein? Aus welchen Gründen handeln sie? Unter welchen Bedingungen handeln Erzieherinnen? Welche Auswirkungen hat ihr Handeln? Sozialwissenschaftliche Fragen wie diese fordern beschreibende, deskriptive Antworten. Für H.-J. Fischer steht außer Zweifel, dass diese aus pädagogischer Sicht wichtig, ja unverzichtbar sind, fundieren doch ihre Antworten und Daten das ErzieherInnen- und das LehrerInnenbild realistisch, empirisch abgesichert, evidenzbasiert. Dabei würdigt er ihre Leistung und verweist zugleich auf ihre Begrenztheit:

„Solche Fragen haben sicher ihr eigenes Gewicht. Außerdem ist ihre Beantwortung hilfreich, ja unverzichtbar, aber nicht hinreichend, um Antwort auf eine weiterführende Frage zu finden: Wie sollten Lehrer handeln? Die Frage nach dem rechten Handeln? Die Frage nach dem rechten Handeln muss gewiss mit den verfügbaren Einsichten in die Wirklichkeit und Möglichkeit des Handelns in Einklang gebracht werden. Aber sie wird durch sie nicht überflüssig. Ihre Begründung liegt darin, dass Handelnde moralische Subjekte sind.“ (ebd.)

Deshalb kommt das Nachdenken über Haltung und deren pädagogisch-ethische Orientierung nicht ohne eine theoretische Rahmung aus, die die konstitutiven Momente des Pädagogischen aufnimmt und mit einer kritisch-normativen Reflexion verbindet.

2 Die „menschliche“ Haltung – eine selbstverständliche Erwartung an alle im pädagogischen Feld Tätigen

Das pädagogische Feld gilt als ein schwieriges Feld, stets gekennzeichnet durch zeitspezifische Problem- und Handlungskonstellationen und Entwicklungen. So zeigen Bestandsaufnahmen zur Professionalität und Professionalisierung eine enorme „Expansion und Differenzierung pädagogischer Professionalität“ (vgl. Helsper/Tippelt 2011, S. 4), allerdings auch verbunden mit Kämpfen um Macht, Dominanz und Definitionshoheit zwischen PädagogInnen, PsychologInnen, TherapeutInnen, KinderärztInnen, Lehrkräften, BildungspolitikerInnen und einem zunehmenden Gerangel um Marktanteile, Zuständigkeiten und das „richtige“ Expertentum. Kinder und Eltern sehen sich nicht selten mit widersprüchlichen Handlungskonzepten und Anpassungszwängen konfrontiert.

Auch ist nicht zu übersehen, dass Erziehung, selbst als Begriff, zunehmend im Schwinden begriffen ist, als ob Erziehung suspekt und das Pädagogische glanzlos geworden wäre. Der Erziehung scheint ein schlechter Ruf anzuhaften; es wird ihr ein autoritärer Beigeschmack zugeschrieben, belastet mit Tendenzen von Unterdrückung, Gängelung, Engstirnigkeit. Während von Journalisten immer wieder medienwirksam eine „Erziehungskatastrophe“ und „Erziehungsnotstand“ beklagen und Erziehung einfordern,² bietet die avantgardistische Pädagogik bereits Ausweichbegriffe an, die neue Bilder von Erziehung und Erziehen kreieren: Die erzieherisch Handelnden treten zum Beispiel als Animateure auf, gleich professionellen Unterhaltern und Gästebetreuern, die Fröhlichkeit, Lebensfreude und gute Laune verbreiten und durch geeignete Aktionen (*Animation*) dafür sorgen sollen, dass sich die „Kunden“ wohlfühlen und nicht langweilen. Ihr eigentliches Arbeitsfeld der Kinderbetreuung liegt in der Tourismusbranche, in

² vgl. z.B: Silke Gronwald und Rolf-Herbert Peters: „Eltern, erzieht uns endlich wieder!“ Wochenzeitschrift stern 2015, Nr. 6, S. 56-64; Jeannette Otto: „So ziehen wir Rotzlöffel heran“. In: Wochenzeitung DIE ZEIT, 2015, Nr. 11, S. 71-72.

großen Einkaufszentren oder in Vergnügungsparks. Auch ein Coach (vgl. „to coach“: betreuen, trainieren) verfügt über eine Vielzahl von Trainings- und Beratungskonzepten zur Entwicklung und Umsetzung persönlicher oder beruflicher Ziele und der dafür notwendigen Kompetenzen im Führungs- und Selbstmanagementbereich. Die „erziehliche“ Tätigkeit eines Coach kennt keine staatlich anerkannte Ausbildung oder wissenschaftlich fundierte Qualitätsstandards. Auch die Rolle eines Lernbegleiters ist im Vertrauen auf die Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden lediglich „flankierend“ gedacht.

Bei all diesen „erziehungsabstinent“ auftretenden Begrifflichkeiten darf nicht übersehen werden: Sie und die mit ihnen verbundenen Haltungen stammen meist aus ganz anderen als aus erziehungsethischen Überlegungen. Eine Folge ist, dass mancherlei normative Implikationen bzw. Gehalte dieser Ausweichkonzepte ethisch und pädagogisch nur unzureichend problematisiert und nicht „ideologiekritisch“ hinterfragt werden. Der Pädagogik sind in ihrem Selbstverständnis vielmehr Fragen wie diese aufgegeben: Was halten wir für das Wesentliche einer Haltung, die sich pädagogisch nennt und sich auf den Erziehungssachverhalt bezieht? Welche Haltung konstituiert eine befriedigende Erziehungssituation? Die Pädagoginnen und Pädagogen, auch nicht die wissenschaftliche Disziplin, können sich nicht einfach wegducken und ihr ureigenstes Aufgabenfeld anderen überlassen.

Dem Prinzip „Nur wer zurückschaut, hat vorausgedacht“ folgend, soll nun an die Nachdenklichkeit namhafter geisteswissenschaftlichen Philosophen, Anthropologen und Pädagogen, deren Namen wie zum Beispiel Otto F. Bollnow (1903-1991), Ernst Lichtenstein (1900-1971), Martinus J. Langeveld (1905-1989), Martin Buber (1878-1965), angeknüpft werden. Für Ernst Lichtenstein zum Beispiel konstituiert sich die erzieherische Grundhaltung aus der Besonderheit der erzieherischen Situation, die sich durch eine besondere Signatur³ auszeichnet:

2.1 Gegenwärtigkeit

Wenn die erzieherische Situation mit uns Erwachsenen etwas tut, „so setzt sie uns in Gegenwart, fordert unseren Einsatz heraus, zwingt uns zur Entscheidung und zum Handeln und verbietet uns zugleich Beliebigkeit, sie bindet uns an das Hier und Jetzt und macht es uns unmöglich, uns aus der Verantwortung zurückzuziehen ...“ (Lichtenstein 1983, S. 84). Ernst Lichtenstein verweist darauf, dass kein Ratgeberbuch, kein Professionalisierungsprogramm uns die Entscheidung aus dem „unmittelbaren Betroffensein durch die gegenwärtige Lage des anderen“ abnehmen könne. Wir sind zum Handeln gleichermaßen aufgerufen, ja genötigt. Eine erzieherisch verantwortungsvolle Haltung verbietet uns beliebte Fluchtwege, nämlich

- die Flucht in die Vergangenheit, „in das Ersatzhandeln aus Gewohnheit, Schema, Routine, aber auch die Flucht in die Zukunft, das Vorher-Fertigsein mit einem Menschen, das „Über sie im Bilde-Sein“, das starre Festhalten an Plänen, Musterbildern und Wunschvorstellungen, die wir uns von ihm machen und schließlich auch

³ Zitiert wird aus dem Wiederabdruck des Textes: Vom Sinn der erzieherischen Situation (1962). Dieser ist enthalten in: Schmitzer, Albert (Hrsg.) (1983): Der pädagogische Bezug – Grundprobleme schulischer Erziehung. München: Oldenbourg, S. 77-88.

- die Flucht in den zeitlosen Raum der Prinzipien, der Regeln, in dem sich wunderbare Systeme bauen lassen, die dann aber gefährlich werden, wenn sie das Leben zwingen wollen, sich nach ihnen zu richten“ (ebd., S. 84).

Diese Argumentation zeigt eine Nähe zu Johann Friedrich Herbart (1776-1841), der schon vor knapp 200 Jahren den Begriff „Pädagogischer Takt“ in die pädagogische Diskussion einbrachte. Seinem Verständnis zufolge geht es im pädagogischen Handeln stets um zweierlei: Zum einen um die Fähigkeit, situative und individuelle Sachverhalte mit Hilfe von Theorie zu deuten und begrifflich zu fassen – also auf eine allgemeinere Ebene zu bringen und unabhängig vom konkreten Einzelfall zu reflektieren und zu diskutieren. Zum anderen zugleich darum, dieses theoriegeleitete Wissen, jedoch mit größter Sensibilität und Vorsicht, auf die jeweilige konkrete Situation anzuwenden. J. F. Herbart verbindet mit „pädagogischer Takt“ die Notwendigkeit der möglichst genauen Reflexion der Voraussetzungen des Handelns mit der sorgfältigen Vergewisserung über die gewollten und ungewollten Folgen des erzieherischen Handelns. Er wusste um die aufgegebenen schwierige Balance einer Haltung, die die Unsicherheit pädagogischen Handelns zur Kenntnis nimmt, aber daraus dennoch keine Beliebigkeit dieses Handelns ableitet (vgl. Schlömerkemper 2001).

2.2 Vertrauen

Wer erzieherisch handelt, begibt sich in eine „Situation der Partnerschaft mit einem Menschen wie wir... Dann aber ist die Voraussetzung aller Erziehung Vertrauen. Vertrauen heißt: „Zuversicht hegen“ und geht auf die Wurzel zurück, in der auch Treue steckt, meint also etwas Bindendes. Zuversicht haben, dass von einem Menschen Gutes kommt..., ist der Grund der Mitmenschlichkeit, und Erziehung ist eine Verdichtungsform der Mitmenschlichkeit“ (Lichtenstein 1983, S. 84). Warnend stellt Ernst Lichtenstein fest: „Wo nicht Vertrauen hinter allen erzieherischen Bezügen steht... muss Erziehung zu einem wirkungslosen Gegeneinander, zu einem latenten Kriegszustand, zu einem gegenseitigen Sich-Aufreiben werden, weil ihr die Bindungskraft fehlt“ (ebd.).

Wo kein Vertrauen ist, tritt ein inflationärer Einsatz von Erziehungsmitteln wie Tadel, Mahnung, ja Strafe oder auch positive Verstärker an seine Stelle.

„Jedes Vertrauen aber ist ein Wagnis... Es ist... ungesichert und dem Missbrauch ausgesetzt. Aber es hat eine paradoxe Logik: Denn indem ich durch Bekundung des Vertrauens die Möglichkeit des Verstoßes gegen die gute Erwartung von dem anderen gar nicht erst in Rechnung stelle, schalte ich diese Möglichkeit auch tatsächlich aus dem Repertoire der seelischen Bereitschaften des anderen aus. Sie ist in unserem Verhältnis nicht mitgedacht, also existiert sie nicht... (a.a.O., S. 85).

Nachdem Vertrauen als pädagogische Kategorie jahrzehntelang aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs mehr oder weniger verbannt war, scheint es bemerkenswert, dass es in jüngster Zeit wieder als zentrale Prämisse pädagogischen Handelns gilt.⁴ Vertrauen wird „... als Basis einer wohlwollenden Atmosphäre im Erziehungsverhältnis

⁴ Das Verschwinden von Vertrauen aus dem anerkannten Kanon pädagogischer Kategorien erklärt, weshalb systematische Analysen, Reflexionen und Bestimmungen ein Desiderat sind. Deshalb ist es bemerkenswert, dass die Zeitschrift für Pädagogik 2012 mit dem Heft 6 den thematischen Schwerpunkt auf „Vertrauen als pädagogische Grundkategorie“ gesetzt hat (vgl. Fabel-Lamla/Welter 2012).

charakterisiert, um Geborgenheit zu schaffen, Selbstsicherheit zu fördern und Lernbereitschaft zu wecken“ (Fabel-Lamla u.a. 2012, S. 801).

Doch im Unterschied zur geisteswissenschaftlich vielfach unreflektiert positiven Konnotation von Vertrauen in pädagogischen Beziehungen werden heute normativ kritische Reflexionen und Ausdifferenzierungen (zum Beispiel nach Alter, Milieu, Sozialisationsinstanzen, institutionellen Rahmungen) und systematische Untersuchungen als Desiderat ausgemacht. In den Überlegungen zu einem „prozessualen Vertrauensbegriff“ wird nicht nur der Kontext der gesellschaftlichen und institutionellen Modernisierungsprozesse angemahnt, sondern auch die Rekonstruktion der Vertrauensarbeit zwischen Professionellen und Adressaten. Bereits die Ausgangsthese sieht die meist implizit angenommene „gleichwertige Reziprozität der Vertrauensbeziehung“ zwischen Erzieher und Kind kritisch: Es bezieht sich nämlich „das Vertrauen des Professionellen und des Adressaten jeweils auf andere Aspekte (Vertrauen in die Mitarbeit, Autonomieentwicklung oder Lernbereitschaft vs. Vertrauen in die Kompetenz und Fürsorgehaltung) und sind die zu leistenden Vertrauensvorschüsse des Adressaten mit einem weitaus höheren Risiko verbunden als für die Professionellen“ (Fabel-Lamla/Welter 2012, S. 807).

Eine sich daran anschließende Vertrauensforschung, die sich zum Beispiel mit den kindlichen Vertrauensbildungsprozessen, den Entstehungsbedingungen von Misstrauen, der Brüchigkeit von Vertrauensbeziehungen, der Transparenz von Vertrauensarbeit befasst, kann gewiss die anthropologisch pädagogische Reflexion von Vertrauen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs erweitern und bereichern.

2.3 Wahrhaftigkeit

Erziehung als Beruf hat die Bildung der Persönlichkeit des Erziehenden zur Voraussetzung. Haltung ist somit stets das Ergebnis von Selbsterziehung, von Persönlichkeitsentwicklung. „Die Ziele, die der Erzieher zu verwirklichen sich anschickt, können nur dann erzieherische Ziele sein, wenn sie mit seiner eigenen echten Überzeugung übereinstimmen, d.h. wenn sie zugleich eigen erworbene Lebensentscheidungen bedeuten.“ (Lichtenstein 1983, S. 86).

Die Signatur einer solchen Aufrichtigkeit wird in der aktuellen Diskussion mit dem Begriff „Authentizität“ gefasst. Eine als authentisch bezeichnete Person wirkt „echt“, weiß um ihre Stärken und Schwächen, kann Rückmeldungen ihrer Mitwelt akzeptieren. Authentischen Personen wird gerne beispielgebende Wirkung zugeschrieben, indem sie zeigen, wie ein positiv gestimmter Zugang zu Aufgaben helfen, wie man mit eigener Schwäche oder Versagen doch noch zurechtkommt, wie sich Anstrengung im eigenen Empfinden lohnen kann, welche Freude die Schönheiten der Natur und das stärkende Gefühl, etwas verstanden zu haben, sein können.

In der Erziehungsarbeit ist nicht so sehr der Verweis auf das Gelungene, also das fertige Modell für Gelingen wichtig, sondern der Gelingensprozess selbst. Diese Blickrichtung erkennt die Gefahr der erwachsenen Selbstbezogenheit und bringt das Kind in seinem Werden, in seiner Beziehung zur Welt, zu sich selbst und zum Erziehenden ins Spiel. Die Signatur Wahrhaftigkeit mag besonders moralisch aufgeladen klingen und die Erziehenden bisweilen in Erklärungsnot bringen! Und doch ist der Erziehungsalltag durchzogen von deren Abwesenheit: Wenn zum Beispiel eine Lehrerin Schülerarbeiten

mit inflationär gebrauchtem „Super!“ quittiert und gleichsam „weglobt“, ohne dass die Schüler erfahren, was ihre Arbeit zu einer guten bzw. schlechten Arbeit macht; wenn Eltern ihrem Kind eine Gitarre schenken und bereits die ersten „wilden“ Akkorde als Gitarristenkünste preisen, aber dann nicht mit dem Kind die vielen kleinen Schritte des Lernens und Übens gehen und den langen Atem mitbeweisen; wenn die Erziehenden in ihrer eigenen Strukturlosigkeit und Unverbindlichkeit tendenziell den Kindern die Geborgenheit verwehren und lediglich ihre Selbstbezogenheit verstärken.⁵

2.4 Dialogische Verbundenheit

Mit „dialogischer Verbundenheit“ als der vierten Signatur greift E. Lichtenstein auf das Werk des jüdischen Religionsphilosophen Martin Buber zurück. Die Sichtweise, dass Mitmenschlichkeit die Begegnung mit dem „DU“ und den Dialog voraussetzt, trifft die erzieherische Situation in ihrem Wesenskern. Mit dem Prinzip der „Umfassung“ verweist M. Buber auf die besondere Möglichkeit des erwachsenen Menschen, sich zu bemühen, das Kind zu verstehen.

„Dazu gehört, dass ich den anderen in seinem Gegenüber, in seinem Sosein ernst nehme und gleichzeitig umfasse, dass ich ihn nicht als Objekt von mir fernrücke und entfremde und doch sein Anderssein als meine Grenze erfahre [...] Er muss die Wirkung seiner Erziehungshandlung zurückempfinden können und den Anruf der Not, des Bedürfnisses, des ihm anvertrauten Menschen spürend vernehmen, um entsprechend antworten zu können“ (Lichtenstein 1983, S. 87)

Beispiel: „Sasha und die Glühwürmchen“

„Wir, das sind u.a. Sasha (3.3 Jahre) und ich, sind bei Freunden. Im Garten dämmt es schon. Ein schöner Sommertag geht zu Ende. Sasha möchte nach draußen gehen, und ich gehe mit. Wie wir die Treppe vor der Veranda hintergehen, nimmt er meine Hand. Wir bleiben stehen und schauen still in den heraufdämmernden Abend.

„Siehst du die Glühwürmchen?“ „Nein, ich sehe sie nicht.“ Sasha blickt nachdenklich zu mir hoch. „Das kommt daher [...] weil Dein Kopf dort oben ist“, und er zeigt zu mir nach oben, „und mein Kopf hier unten ist“, und er zeigt auf seinen eigenen Kopf. Ich gehe in die Knie, und nun seh' ich sie auch, die Glühwürmchen, unter dem ziemlich hohen Busch. Sie blinken auf und erlöschen dann. Lautlose kleine Funken im Dunkel des Busches. „Vorsicht [...], du kannst dich anstecken (mit Feuer), es sind Glühwürmchen!“ (Ton Beekmann in Liegle 2006, S. 93).

Diese Geschichte des holländischen Kinderforschers Ton Beekmann vermag anthropologisch-pädagogisch bedeutsame Einsichten aufzurufen:

- Sie kann als eindruckliches Beispiel für ein wechselseitig responsives Verhältnis zwischen einem Kind und einem Erwachsenen, für die Erfahrung dialogischer Verbundenheit gelten.

„Wenn ein dreijähriges Kind einen ihm vertrauten Menschen an der Hand nimmt, können wir annehmen, dass dieses Kind seinerseits an die Hand genommen worden ist, dass es Verbundenheit erfahren hat [...] Wenn Sascha die Glühwürmchen nicht nur entdeckt und mit seinen Gedanken bedenkt, sondern sie auch seinem erwachsenen Freund zeigt, indem er diesen auf seine, Sashas, Augenhöhe herunterlockt, so können wir annehmen, dass Sasha jene ersten Formen der Inter-Subjektivität erwor-

⁵ Diese oft beklagte Abwesenheit von Erwachsenen, ihre fehlende körperliche, geistige und emotionale Präsenz, wird nicht selten als Ausdruck „liberaler Erziehung“ gewertet und von kindertherapeutischer Seite aus hart kritisiert (vgl. z. B. D. Eberhard 2015).

ben hat, die aus der Gegenseitigkeitserfahrung einer sicheren Bindung hervorgehen.“ (Liegle 2006, S. 93)

Jeder Mensch erinnert in seiner Lebensgeschichte ihm wichtige Personen, die seine kindliche Neugier, sein Begreifen-Wollen, sein Lernen, sein Interesse, seine Eroberung der Welt Ernst genommen und zugleich sein Autonomiestreben gewahrt und respektiert haben. Biographische Erinnerungen bestätigen diese Verbundenheitserfahrungen als lebenslang sprudelnde Quelle für einen stabilen, entwicklungsfähigen, auch bisweilen belastbaren Welt- und Selbstbezug.

Diese tragende Bedeutung von interpersonaler Begegnung bestätigt die neurowissenschaftliche Forschung. So wurden in Arealen des Gehirns sog. Spiegelneuronen nachgewiesen, die die interpersonelle Wahrnehmung mit der Eigenbewegung, also mit unserer Körperlichkeit verknüpfen, was bewirkt, dass wir ein Gesicht nicht nur als Foto wahrnehmen. Vielmehr werden beim Betrachten dieselben Neuronen aktiviert, die diese Gesichtszüge hervorbringen, d.h. wir nehmen zugleich die emotionalen Botschaften, die seelischen Zustände anderer wahr, wir erkennen Trauer, Glück („embodied cognition“). Damit erfahren die Einsichten aus der Bindungs- und Kommunikationsforschung nicht nur eine Bestätigung; sie steigern vielmehr deren Brisanz für das Verstehen und Gestalten personaler Begegnung und deren Unhintergebarkeit.

„Geistige Prozesse werden nicht in einem isolierten neuronalen Apparat produziert. Sie überschreiten vielmehr fortwährend die Grenzen des Gehirns ebenso wie die des Körpers. Denn Geistiges beruht auf Bedeutungen und Bedeutungen auf Beziehungen. Sie leiten sich ab von der frühkindlichen Erfahrung der geteilten Aufmerksamkeit, des Zeigens, und vom gemeinsamen Gebrauch der Worte. Neuronale Muster, die diesen Bedeutungen entsprechen und zugrunde liegen, werden dem Gehirn im Verlauf der frühkindlichen Entwicklung eingeschrieben, aufgeprägt. Das Gehirn wird damit zum „Organ der Möglichkeiten“, zu einer Matrix, die die Beziehungserfahrungen des Kindes aufnimmt und in bleibende Fähigkeiten verwandelt.“ (Fuchs 2013, S. 42)

- Die dialogische Verbundenheit zeigt sich im obigen Beispiel nicht nur in ihrer antinomischen Struktur, sondern zugleich in der gemeinsam geteilten Gerichtetheit von Kind und Erwachsenem: Sie ist auf die Erfahrungswelt bezogen. Dabei kann sie als asymmetrisch wahrgenommen werden, da ja der Erwachsene selbstverständlich einen Vorsprung an Wissen und Können hat, das er auch vermitteln kann. Sie kann dennoch zugleich als symmetrisch gelten, wenn die Haltung des Erwachsenen von der Anerkennung prinzipiell gleicher Würde getragen ist. Diese gemeinsame Beziehung zur Welt, zu deren Sachen und Aufgaben überführt die dyadische Verfasstheit der Beziehung in eine triadische. Diese menschliche Fähigkeit, die Aufmerksamkeit gemeinsam auf ein Drittes zu richten, konstituiert nach L. Liegle (2006) einen „Modus der Verflechtung“, ein dialogisches Verstehen, welches aufgehoben ist im unabschließbaren Prozess verantwortungsvoller Verständigung“ (ebd., S. 17) in einer offenen, teilnehmenden, emotionalen warmen Beziehung.
- In pädagogischen Institutionen, in denen Erwachsene mit dem Beruf „Erziehung und Bildung“ arbeiten, ist es deren entscheidende Aufgabe, zu den Kindern eine positive Beziehung aufzubauen, Nähe und Distanz, Spontaneität und Zurückhaltung auszubalancieren. Dabei muss bewusst sein, dass ErzieherInnen-LehrerInnen-Kind-

Beziehungen im Gegensatz zu den Mutter-Vater-Kind-Beziehungen eine ganze Reihe von Besonderheiten zeigen. Nach Ahnert, Pinquart & Lamb (2006) basieren diese auf dem Bezug zu einer Kindergruppe, aus dem heraus sich individuelle Beziehungen zu einzelnen Kindern entwickeln. Dazu kommt die Dynamik der Kindergruppe, was z.B. Alter, Geschlecht betrifft. Arbeiten mehrere Erwachsene mit den Kindern, kann die Beziehungsqualität nur aufrecht erhalten werden, wenn die unterschiedlichen Personen sich verständigen, ihnen eine analoge Gruppenatmosphäre gelingt und sich die Bindungsbeziehung entwickelt.⁶

Hans-Joachim Fischer sieht das Handeln der Erziehenden in das Spannungsfeld von Rationalität und Emotionalität gesetzt, befangen in den Strukturen von Gesellschaft und Kultur. Insofern ist dessen Autonomie eine relative, „weil der Bildungsprozess des Subjektes, das sein Welt wahrnehmend, vorstellend, denkend, fühlend, wollend und handelnd zum Gegenstand zu nehmen lernt, nur als Prozess der Sozialisation und Enkulturation möglich ist.“ (Fischer 1994, S. 127)

3 „Haltungsqualitäten“ – eine lebenslange, persönliche Entwicklungs- und Gestaltungsaufgabe

Die im zweiten Teil dargestellten Konstituenten einer als erzieherisch bestimmten Situation korrespondieren mit einer Haltung, die als pädagogisch bezeichnet wird. Doch zugleich trifft auf sie zu: Auch eine pädagogische Haltung ist kein „Label“ von Dauer, kein fester Besitz. Vielmehr muss sie ihre Orientierungsqualität, Wirkmächtigkeit, Legitimationsbasis und Interpretationsweise immer wieder hinterfragen. Der folgende Teil thematisiert deshalb „Haltungsqualitäten“, die gleichsam perspektivisch die mit ihnen verbundene Entwicklungs- und Gestaltungsarbeit aufscheinen lassen.

3.1 Diskursivität – Das Gespräch als Verständigungsmittel über Haltung

Erziehung ist nicht einfach imitatorisch, lediglich als Vormachen und Nachmachen zu verstehen. Es ist das Gespräch zwischen ErzieherIn/LehrerIn und Kindern, das sich als zentrales gemeinsames Medium erweist, in dem sich die lernende und die erziehende Seite treffen können. Das Gespräch dient dem Ziel, auf dem Weg von Kommunikation die Zustände, Verfasstheiten von Personen zu erreichen, zu unterstützen, ja auch gegenzuwirken. Jede Kommunikation ist thematisch orientiert und sollte so gestaltet sein, dass sowohl die Bedürfnisse des Lernenden wie die Ansprüche des Erziehenden zur Geltung kommen.⁷

⁶ L. Ahnert (2006) hat mit ihrer Forschergruppe Qualitätskomponenten herausgearbeitet, die die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen in der konkreten Situation jeweils anders aufruft: die Zuwendung, um Aufmerksamkeit zu schenken; als Sicherheit, die bei Bedrohung beschützt; als Stressreduktion, die belastende Anzeichen erkennt und tröstet; als Assistenz, die unterstützt und bei Bedarf hilft; als Explorationsunterstützung, die den kindlichen Wagemut im Welt- und Selbstbezug stärkt. Die Untersuchungen zeigen, dass mit zunehmendem Alter in der Erzieherinnen-Kind-Beziehung die Assistenz und Explorationsunterstützung zunehmend eine maßgebliche Rolle spielen, um neue Herausforderungen zu bewältigen.

⁷ Wenn im Rahmen dieses Beitrag vor allem das Verhältnis Kind-Erwachsener fokussiert wird, so soll dies keinesfalls die Bedeutung der Gespräche zwischen den Kindern für ihren Haltungserwerb übersehen (vgl. De Boer/Deckert-Peaceman (Hrsg.) (2009), Hammes-Di Bernardo/Speck-Hamdan (Hrsg.) (2010)).

Beispiel: „Puppenecke“⁸

Seit die Puppenecke neu gestaltet ist, erscheint sie vielen Kindern der Stammgruppe attraktiv und erfährt großen Zuspruch. Während der Freispielphasen kommt es immer wieder zu Rangeleien um den Nutzungsanspruch. Deshalb schlug die Erzieherin den Kindern vor, die Situation über eine Regelfindung und -anwendung zu befrieden. Die Kindergruppe debattierte lösungsorientiert im Morgenkreis. Schließlich stand fest: Nicht mehr als vier Kinder sollen sich gleichzeitig in der Puppenecke aufhalten. Die vereinbarte Regel setzten die Kinder strikt durch. Die Puppenhauskinder wehrten weitere Interessenten meist entschieden ab, manchmal vertrösteten sie auf einen späteren Zeitpunkt, bisweilen reservierten sie für ihre besten Freundinnen oder Freunde schon mal einen Platz, der dann oft, weil nicht beansprucht, weiter vergeben werden konnte.

Eines morgens folgende Szene: Die Puppenecke wird von drei Mädchen und einem Jungen intensiv bespielt. Es nähert sich Amira, ein afghanisches Mädchen, das erst vor wenigen Wochen in die Einrichtung gekommen war. Noch hält Amira Abstand, nicht, weil sie die Vierer-Regel bereits kannte, sondern weil sie in ihrer Kontaktaufnahme noch äußerst zurückhaltend war. Offensichtlich wird sie aber von den lebhaft agierenden Kindern angezogen. Und sie wagt den Schritt zum Eingang in die Puppenecke.

Ein Mädchen ruft Amira umgehend die getroffene Regelvereinbarung entgegen. Der Tonfall ist so entschieden, dass sich dem noch kaum deutschsprechenden Mädchen seine Abwehr erschließen muss.

Erschreckt verlässt es die Puppenecke und wandert weiter ...

Diese Szene, eine Schlüsselszene für Lernen und Leben in sozialen Bezügen, wurde ein Thema im Teamgespräch, weil sie die Dringlichkeit einer diskursiven Handlungsqualität bei der Erziehenden in sich birgt. Inwiefern? In dem Beispiel bringen die Kinder selbstständig, unbemerkt von anderen und von der Erzieherin, eine auf „demokratischem Weg“ vereinbarte Regel zur Anwendung. Sie erleben, dass ihre Regel „funktioniert“ und die Disziplin im Raum aufrechterhält. Selbst das noch nicht deutschsprechende Kind befolgt sie bereits – welch ein Erfolg! Ein zweifelhafter?

Muss eine pädagogische Haltung aber nicht gerade auch fragen: Hat die geschilderte Situation auch einen sozialen Lernprozess bei den Kindern eingeleitet? Hat sie eine Haltung bei Erzieherinnen wie Kindern gefördert, die mit der Grundhaltung „Umfassung“ vereinbar ist? In einer lebhaften Sitzung mit dem Team wurde u.a. die Idee der „dialogischen Verbundenheit“ ausgedeutet. Die Erzieherinnen assoziierten wesentliche Bestimmungsmomente: „Auf den anderen eingehen, Rücksicht nehmen, auf Gegenseitigkeit und Augenhöhe handeln, mitfühlen, aus Liebe zu einem anderen auf etwas verzichten, mildernde Umstände gelten lassen...“. Doch diese Verhaltensmöglichkeiten setzen offenbar voraus, dass man nicht mehr ausschließlich durch die eigenen Bedürfnisse oder durch eine sture Regelanwendung gesteuert wird, sondern dass die eigenen Reaktionen in ein ausgewogenes Verhältnis zu denen des anderen gebracht werden. Dies meint ein Fühlen, Denken und Handeln vom anderen her, also eines, das Berücksichtigung kennt!

Eine Erzieherin hat später mit der Kindergruppe die Situation, die sich des Öfteren so wiederholte, aufgegriffen und zum Thema gemeinsamer Nachdenklichkeit gemacht. Sie regte Fragen wie diese an: Was habe ich beobachtet? Wie habt Ihr gehandelt? Nach

⁸ Die Kinderszene ist den Dokumentationsunterlagen der wissenschaftlichen Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans in baden-württembergischen Kindertagesstätten entnommen (Röbe u.a. 2011, www.kindergarten-bw.de, Orientierungsplan, wissenschaftliche Begleitung).

unserer Regel: korrekt! Und doch: Wie hat sich Amira wohl gefühlt? Hättet Ihr noch anders handeln können als wie ein Automat zu reagieren?

Das Entscheidende an der nun erfolgten Situationsbearbeitung ist: Es werden die Kinder am Finden eines Weges beteiligt, der die Sinnhaftigkeit der Regel wahrt, sie jedoch hinterfragt und mildernde Umstände gelten lässt bzw. eigenes Zurückstehen befördert. Selbstverständlich bedurfte und bedarf diese nun gewonnene Einsicht der weiteren Einübung, wenn aus sozial-normierten Verhaltensweisen sozial-einsichtiges, zunehmend selbstreguliertes Verhalten werden soll.⁹ Es braucht viele täglich wiederkehrende Situationen, wo Rücksichtnahme aufeinander, Beachtung der Interessen anderer, Respekt vor dem Lebensraum jedes einzelnen gültig und hilfreich ist. Es bedarf aber auch der respektvollen Aufmerksamkeit der Erzieherin, die den Weg des Gelingens begleitet (vgl. Lichtenstein 1992). Hierin liegt die mitmenschliche Basis für eine demokratische Lebensform, auf der dann auch die politische Staatsform aufbauen kann.

3.2 Werteorientierung – den inneren „Kompass“ bedenken und Orientierung erfahrbar machen

Werte werden nicht selten dem pädagogischen Kitsch und Pathos zugeschrieben, als peinlich empfunden. Dennoch gilt: Als normative Figur einer Kritik sozialer und kultureller Verhältnisse ist der Begriff „Wert“ deshalb noch lange nicht überflüssig geworden (vgl. Winkler 2006, S. 192). Das obige Beispiel „Puppenecke“ soll unter diesem Aspekt nochmals befragt werden. Lassen die Aussagen der beteiligten Erzieherinnen auf einen Wertebezug schließen?

E1: „Die Kinder haben voll richtig gehandelt. Amira muss lernen, wie wir uns organisieren sie kann ja halt ein anderes Mal in die Puppenecke gehen“ (Bezugswert: Gerechtigkeit?)

E2: „Ja, die Kinder in der Puppenecke mögen intolerant wirken; aber sie sind es nicht. Sie haben ja nur versucht, den Spielablauf zu retten und Konflikte zu vermeiden. Man tut sich halt schwer, es der Amira zu erklären, weil sie noch kaum Deutsch kann (Bezugswert: Toleranz?)“

⁹ Hier müsste ein Exkurs in die Anthropologie von Heinrich Roth (1971) erfolgen, dessen Argumentation ein ungebrochene Gültigkeit hat. Sie gründet in der Einsicht, „dass Gefühle, Emotionen und Affekte, die gemeinhin das Sozialverhalten von Menschen regulieren, rational erhellt, bewusst und der Beurteilung zugänglich gemacht werden können, wie die Einsicht, dass alles rational Erkannte und Aufgeklärte der emotionalen Zustimmung bedarf, wenn es als Gesinnung, Einstellung und Haltung im Verhalten des Menschen als dauerhafte Disposition verankert werden soll.“

Von Erziehung muss in diesem Zusammenhang deshalb gesprochen werden, weil sie dies alles zu leisten hat und zu leisten vermag, denn auch Gefühle, Emotionen und Affekte sind „lernfähig“, sie vermögen unseren Einsichten nachzuwachsen, aber dies geschieht nur dann, wenn sie dazu angehalten und „erzogen“ werden. Die wichtigste Voraussetzung dafür ist, dass das Sozialverhalten durch Teilnahme an gemeinsamen Aktivitäten, durch entwicklungsgemäße Aufgabenstellung in allen Altersstufen eingeübt und gleichzeitig die Einsicht in die Regulations- und Normierungssysteme des sozialen, gesellschaftlichen und politischen Verhaltens mit Nachdruck bewusstgemacht und gefördert wird ...

Die Erweiterung der menschlichen Handlungsfähigkeit in den Sachbereichen ist ein Potential aller Menschen, Völker und Rassen. Wenn das gleichfalls bei allen Menschen vorhandene Potential zur Sozialeinsicht nicht durch bewusste sozialpolitische Bildung und Erziehung in gleicher Weise entwickelt wird, wird der Mensch an der von ihm selbst entfesselten, instrumental ins Unendliche erweiterten Handlungsfähigkeit im Sachbereich scheitern, weil kein Gefühl der Solidarität zwischen allen Menschen und keine gemeinsame Verantwortlichkeit Normen und Grenzen für das Handeln im Sachbereich setzt.“ (H. Roth: Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel 1971, S. 599 ff)

E3: „Es stimmt, wir haben eine Regel aufgestellt. Aber die Kinder müssen sie ja nicht anwenden. Sie sind ja trotzdem frei und können selbst bestimmen. Sie hätten die Regel ja auch außer Kraft setzen können. Es wird ja auch niemand bestraft“ (Bezugswert: Freiheit?)

Der Erziehungswissenschaftler Helmut Heid (2013) bringt in seiner Abhandlung zur Werteeziehung Nachdenklichkeit in die oft appellhaft aufgeladene, unreflektierte Wertep Praxis und eingenommene Haltung:

- Menschen orientieren ihr Handeln nicht an Werten. Ihre Bezugnahmen auf Werte sind vielmehr geeignet, die Interessen zu rechtfertigen. Sie ziehen Werte also zur Be-Wertung von Sachverhalten heran (vgl. ebd., S. 238).
- Zugleich gilt auch: Ein Sachverhalt wird auf sehr unterschiedliche Werte bezogen, ja die widersprüchlichsten Verhältnisse und Aktivitäten auf höchste Grundwerte (vgl. ebd., S. 241).
- Je abstrakter ein fundamentaler Grundwert formuliert wird, desto größer und beliebiger ist die Differenz, die Unterschiedlichkeit seiner (impliziten) Konkretisierung durch verschiedene Personen (vgl. ebd., S. 241).

Helmut Heid will die zentrale Aufgabe „Werte erfahrbar machen“ in den Bildungseinrichtungen nicht als Vermittlung einer Kulturtechnik, die in den Kindern und Jugendlichen starre Regelanwendung und Immunität gegenüber Kritik befördert, verstanden wissen. Vielleicht kann folgendes Beispiel die Richtung eines gemeinten Bildungswegs aufscheinen lassen:

Beispiel: Die goldene Regel

Auf einem Plakat im Eingangsbereich einer Kindertagesstätte ist zu lesen:

Jeder ist anders.
Jeder ist bei uns wichtig.
Keiner tut dem anderen weh, auch nicht sich selbst.
Jeder gibt sein Bestes.

Von dieser sog. „goldenen Regel“, niedergelegt in der Konzeptionsschrift einer Einrichtung, wird wohl erwartet, dass sie im Sinne einer Grundhaltung das Miteinander von Kindern, Erwachsenen sowie von Kindern und Erwachsenen zunehmend prägt. Es scheinen darin bereits wichtige, von Heid (2013) formulierte Bestimmungsmomente von Werteerfahrung auf bzw. zeigen zu diesen eine Nähe :

- Sie ist auf das Verstehen des präskriptiven Charakters der Regel angelegt und auf Handeln und Verhalten bezogen.
- Die Erfahrung von Konflikten ist eingeschlossen: Einen Konflikt erkennen, mit ihm umgehen, nach den Ursachen und dem Verlauf zu fragen, in der Lösungssuche einen Sinn zu entdecken sind wichtige Erfahrungselemente.
- Die Einsicht gewinnen, dass es in Wert- bzw. Wertungsfragen oft keine einfache, praktikable Lösung gibt, der alle zustimmen (können). Die Subjekthaftigkeit und die Frag-Würdigkeit der dabei erzielten Einigung sollen durchaus offensichtlich werden.
- Die Inhaltsbestimmung von Werten ist enthalten. Es geht um den Verweis auf ein konkretes Verhalten, durch das ich das Verhalten eines anderen beeinträchtige.

- Werte bedürfen der Funktionsbestimmung und Forderungsrechtfertigung, um macht- und interessenabhängige Geltungsansprüche zu erkennen. Auch Beispiele aus dem gesellschaftlichen Bereich zeigen, dass auch die Erwachsenen sich mit strittigen Sachverhalten auseinandersetzen und um Lösungen ringen müssen.
- Heranwachsende sollten lernen, konkrete Menschen respektieren, die versuchen, Werte und Normen zu leben, und nicht abstrakte Normen oder Werte.
- Kinder und Jugendliche sollten lernen, „... kritisch und kompetent an Diskursen zu partizipieren, in denen über Relevanz und Qualität intersubjektiv prüfbarer Argumente gestritten wird, mit denen der Sachverhalt begründet wird..., die unentbehrlich sind, um interpersonal strittige gesellschaftliche Verhältnisse kompetent zu beurteilen und verantwortlich zu gestalten.“ (Heid 2013, S. 254)
- Dabei gilt auch für die Werteerfahrung wie für die Begabung in anderen Fähigkeits- und Einstellungsbereichen: Der Erwerb von Haltung gegenüber anderen Menschen, zur Welt und zu sich selbst beginnt von Anfang an.

3.3 Kritisch-reflexive Haltung gegenüber Entwicklungen im pädagogischen Feld

Auf gesellschaftliche Entwicklungen wird heute vor allem in der Stilform der Klage verwiesen. Die wachsende Dynamik und Hektifizierung unserer sog. „runaway world“ mit zunehmender Komplexität und Differenzierung, Pluralität von Lebensformen sowie Vielfalt von Kulturen verändern die sozial und kulturell gegründeten Ordnungen von Zeit und Raum und erschweren die Identitätsentwicklung der nachwachsenden Generation. Es scheint, dass neoliberale Strömungen, sprunghaft ansteigende mediale Entwicklungen, eine sich steigernde Reformrhetorik und die vermeintlich allen in gleicher Weise zur Verfügung stehenden Chancen eines freien Bildungsmarkts in den letzten Jahren eine neuartige Kindheitsnorm hervorgebracht haben: „Das optionierte Kind“ (Röbe 2012). Dieser Trendsetter verfügt über modernisierungskompatible Kompetenzen, wählt selbständig gezielt aus Optionen offener Angebotsstrukturen aus, ergreift die ihm gebotenen Chancen, hat ein hohes Aktivitäts- und Engagiertheitsprofil, ein ausgeprägtes Beziehungsprofil, eine hohe Belastungsfähigkeit, ist ein hochmodern-individualisiertes, ich-betontes Kind mit früher biografisch-reflexiver Verselbständigung in Räume außerhalb der Familie (vgl. Winterhager-Schmid 2002). Die Erwachsenen ziehen sich im Vertrauen auf die modernen Selbstbildungskonzepte eher zurück, fungieren in der Rolle eines Coach oder Moderators in modernen Selbstlernarchitekturen und folgen der „Logik des freien Marktes der offenen Angebotsstrukturen, die prinzipiell allen MarktteilnehmerInnen in gleicher Weise offen stehen. Doch sind die faktischen Chancen am Marktgeschehen tatsächlich teilzunehmen, ganz und gar ungleich verteilt“ (Grell 2010, S. 164).

Die Tragödie der Moderne scheint nun gerade darin zu gründen, dass sie allen Bildung verspricht, aber die Voraussetzungen für diese offensichtlich nicht mehr bedenkt. Es scheint sich der Blick vor der Erziehungsstatsache zu verschließen, dass Menschen erzogen werden müssen, um überhaupt Bildung leisten zu können. Michael Winkler (2006) verweist unmissverständlich auf dieses Dilemma:

„Bildung mag in den öffentlichen Diskursen gegebene Antwort sein, das soziale und kulturelle Problem ist aber Erziehung. Erziehung geht systematisch und genetisch aller Bildung voraus und wird zugleich in Bildungsprozessen immer wieder neu geleistet und

deshalb leicht mit diesen verwechselt“ (S. 196). Doch es ist die Erziehung,¹⁰ über die sich eine vielschichtige Struktur aufbaut, in welcher und aus welcher heraus Subjekte etwas gewinnen, was man Selbstbeherrschung oder die „Praktik der Sorge um sich selbst“ (Foucault) nennen kann (vgl. ebd.). Erziehung sucht diese Basis für Bildung sicherzustellen, nicht zu erzwingen, sondern zu ermöglichen und anzustoßen.

„Wer ein Verhalten nicht eingeübt hat, sieht sich ständig mit Ausgrenzung, mit dem Verlust an Existenz und Ansehen bedroht. Um in einen Bildungsprozess einzutreten, um sich mit Welt auseinander zu setzen und sich dabei selbst riskieren zu können, müssen Subjekte sich vorbereiten und vorbereitet werden; sie müssen lernen, üben, Gefährdungen spielerisch bewältigen, also in der Sicherheit eben verloren gehen.“ (Winkler 2006, S. 191)

Kinder bedürfen für ihren mühsamen und höchst experimentellen Prozess ihrer Entwicklung eines schützenden, jedoch kulturkritisch bedachten Raumes, in dem die LehrerIn/ErzieherIn die Aufgabe wahrnimmt, immer wieder „Brückenbauer“ zu sein, „ins Verlockende, aber auch ins Notwendige – und dabei werden sie nicht selten als Bürde empfunden (angesichts der nicht ausrottbaren Mühen des Lernens).“ (Felten 2013, S. 223)

3.4 Eine „menschenfreundliche“ Haltung – Bedingung für die Ermöglichung von Erziehung und Bildung

Otto F. Bollnow hat 1968 seinen Band „Die pädagogische Atmosphäre“ vorgelegt, dessen Argumentation versucht, das „Ganze der gefühlsmäßigen Bedingungen und menschlichen Haltungen zu betrachten, die zwischen Erzieher/in und den Kindern bestehen und den Hintergrund für jedes einzelne erzieherische Verhalten abgeben, das beide umschließt.“ (S. 8) Heute, in der Rhetorik über Effizienz und Qualitätsmanagement, werden seine zeitlos gültig scheinenden Überlegungen „zur übergreifenden Gestimmtheit und Abgestimmtheit des einen auf den/die anderen“ zum pädagogischen „Betriebsklima“ (ebd.) kaum mehr wahrgenommen. O. F. Bollnow führt darin die Kinder in ihrer Wesensart und ihren Herausforderungen vor Augen, um den Erwachsenen gleichsam einen Spiegel vorzuhalten: „Eine düstere und bedrückende Atmosphäre legt sich wie ein dumpfer Druck auf das Kind... ist wie lähmendes Gift. Düsterteit ist gewissermaßen die Berufskrankheit, des Erziehers, vor allem des Lehrers. Die Tendenz zu ihr ist in der Art seiner Arbeit selber angelegt. ... nur der fröhlich Erzieher ist ein guter Erzieher; nur vermag Fröhlichkeit um sich zu verbreiten...“ (S. 28).

Weiterhin kennzeichnet Kinder das Gefühl des Morgendlichen, die kindliche Erwartungsfreudigkeit und vorwärts drängende Aktivität, „eine charakteristische zeitliche Verfassung, nämlich das Gefühl eines frischen, freudigen, vorwärts drängenden Lebens“ (S. 29). Diese bringt viele Erwachsene, die unter einem Mangel an morgendlicher Fitness leiden, in einen Zustand der Überforderung und Bedrängnis.

Otto F. Bollnow mahnt als Bedingung für eine gelingende Erziehung sog. gefühlsmäßige Bereitschaften bzw. Haltungen eines „reifen“ Erziehers an, die als Grundgestimmt-

¹⁰ Hierbei ist selbstverständlich eine Erziehung gemeint ist, die alle „Disziplinierung“ nicht als Dressur bewältigt, sondern in Haltung und Handeln auf Kultivierung, Zivilisierung und ethische Orientierung zielt.

heit sein erzieherisches Handeln durchziehen und durchgängig die konkreten Einzelsituationen bestimmen, zum Beispiel:

„Die Geduld ist allgemein eine Tugend, die den Einklang des Menschen mit dem Ablauf der Zeit kennzeichnet. Es ist... die des Wartenkönnens. ... Die Hast entspringt dem natürlichen menschlichen Streben, dem Lauf der Zeit vorauszuweichen, früher zum Ziel kommen zu wollen ... (S. 60)

Die Heiterkeit... als Ausdruck eines unbefangenen und ungebrochenen Lebensgefühls, wie es sich oft in einem hellen Lachen Raum schafft. Während Fröhlichkeit sich oft in einem hellen Lachen Raum schafft, ist Heiterkeit mehr die Haltung eines Betrachtenden, der Abstand gewonnen hat und über den Dingen steht. ...

Humor bedeutet... die Fähigkeit, die kleinen Kümernisse des Kindes aus einer gewissen Überlegenheit zu sehen und sie so leicht zu nehmen. Denn würde der Erzieher jedes Leid, das dem Kind oft unendlich und nicht mehr zu ertragen scheint, ebenso schwer nehmen wie dieses, so könnte er gar nicht mehr in der rechten Weise helfen. Er befände sich mit dem Kind in derselben Situation, wäre in der gleichen Weise wie dieses in ihr befangen ... Durch den Humor dagegen löst der Erzieher die Spannung. Er nimmt das Schwere nicht in der gleichen Weise ernst, ... und verschafft damit dem Kind die Möglichkeit, sich innerlich darüber zu erheben. Das heißt ganz gewiss nicht, dass der Erzieher abgestimmt und gleichgültig wäre. Oft hilft schon ein Einfaches: „Da werden wir gleich mal sehen“, um den Schmerz zu lindern... (S. 68)

Eine ganz besondere Bewährung des Humors ist da gefordert, wo Zorn und Unart im Spiel sind. Indem er den Angriff in humorvoller Überlegenheit auffängt und den bösen Willen des Augenblicks nicht ernst nimmt, bricht er dem Angriff die Spitze. (Eine Grenze ist allerdings dort gegeben ...) Wo es wirklich um ernste Dinge geht – da tritt der klare Ernst wieder in sein Recht. Humor umspielt gewissermaßen den Ernst des Lebens, indem er den kleinen Nöten ihre Schwere nimmt.“ (S. 70)

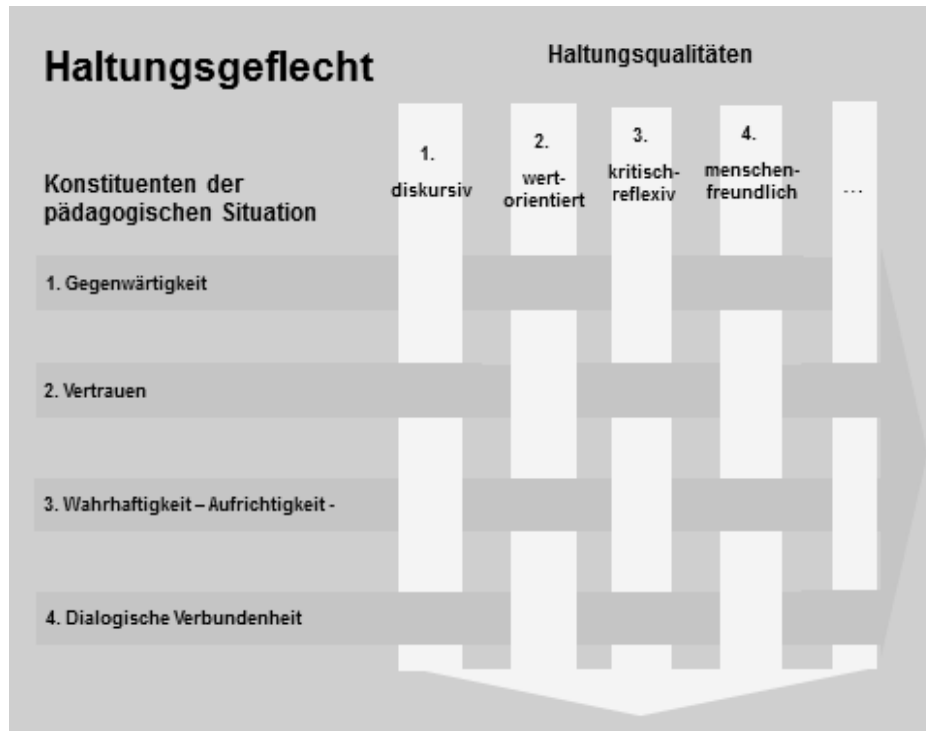
Solche Aussagen rücken uns in die Nähe der moderner klingenden Forderung nach „Mehr Achtsamkeit“, die vor Stress und Überforderung zu schützen verspricht. Sie setzt auf eine spezielle Haltung gegenüber unserem inneren Erleben. Zum Modethema der Wirtschaft wie der Wissenschaft hochstilisiert setzt sie auf meditative Methoden, gutes geistiges Selbstmanagement. Die äußeren Stilleübungen sollen das Selbstbeobachten lehren, ohne gleich zu bewerten, sie sollen das Wahrnehmen üben, Altbekanntes vorurteilslos zu betrachten und Gegenwartszentrierung einzuüben.

Schlussgedanken

Die hier vorgetragenen Gedanken zur Haltung sollen abschließend in einem Vorstellungsbild gefasst werden. In diesem fungieren die Konstituenten der pädagogischen Grundhaltung (vgl. Teil 2 der Ausführungen) wie Kettfäden einer Textur. Sie verschränken und verdichten sich mit den Haltungsqualitäten, die gleichsam die Schussfäden darstellen, zu einer Art Haltungsgeflecht. Das Bild der „gewobenen Matte“¹¹ nimmt die Metapher des „Webens“ auf, um zu verdeutlichen, dass Haltung nicht die äußere Summe von Positionen, sondern Glied eines artikulierten Ganzen ist. Dabei ist jedem aufgegeben, an seinem eigenen Haltungsgeflecht lebenslang zu weben, es mit zunehmender Feinheit, Komplexität und Reichhaltigkeit auszustatten, vielleicht auch besondere Silber-

¹¹ Diese Metapher ist dem neuseeländischen Argumentationsansatz eines elementarpädagogischen Curriculumansatzes entnommen (vgl. Smitih, Anne B.: Vielfalt statt Standardisierung: Curriculumentwicklung in Neuseeland in theoretischer und praktischer Perspektive. In: Fthenakis, Wasssilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2004): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-86.

und Goldfäden einzuziehen, aber auch es kritisch zu überprüfen und auf seinen Zustand zu achten.



Haltung bestimmt alle Dimensionen erzieherischen Handelns¹² und ist hochwirksam in dem Bemühen um

- die Behütung des Kindes, in den Versuchen, aus der Lebenswelt auszuwählen, die Kinder im praktischen Umgang zu erfahren, zu verstehen, zu fühlen, wie Kinder die Welt verarbeiten können, die wir ihnen anbieten, oder in die wir sie mit hineinnehmen,
- das Mitwirken und Gegenwirken, wo sich auf gesellschaftlicher Ebene die Erlebnis- und Bildungswelt für Kinder konstituieren und im pädagogischen Feld, wo im unmittelbaren Handeln die Einstellung auf das subjektive Leben der Kinder gefordert ist,
- das Unterstützen, Verstehen, Ermutigen als dem wichtigsten Teil der Erziehung, da die Hilfe der Erwachsenen bei der Deutung der Welt, ihr Beispiel, die gelingende Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern, das Bereitstellen von Bedingungen, in denen sich Geduld, Interesse und guter Wille nicht zu bald erschöpfen, Entwicklungsintensität bewirkt.

¹² In der Dimensionierung des pädagogischen Handelns wird auf die ungebrochen aktuelle Argumentation von Andreas Flitner (1982) zurückgegriffen.

Die Haltungsthematik trifft die Erwachsenen in ihrer erzieherischen Aufgabe. Sie ist gleichsam dem partizipativen Verhältnis mit den Kindern vorgeordnet und ist damit Grundlage für das menschliche Miteinander, zumal dieses „unter allen Verhältnissen der Menschen untereinander... in besonderem Maße zu denjenigen (gehört), welche die Individualität der beteiligten Personen tiefgreifend und dauerhaft berühren“ (Liegle 2006, S. 19). Insofern braucht Haltung eine Entschiedenheit, die besorgt und fähig ist, Rechenschaft abzulegen, Rechenschaft gegenüber dem Kind und all denen, die für seine Entwicklung Sorge tragen. Doch der eigene reflektierte Standpunkt ermöglicht eine kritische Bezugnahme auf andere Standpunkte, unterstreicht die Relativität von Standpunkten und die Fehlbarkeit von Lösungen, auch von vermeintlich alten und bewährten.

Hans-Joachim Fischer fordert zurecht

„nicht nur die Entfaltung einer individuellen, sondern einer gemeinsamen, intersubjektiv verbindlichen Praxis. Dabei ermöglicht es eine kritische Bezugnahme auf andere Standpunkte. Diese hat allerdings im Bewusstsein der Relativität von Standpunkten und der Fehlbarkeit von Lösungen zu erfolgen, was eine pluralistische und selbstkritische Haltung einschließt“ (1994, S. 128).

Die Forderung hat er in seinem akademischen Wirken zugleich an sich gerichtet und selbst ein eindrückliches Beispiel für eine pädagogische Grundhaltung gegeben.

Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2006): Anfänge der frühen Bildungskarriere. Familiäre und institutionelle Perspektiven. In: Frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre. 9. Jg., Heft 6, S. 18-23.
- Bergmann, Wolfgang (2011): Lasst eure Kinder in Ruhe! Gegen den Förderwahn in der Erziehung. München: Kösel.
- Bittner, Günther (1996): Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart u.a.: W. Kohlhammer.
- Bollnow, Otto Friedrich (1968): Die Pädagogische Atmosphäre. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- De Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.) (2009): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (Hrsg.) (2011): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eberhard, David (2015): Kinder an der Macht. Die monströsen Auswüchse liberaler Erziehung. München: Kösel.
- Fabel-Lamla, Melanie/Welter, Nicole (2012): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 58. Jahrgang. Heft 6. März/April.
- Felten, Michael (2013): Unterricht – das unterschätzte emotionale Feld. In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 220-229.
- Fischer, Hans-Joachim/Lippke, Wolfgang/Schwerdt, Dirk (Hrsg.) (1994): Ethos und Kulturauftrag des Lehrers. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Flitner, Andreas (1982): Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin: Quadriga.
- Fuchs, Thomas (2013): Interpersonalität – Grundlage der Entwicklung von Geist und Gehirn. In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 29-44.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011) (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der ZfPäd. Weinheim und Basel 2011.
- Hammes-Di Bernardo, Eva/Speck-Hamdan, Angelika (2010): Kinder brauchen Kinder. Berlin und Weimar: das netz.

- Heid, Helmut (2013): Werteerziehung – ohne Werte!? Beitrag zur Erörterung ihrer Voraussetzungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 59. Jahrgang. Heft 2. März/April.
- Kraus, Anja (2015): Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer(innen)bildung. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer(innen)bildung. Münster und New York. Waxmann.
- Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.) (2013): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lichtenstein, Ernst (1962): Vom Sinn der erzieherischen Situation. In: Lichtenstein, Ernst: Bildungsgeschichtliche Perspektiven. Glaube und Bildung. Bildung als geschichtliche Begegnung. Ratingen: Henn 1962, S. 161-173. Wiederabdruck in: Schnitzer, Albert (Hrsg.) 1983: Der pädagogische Bezug – Grundprobleme schulischer Erziehung. München: Oldenbourg, S. 77-88
- Lichtenstein-Rother, Ilse (Hrsg.) (1992): Erziehung als Aufgabe und Auftrag. Donauwörth: Auer.
- Lichtenstein-Rother, Ilse/Röbe, Edeltraud (2005): Grundschule – Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Liebau, Eckart (Hrsg.) (1997): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim und München: Juventa.
- Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Liegle, Ludwig (2013): Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Loebell, Peter/Schuberth, Ernst (Hrsg.) (2012): Menschlichkeit in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Eine Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Menck, Peter (1998): Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Donauwörth: Auer.
- Menck, Peter (1993): Geschichte der Erziehung. Donauwörth: Auer.
- Prange, Klaus (2012²): Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Röbe, Edeltraud (2012): Die Kinderperspektive als Dimension elementarpädagogischer Forschung. In: Kägi, Sylvia/Stenger, Ursula (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Hohengehren: Schneider, S. 13-35.
- Roth, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schlömerkemper, Jörg (2002²): Leistungsmessung und die Professionalität des Lehrerberufs. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 311-321.
- Strobel-Eisele, Gabriele/Roth, Gabriele (Hrsg.) (2014): Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkler, Michael (2006): Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist die Erziehung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. 4. Jg., Heft 2, S. 182-201.
- Winterhager-Schmid, Luise (2002): Die Beschleunigung der Kindheit. In: Datler, Wilfried/Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/Winterhager-Schmid, Luise (Hrsg.): Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. 12. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 15-31.
- Winterhoff, Michael (2014): Lasst Kinder wieder Kinder sein! Oder: Die Rückkehr zur Intuition. München: Goldmann.
- Zeitschrift für Pädagogik (2012): Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. 58. Jahrgang. Heft 6: November/Dezember.
- Zeitschrift für Pädagogik (2013): Bildung und Bindung – verbindende und ambivalente Aspekte. 59. Jahrgang. Heft 6: November/Dezember.

Elmar Drieschner

Bildung und soziale Resonanz. Zur bildungstheoretischen Begründung von Resonanzgebung als frühpädagogische Aufgabe

1 Problemstellung

Wenn sich ein Kind über Erkundung, Spiel und soziale Interaktion mit seiner Welt vertraut macht und sich dabei Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignet, erfährt es vielfältige miteinander verwobene Resonanzen: *Resonanzen der Dinge* (eines geworfenen Steins, der im Wasser untergeht), *Resonanzen des eigenen Körpers* (der körperlichen Wahrnehmung beim Werfen des Steins), *Resonanzen des psychischen Erlebens* (etwa des Stolzes über die Weite des Wurfs, die Freude über das Spritzen des Wassers) sowie *soziale Resonanzen* der Bezugspersonen (etwa des Vaters, der das Kind lobt, ihm Hinweise zur Verbesserung der Wurftechnik gibt oder erklärt, warum der Stein untergeht) (zu unterschiedlichen Resonanzräumen beim Welterkunden vgl. Fischer 2009).

Dieser Beitrag rückt die *sozialen Resonanzen* in den Fokus, ausgehend von der frühpädagogischen Interaktions- und Erziehungstheorie. Dort besteht weitgehend Konsens über die Bildungsbedeutsamkeit *feinfühligere Resonanzgebung der Bezugspersonen* auf die dinglichen, leiblichen und psychischen Erfahrungen von Kindern.

Ein eigenständiger wissenschaftlicher Diskurs über Begründungen, Formen und Funktionen solcher pädagogischer Resonanzgebung mit Blick auf den Bildungsprozess von Kindern lässt sich allerdings nicht erkennen. Vielmehr ist „Resonanzgebung“ explizites oder implizites Thema verschiedener Diskurse über *personale und interaktionale Grundlagen* von Erziehung und Bildung. In diesem komplexen Diskursfeld werden mit Bezug auf unterschiedliche Theorien und Forschungen auf übergeordneter Ebene *Formen pädagogischer Beziehungen* u.a. als Bindungen (vgl. Drieschner 2011a), als Arbeitsbündnisse (vgl. Oevermann 1996) oder als Projektgemeinschaften des Lernens (vgl. Uhle 2007) diskutiert. Sodann lassen sich Spezialdiskurse über spezifische *Merkmale pädagogischer Beziehungen* wie z.B. Liebe (vgl. Bilstein/Uhle 2007; Drieschner/Gaus 2011), Anerkennung (vgl. Prengel 2013), Nähe in Verbindung mit Distanz (vgl. Dörr/Müller 2007), Vertrauen (Bartmann u.a. 2013) oder Macht (vgl. Uhle 1997) beobachten. Zugleich werden auf der Ebene der Interaktion, auf der sich pädagogische Beziehungen realisieren, *Formen einer bildungsförderlichen Interaktion* mit Kindern beschrieben und analysiert. Als zentral erweisen sich hier Begriffe wie Feinfühligkeit bzw. Sensitivität (vgl. Grossmann/Grossmann 2005), Takt (vgl. Burghardt/Krinninger/Seichter 2015; Müller-Using 2015), Empathie (vgl. Drieschner 2014; Müller-

Using 2015), Responsivität (vgl. Remsperger 2013; Gutknecht 2012), dialogische Interaktion (vgl. Liegle 2013) und eben Resonanz (vgl. Schäfer 2007; Fischer 2010).

Trotz komplexer Theoriebezüge bei kaum wechselseitiger Bezugnahme verweisen die genannten Diskurse inhaltlich aufeinander und ihre Leitbegriffe überschneiden sich in ihrem Bedeutungsgehalt. Der Begriff der *pädagogischen Resonanzgebung* erscheint daher möglicherweise als eine übergeordnete Kategorie geeignet, um zu einer Integration der verschiedenen Forschungen und Reflexionen beizutragen. Dies wäre mit dem Anliegen verbunden, die Relevanz einer feinfühligem, emotional und kognitiv verstehenden, fördernden und verantwortungsbewussten Begleitung von Prozessen kindlicher Welterkundung durch erwachsene Bezugspersonen im Rahmen pädagogischer Beziehungen hervorheben.

Ziel dieses Beitrages ist es, Aspekte des *Zusammenhangs zwischen den Bildungsprozessen von Kindern und pädagogischer Resonanzgebung* auf ihre selbsttätigen Erfahrungen zu skizzieren. Hierfür ist es erforderlich, zunächst Facetten eines theoretisch und empirisch fundierten Verständnisses von frühkindlicher Bildung zu umreißen. In einem ersten Schritt wird auf der Grundlage von Selbststeuerungsmodellen frühkindlicher Entwicklung und bildungstheoretischen Reflexionen herausgearbeitet, dass frühkindliche Bildung auf einer ersten allgemeinen Ebene als *aktiver Aufbauprozess eines Selbst- und Weltverhältnisses in sozialen Resonanzräumen* begriffen werden kann (Abschnitt 2). Im nächsten Schritt werden zentrale Strukturen und Prozesse frühkindlicher Bildung in ihrem entwicklungslogischen Zusammenhang dargestellt sowie unterschiedliche *Formen von sozialer Resonanzgebung* durch Bezugspersonen unterschieden (Abschnitt 3). Vor diesem Hintergrund wird abschließend erörtert, dass und inwiefern *empathische und taktvolle Resonanzgebung* als förderliches Interaktionsmerkmal im Aufbauprozess des kindlichen Selbst gelten kann (Abschnitt 4).

2 Selbststeuerungsmodelle kindlicher Entwicklung und Selbstbildung

2.1 Selbststeuerung als Merkmal moderner Kindheitsbilder

Kindheitsbilder gelten allgemein als Konstruktionen von Erwachsenen im historisch-kulturellen Wandel. Zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Kulturen wurden Kinder entweder kaum anders als Erwachsene behandelt oder aus dem Erwachsenenleben separiert, sie galten als sündige (Erbsündenlehre) oder als heilige Wesen (romantischer Kindheitsmythos), mussten als Arbeitskräfte zur Stärkung des Familieneinkommens betragen oder wurden als Schüler/innen vom Arbeitszwang befreit, sie wurden als Objekte von Erziehung oder als Subjekte ihrer eigenen Entwicklung betrachtet, sie mussten als Projektionsfläche der Wünsche von Erwachsenen herhalten oder wurden feinfühlig umsorgt. Mit Blick auf diese Pluralität und Heterogenität der Lebenslagen von Kindern gelten *Kindheitsbilder* sozialkonstruktivistisch als „ort- und zeittypische Bündel von Deutungen des Kindseins, von Einstellungen zur Kindheit und von Erwartungen an das Kind“ (Brinkmann 1987, S. 14f.) bzw. als Gesamt der Anschauungen „über die ‚Natur‘ des Kindes, über seine Stellung im gesellschaftlichen Leben und über die Ziele von Erziehung“ (Ullrich 2000, S. 685).

Wie alle kulturellen Sinn- und Bedeutungszusammenhänge werden *Kindheitsbilder* zu Recht als *soziale Konstruktionen* und nicht naturalistisch bzw. ontologisch als *Abbildungen* der spezifischen Wesensart von Kindern verstanden. Der Gedanke der historischen Relativität von Kindheit wird allerdings zuweilen in der neueren Kindheitsforschung und Kinderrechtsbewegung seit den 1990er Jahren radikal-konstruktivistisch zugespitzt. Im Hintergrund steht dabei die Intention, Kindheitsbilder von Erwachsenen sowie Institutionen und Praktiken generationaler Ordnungsbildung in antinaturalistischer Theoriebildung zu dekonstruieren, um pädagogischen Paternalismus und das sogenannte Defizitmodell von Kindheit zugunsten eines Blicks auf frühe Akteurskompetenzen von Kindern zu überwinden. Methodisch wurden so neue Zugänge zur Perspektive der Kinder und zu ihren eigenen Sinn- und Wirklichkeitskonstruktionen geöffnet (vgl. Zinnecker 1996). Der forschungsgenerierenden und emanzipatorischen Kraft dieses Ansatzes steht jedoch folgendes Problem gegenüber: Nur aus einer *moderat konstruktivistischen Perspektive*, nach der wissenschaftliche Konstruktionsbildung dem Ziel *der Annäherung an Realität* folgt, kann über die Frage entschieden werden, welche Annahmen über das Lernen, die Bedürfnisse, die spezifische Weltansicht von Kindern theoretisch und empirisch fundiert als angemessene Annäherungen an kindliche Formen der Erlebens, Denkens und Fühlens gelten können.

Im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess seit dem 18. Jahrhundert lässt sich die übergreifende Tendenz einer *Sensibilitätssteigerung der Erwachsenen* für die *Eigenart und Eigenwertigkeit der Lebensphase Kindheit* und die *Selbsttätigkeit der Weltaneignung von Kindern* beobachten (vgl. deMause 1997). Diese Tendenz geht auf eine Vielzahl sozialhistorischer und ideengeschichtlicher Faktoren zurück (vgl. Drieschner 2013). Die sich im Zeitalter der Aufklärung entwickelnde moderne Pädagogik sowie die Entwicklungspsychologie seit dem 19. Jahrhundert haben hieran einen deutlichen Anteil. Denn zentrale Grundzüge von Aufklärungspädagogik sind 1) die auf Jean-Jacques Rousseau zurückgehende ‚Entdeckung‘ der Kindheit als für sich vollkommene Lebensphase mit eigener Qualität des Denkens und Fühlens und dem Anspruch auf entwicklungs-gemäße Zuwendung sowie 2) der richtungsweisend von Immanuel Kant formulierte Gedanke der Erziehung und Bildung eines neuen Menschen, der *in die Welt hinausgeht und sein eigenes Selbst gestaltet* (vgl. ebd., S. 47ff).

So ist auch der Grundstein für ein modernes Kindheitsbild und zugleich Modell kindlicher Entwicklung, das den Dualismus von Natur und Kultur überschreitet und den *Selbststeuerungsanteil der Entwicklung* berücksichtigt, aufklärerischen Ursprungs. Johann Heinrich Pestalozzi etwa analysierte die kindliche Entwicklung sowohl als *Werk der Natur*, *Werk der Gesellschaft* wie auch als *Werk des Selbst* (vgl. Pestalozzi 1797/1946). Spätere Anlage-Umwelt-Debatten versuchten den Anteil von Anlage, Umwelt und Selbststeuerung prozentual abzuschätzen. Dieser isolierende Blick auf das Gewicht der einzelnen Entwicklungsfaktoren erwies sich allerdings als simplifizierend. In der Verhaltensgenetik wich er, wie Rainer Dollase erläutert, bereits in den 1950er Jahren einem verstärkten Interesse am *komplexen Zusammenwirken* der Entwicklungsfaktoren im Sinne einer aktiven, passiven und reaktiven Genom-Umwelt-Kovarianz (vgl. Dollase 2006, S. 87). Aktiv meint hier, dass ein Kind seine Anlagen, Kräfte und Potenziale bspw. im Bereich sportlicher Aktivität in einer konkreten Umwelt selbsttätig entfaltet. Passiv heißt, dass die Umwelt des Kindes entsprechende motorische Erfahrungs- und

Handlungsmöglichkeiten anbietet und demonstriert. Reaktiv meint wiederum das Erkennen einer sportlichen Begabung und deren gezielte Förderung (vgl. ebd.). Über den Verlauf des Lebens stellt sich so betrachtet die Herausforderung, mehr und mehr aktiv eine passende Balance zwischen Anlagen, Potenzialen, soziokulturellen Umwelten und eigenen Entwicklungszielen zu finden (Person-Umwelt-Passung). Interessant ist auch die weitere paradigmatische Veränderung der Verhaltensgenetik durch die aktuelle *Epigenetik*. Diese sorgte für die Erkenntnis, dass selbst die bisher als statisch erachteten Anlageneinflüsse dynamisch zu verstehen sind, indem durch Umweltbedingungen (Entwicklung als Werk der Gesellschaft) sowie durch den eigenen Lebensstil (Entwicklung als Werk des Selbst) bestimmte Gene aktiviert oder deaktiviert werden (vgl. Liegle 2013, S. 38).

Die Erkenntnis also, dass die menschliche Entwicklung weder allein unter der Kontrolle der Gene noch der Umwelt steht, sondern maßgeblich durch die Selbststeuerung der Person beeinflusst wird, wurde auch in prominenten entwicklungspsychologischen Theorien des 20. Jahrhunderts klar herausgestellt. So fokussiert etwa die *genetische Erkenntnistheorie* Jean Piagets die aktive kognitive Auseinandersetzung der Person mit ihrer Umwelt. Der Aufbau der geistigen Welt erscheint hier als innere Aneignung und Transformation der äußeren Umwelt auf der Grundlage der jeweiligen Erfahrungsstufe der Person (vgl. Piaget 2003). Auch die ganz andere *psychosexuelle Entwicklungstheorie* Sigmund Freuds, um ein zweites Beispiel zu geben, verweist mit der Entstehung der psychischen Instanz des Ichs klar auf den Selbststeuerungsteil der Entwicklung. Ungeachtet der jüngeren kritischen Rezeption seiner Theorie ist sie doch retrospektiv relevant: Freud zufolge bildet sich das Ich in konflikthafter Auseinandersetzung mit den inneren Trieben und Affekten (Es) sowie den über Erziehung und Sozialisation verinnerlichten gesellschaftlichen Normanforderungen (Über-Ich) als regulierende Instanz und Sitz des Bewusstseins heraus. ‚Wo Es war, da soll Ich werden‘, so kann der Grundgedanke der Entwicklungstheorie Freuds formelhaft zusammengefasst werden (vgl. Freud 2002).

Der in psychologischen Entwicklungstheorien unterschiedlich herausgestellte und bezeichnete Selbststeuerungsanteil der Entwicklung von Kindern kann, wie Dollase betont, zum Zwecke der Forschung sowie der praktischen Anwendung zu heuristischen Entwicklungsmodellen verdichtet werden (vgl. Dollase 2006, S. 88). Großen Bekanntheitsgrad erlangten das *Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts* (vgl. Hurrelmann 1983) und das *Modell des Kindes als Akteurs seiner Entwicklung* (vgl. Lerner/Busch-Rossnagel 1981). Nach beiden Modellen wird die Person weder von innen noch von außen determiniert, vielmehr setzt sie sich handelnd und reflektierend mit ihrer sozialen und materiellen Umwelt auseinander. Entsprechend entscheiden eigene Situationsdeutungen, adaptive Kognitionen und soziale Ressourcen, wie Realität verarbeitet wird bzw. inwieweit sich gesellschaftlich-kulturelle oder auch biotische Einflüsse auf das Erleben, Verhalten und die Entwicklung auswirken. Ein weiteres relevantes heuristisches Entwicklungsmodell ist für Dollase das „*Modell der optimalen Entwicklung*“ nach Jochen Brandstätter, wonach „der Mensch ... im Laufe seiner Entwicklung ein realistisches Bild von sich selbst und der Umwelt erwerben (will), damit er in dieser Umwelt effektiv handeln kann“ (Dollase 2006, S. 88). Ein realistisches Selbst- und Weltbild wird als Voraussetzung von positivem Selbstgefühl und gelingender Persönlichkeitsentwick-

lung betrachtet. Eine optimale Entwicklung zeigt sich weder in einer Überassimilation (als Ausdruck von Egozentrismus) noch in einer Über-Akkommodation (als permanente Strukturveränderung und Ausdruck eines schwachen Ichs). Vielmehr erfolgt der Aufbau eines realitätsangemessenen Welt- und Selbstbildes durch flexibles Pendeln zwischen dem Erhalt und der Modifikation von inneren Strukturen.

Wie Kinder ihre Entwicklung schon früh selbst steuern, wird in der interdisziplinären kindheitswissenschaftlichen Forschung eindrücklich aufgezeigt. Studien der Bindungs-, Säuglings- und Kleinkindforschung führen vor Augen, dass Kinder bereits in den ersten Wochen und Monaten nach der Geburt mit der Erkundung von Dingen in ihrer Umwelt selbsttätig beginnen – angetrieben durch eine angeborene Motivation nach Welterkundung, Spiel und Bindung. Schon Säuglinge regen Interaktionen mit ihren Bezugspersonen an, verfügen über früh entwickelte soziale Kompetenzen wie körperliches Zuwenden, Kommunikationsformen wie Blickkontakt oder Lächeln. Damit leisten sie, wenn auch zunächst noch unbewusst, einen aktiven Beitrag zur Entwicklung und Erhaltung ihrer Bindungsbeziehungen sowie sozial vermittelten Weltbezügen (vgl. Blaffer Hrdy 2002, S. 446). Der Aufbau von mentalen *Repräsentanzen* in Form von inneren Bildern, Schemata und Strukturen beginnt teils schon pränatal (vgl. Klöpper 2006).

2.2 Selbstbildung als aktiver Aufbauprozess eines Selbst- und Weltverhältnisses in sozialen Bezügen

Der Selbststeuerungsanteil der kindlichen Entwicklung bildet in der Pädagogik der frühen Kindheit und der Grundschulpädagogik seit jeher einen zentralen *Anknüpfungspunkt pädagogischen Handelns*. Übereinstimmend wird in kindorientierten Pädagogiken die Relevanz der Annäherung an die Perspektive des Kindes, die Anknüpfung an dessen Selbsttätigkeit sowie die pädagogische Begleitung seiner eigenaktiven Umweltaneignung hervorgehoben. Je jünger Kinder sind, desto mehr Spielraum müsse ihnen für ihre individuellen Erfahrungswege gegeben werden, so die Hauptthese des sogenannten *Selbstbildungsansatzes* in der Pädagogik der frühen Kindheit (vgl. Schäfer 2011).

Viele Elementar- und Grundschulpädagogen sehen in dieser selbsttätigen und eigenwilligen Auseinandersetzung mit Welt das zentrale Merkmal eines Begriffs von *Bildung in der Kindheit*. Die psychologisch beschriebene Selbststeuerung der Entwicklung wird allerdings mitunter etwas voreilig als *Selbstbildung* in Abgrenzung zur Ko-Konstruktion von Wissen übersetzt und mit klassischen bildungstheoretischen Reflexionen verbunden. Bildungstheoretische Begründungen frühkindlicher Bildung suchen hier in der Regel die Bestimmung von *Bildung als Wechselwirkung* im neuhumanistischen Bildungsideal als Anknüpfungspunkt (vgl. z.B. Schäfer 2006, S. 34; Laewen 2002). So versteht etwa Hans-Joachim Laewen frühkindliche „Bildung im Sinne Humboldts als Selbst-Tätigkeit des Kindes zur Aneignung von Welt“ (Laewen 2002, S. 41).

Wilhelm von Humboldt betrachtet Bildung als Prozess der „Verknüpfung unseres Ich mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 2010, S. 235f.). Er selber verweist allerdings mit diesem Term – in Anlehnung an ein Begriffspaar von Jean Piaget reformuliert – auf die *invariante Funktion* des Bildungsprozesses, dessen *variable Strukturen* auf unterschiedenen Altersstufen kennzeichnet er jedoch nicht (zur Differenz von Funktion und Struktur vgl. Piaget 1940/1972, S. 56). Humboldt konkretisiert also sein Bildungsverständnis nicht für die Kindheit, sondern er

spricht vom Menschen allgemein und von der Idee der Menschheit. Diese Begriffe erscheinen als abstrakte philosophische Konstrukte. Die Idee der Menschheit als Ziel von Höherbildung ist getragen von der Hoffnung auf Verbesserung und Veredelung der Kräfte der einzelnen Menschen. Der Mensch sollte sich als Mensch jenseits aller Ansprüche an Verwertbarkeit möglichst vielfältig, aktiv und ohne Einschränkung bilden, wobei am Ende der Zielperspektive dieses bildungsphilosophischen Programms eine kultiviertere Menschheit stünde. Konstitutiv für dieses bekannte, Humboldt'sche Bildungsideal ist also ein *normatives Anspruchsdenken* mit Blick auf die Entwicklung der einzelnen Person und der Gesellschaft.

Wichtig erscheint demnach die Tatsache, dass Bildung bei von Humboldt eher als Aufgabe für die Lebensgestaltung von Erwachsenen gefasst wird. Diesen Gedanken kann man sich auch daran erschließen, dass für ihn die Sprache das zentrale Medium der Verknüpfung zwischen Ich und Welt darstellt. Weitestgehend ausgeklammert bleiben die für die kindliche Welterfahrung relevanten sinnlichen, leiblichen, emotionalen, spielerischen und personalen Resonanzräume. Kinder im Vor- und Grundschulalter können ‚Welt‘ noch nicht als Abstraktum denken. Daher benötigen sie auf ihrem Bildungsweg einen *konkreten Anderen*, der sie im wörtlichen Sinn an die Hand nimmt, ihnen Welt zeigt und sich gewissermaßen als *Resonanzkörper* für ihre Erfahrungen zur Verfügung stellt.

Vor diesem Hintergrund ist genauer zu fragen, wann aus der entwicklungspsychologisch beschriebenen Selbststeuerung der Entwicklung tatsächlich *Selbstbildung* als spezifische Form der Selbstentwicklung im bildungstheoretischen Sinne wird. Um dieser Frage nachzugehen ist wichtig, zunächst grundlegend zwischen Selbststeuerung als basaler Modus von menschlicher Entwicklung und Selbstbildung als Prozess des Aufbaus der psychischen Instanz des Selbst zu unterscheiden. Dieses Selbst, so betont Ludwig Liegle mit Bezug auf die Personale Pädagogik, den Symbolischen Interaktionismus und die Psychoanalyse, liegt im Kern der Person, „meint aber keinesfalls etwas Monadisches, es meint vielmehr ein sich lebenslang entwickelndes Beziehungsphänomen“ (Liegle 2013, S. 40).

Grundlegend kann das Selbst verstanden werden als

„strukturiertes, komplexes Repräsentations- und Funktionssystem des Subjekts, das sich lebenslang in Entwicklung befindet. ... Es enthält als qualitativen Inhalt innere Bilder von Beziehungserfahrungen, *Repräsentanzen*, die dem Selbst *Struktur* verleihen, indem sie in differenzierter Weise deren Affekte, Emotionen, Motivationen und Kognitionen enthalten“ (Klöpper 2006, S. 31).

Der Begriff des Selbst ist eng verwandt mit den Begriffen Persönlichkeit, Subjekt und Ich. Die *Persönlichkeit* formt sich durch die Gesamtheit der Zeitpunkte und Situationen überdauernden Strukturen und Merkmale des Selbst, durch die sich eine Person von anderen unterscheidet (vgl. Hannover 2011, S. 497), wobei sich im jeweiligen Mischungsverhältnis und in der je besonderen Ausprägung der personalen Dispositionen *Individualität* zeigt. Durch die zunehmende Differenzierung zwischen Innen und Außen, zwischen dem eigenen Selbst und äußeren Objekten erfährt sich die Person als erlebendes, erfahrendes, erkennendes und entscheidendes Subjekt (vgl. Seifert 1997, S. 166). Ausdruck von Subjekthaftigkeit, Persönlichkeit und Individualität ist Selbst- und Weltreflexivität und mithin die Fähigkeit, „ich“ sagen zu können.

Von Martin Buber stammt der Ausspruch, dass der *Mensch am Du zum Ich wird*, also sein Selbst, seine Personalität, Individualität und Subjekthaftigkeit, kurzum sein gesellschaftlich geprägtes Sein, zunächst auf der elementaren personalen Ebene in Beziehungen mit signifikanten Bezugspersonen entwickelt (vgl. Buber 1979). Folgt man diesem Gedanken, dann vollzieht sich *Selbstbildung im Humboldt'schen Sinne der Verknüpfung des Ichs mit der Welt in der Kindheit stärker als in anderen Lebensphasen vermittelt über ein solches konkretes Du*. Dieser von Buber philosophisch begründete Gedanke soll im Folgenden am Beispiel ausgewählter klassischer und neuerer interdisziplinärer Reflexionstheorien herausgearbeitet werden. Ziel dieser in negativen Sinne eklektizistischen, im positiven Sinne systematischen Verbindung der Reflexionstheorien ist es, zentrale Strukturen und Prozesse frühkindlicher Bildung in ihrem Zusammenhang und ihren damit verbundenen Formen sozialer Resonanzgebung herauszuarbeiten.

3 Frühkindliche Selbstbildung und Formen pädagogischer Resonanzgebung

Die genetische Epistemologie Piagets sowie die psychosexuelle Entwicklungstheorie Freuds ähneln sich bei allen Unterschieden in der Annahme einer noch nicht klar ausgebildeten Trennung zwischen innerer und äußerer Realität bzw. Selbst und Welt in der Lebensrealität des Säuglings. Die klassische Psychoanalyse geht hier von einer *primären Symbiose* des Säuglings aus, der noch nicht über eine Vorstellung von den Grenzen seines Selbst verfügt. Piaget verwendet dagegen im Anschluss an James M. Baldwin den Begriff des *A dualismus*. Demnach gibt es in der Perspektive des Säuglings noch keine völlig ausgebildeten Objekte unabhängig von seinen konkreten Handlungen und mithin auch noch kein bewusstes Selbst (vgl. Piaget 2003, S. 44). Das Selbst als psychisches *Repräsentations- und Funktionssystem* muss sich erst bilden, dieser Prozess beginnt Piaget zufolge aber mit der Geburt. Anders als bei Freud, für den das Säuglingsalter getrennt von der Außenwelt unter der Herrschaft des Es steht, wendet sich nach Piaget bereits das Neugeborene auf Grundlage angeborener reflexartiger Schemata wie Saugen oder Greifen aktiv der Welt zu. Durch das Betrachten, in den Mund nehmen, in Bewegung setzen, Greifen, Loslassen usw. von Objekten bauen Kinder in den ersten Lebensmonaten erste mentale Repräsentationen in Form *sensomotorischer Objekt-Schemata* auf (vgl. Piaget 2003). Ausgehend von der These Piagets, dass ‚Selbstbildung‘ mit der Geburt beginnt, sollen im Folgenden mit Bindung, Exploration und Spiel charakteristische *Strukturen* sowie mit der Entwicklung von der leiblichen zur symbolischen vermittelten Welterfahrung sowie vom elementaren Selbstempfinden zum reflektierten Selbst zentrale *Prozesse* des frühkindlicher Bildung im Zusammenhang mit Resonanzgebung betrachtet werden.

3.1 Pädagogische Resonanzen im Kontext von Bindung, Exploration und Spiel

Die Energetik der Entwicklung resultiert für Piaget aus Affekten. Freud sieht dagegen die den Affekten vorgelagerte Triebenergie als Entwicklungsmotor. Beide vertreten somit – vereinfacht gesagt – mit unterschiedlichen Akzenten die These, dass die *Gefühlswelt des Kindes* als Antrieb der Entwicklung fungiert. In Verbindung und Weiterführung der Grundgedanken der kognitiven Entwicklungspsychologie, der Psychoanalyse und der Verhaltensbiologie modifiziert die moderne Bindungstheorie und -forschung

diese These. Danach erwächst die zentrale Antriebskraft der Entwicklung aus dem Zusammenspiel der angeborenen (vorprogrammierten) komplementären Verhaltenssysteme *Bindung*, *Exploration* und *Spiel* sowie der auf sie bezogenen *Gefühlsziele Sicherheit* und *Selbstwirksamkeit*. Kinder entwickeln zu Bezugspersonen, die ihre körperlichen und psychischen Grundbedürfnisse befriedigen, enge emotionale und näheliche Beziehungen. Bezugspersonen geben dem Kind die Sicherheit, um sich der Welt durch Erkundung zuwenden zu können. Bindung kann in diesem Zusammenhang als psychische, soziale und emotionale Voraussetzung von Exploration und dadurch vermittelte Selbstwirksamkeit begriffen werden. Das Kind muss sich gewiss sein, jederzeit zur sicheren Basis der Bezugsperson zurückkehren zu können, wenn es seine Umwelt erobert. Und es bedarf, wie es in der Gestaltpsychologie ausgedrückt wurde, eines vor allem durch Bindung vermittelten ‚entspannten Feldes‘, um über Exploration neu erworbene Kompetenzen im Spiel zu festigen, zu integrieren, auszubauen und kreativ anzuwenden (vgl. Hauser 2013, S. 33).

Verschiedene Formen von Resonanzgebung werden hier wichtig. Man kann grundlegend zwischen *bindungsbezogener Resonanzgebung* in Form von Zuwendung, Stressreduktion und Sicherheitsvermittlung sowie *explorationsbezogener Resonanzgebung* in Form von Explorationsunterstützung und Assistenz unterscheiden (vgl. Ahnert 2007, S. 33). Dabei erfüllen bindungsbezogene Resonanzen nicht nur eine explorations- und spielermöglichende Funktion. Sie dienen auch dem Aufbau selbstregulatorischer Kompetenzen, wie aktuelle bindungstheoretische und neurophysiologische Forschungen eindrücklich belegen: „Durch sensitive Reaktionen der Bezugspersonen auf die kindlichen Bedürfnisäußerungen (‘sensitivity‘), das Anbieten altersadäquater Problemlösungsvorschläge in Stresssituationen (‘scaffolding‘) und den Austausch über mentale Zustände zwischen Bezugsperson und Kleinkind (‘mind-mindedness‘) wird der Säugling intuitiv dazu angeleitet, nach und nach selbstregulatorische Kompetenzen zu entwickeln und damit unabhängiger von den Bezugspersonen zu werden“ (Pauen u.a. 2014, S. 32). Dieser Prozess von der affektiven *Fremdregulierung* hin zu mehr und mehr *Selbstregulierung* spiegelt sich auch in der Zunahme der Explorationsaktivität, je älter ein Kind wird. Entsprechend konstatiert Lieselotte Ahnert eine zunehmende Bedeutung von Explorationsunterstützung und Assistenz in ontogenetischer Hinsicht:

„Stehen im Kleinst- und Kleinkindalter noch sicherheitsgebende und stressreduzierende Aspekte im Vordergrund der Beziehungsgestaltung, so sind es im Vorschulalter die Unterstützungen bei kindlichen Erkundungen und beim Erwerb von Wissen, die eine sichere Bindungsbeziehung ausmachen“ (Ahnert 2007, S. 39).

Ist ein Kind z.B. unzufrieden, weil es bei einer schwierigen Aufgabe an die Grenzen seiner Handlungskompetenzen stößt, kann es unangemessen sein, nur Trost zu spenden. Eine dem Explorationsbedürfnis angemessene Reaktion könnte vielmehr darin bestehen, dem Kind Assistenz bei der Lösung des Problems zu bieten.

Hinzu kommen *Resonanzen auf das kindliche Spiel*. So umfasst bereits der frühe Dialog zwischen Eltern und ihrem Kind intuitive spielerische Elemente auf mimischer, gestischer, kinetischer und stimmlicher Ebene. Beispiele sind die Beantwortung des Blickkontakts sowie der mimischen und stimmlichen Signale des Babys, die spielerische Nachahmung seiner Laute (Ammensprache), die Initiation ritualisierter Berührungs-

Bewegungs- und Sprachspiele mit wiederkehrendem Spannungszirkel (Hoppe hoppe Reiter, Guckguck-da) bis hin zu Spielhandlungen im weiteren Entwicklungsprozess, die auf kooperativem Handeln und gemeinsamer Bezugnahme auf ein interaktiv hervorgebrachtes Geschehen beruhen (vgl. Papoušek 2003, S. 43ff.). Resonanzen im Kontext von Spiel werden vielfach unter dem Begriff der feinfühligten Begleitung des Kinderspiels thematisiert. Spielfeinfühligkeit zeigt sich vor allem in der kind- und entwicklungsge-
mäßigen Kooperation bei der Bewältigung von Herausforderungen im Spiel bei gleichzeitiger Vermeidung direkt eingreifender und vorwegnehmender Hilfe (vgl. Drieschner 2011b, S. 139).

Feinfühligte Bindungs-, explorations- und spielbezogene Resonanzgebung hat positive Einflüsse auf die frühe Entwicklung des noch unbewussten Selbstbildes des kleinen Kindes. Erst auf ihrer Basis erlebt sich dieses als „liebenswerte und wertvolle Person, die es verdient, daß man ihr hilft“ (Grossmann/Grossmann 2005, S. 72). Umgekehrt ist mangelnde Resonanz und Unterstützung eindeutig abträglich für die frühe Entwicklung von Selbstwirksamkeit (vgl. Ahnert 2007; Fonagy 2009; Drieschner 2011b).

3.2 Vom konkreten Resonanzraum der Dinge zum symbolischen Resonanzraum – Denkentwicklung als nach innen verlagertes Handeln

Bindung, Exploration und Spiel sind in der frühen Kindheit eng an sinnliche, leibliche und in besonderem Maße emotional geprägte Erfahrungen gebunden. Mit dem Entwicklungsmodell der genetischen Erkenntnistheorie Piagets lässt sich zeigen, wie sich Kinder über qualitativ unterschiedliche Stufen Welt zuwenden und diese kognitiv verarbeiten. Die frühesten Erfahrungen des Kindes mit den Dingen in seiner Umwelt bezeichnet Piaget als *sensomotorisch*; Erkenntnis erwächst hier aus der Handlungsbeziehung zwischen Subjekt und Objekt (vgl. Piaget 2003, S. 44). Der Körper, genauer gesagt der *Leib als erlebter Körper* (vgl. Bischof 2014, S. 45), spielt in diesem Alter eine zentrale Rolle im Erkenntnisprozess. Dem aktiven Handeln und Begreifen im wörtlichen Sinne sowie der *leiblich erlebten Resonanz der Objekte* kommt beim Aufbau des Selbst- und Weltbildes des kleinen Kindes eine besondere Bedeutung zu. Nur diejenigen Umweltau-schnitte, die das Kind sensomotorisch über handelnde Einwirkung kennenlernen sowie zu sich selbst und untereinander in Beziehung setzen kann, führen zur Bildung geistiger Repräsentanzen (vgl. Piaget 2003, S. 44f.). So nimmt die sensomotorische Exploration und das Spiel mit ausgewählten und dargebotenen Objekten viel Raum und Zeit in der frühen Bezugspersonen-Kind-Interaktion ein. Die Leiblichkeit des Weltbezugs zeigt sich auch in der fürsorglichen, pflegenden Zuwendung zum Säugling und Kleinkind, die entwicklungsbedingt viele *leiblich geprägte Resonanzen* wie Pflegen, Streicheln, Aufnehmen, körperbezogenes Spielen usw. umfasst.

Die leiblich vermittelte Welt des Kindes ist in hohem Maße emotional geprägt. Als seelisch-leibliches Geschehen sind *Emotionen* stark mit unterschiedlichen körperlichen Reaktionen verbunden, die aus der Synästhesie des gesamten Wahrnehmungsprozesses, aus Rückkoppelungseffekten zwischen verschiedenen äußeren und inneren Sinnen resultieren. So geht Luc Ciompi von einer onto- wie phylogenetischen Vorgängigkeit des Fühlens vor dem bewussten Denken aus. Danach kommt dem affektiven Erleben eine wichtige überlebensrelevante Funktion zu. Das Gefühl bspw. von Interesse dient dem Neugier- und Explorationsverhalten, Angst warnt und schützt vor Gefahr, Freude, Liebe

und Vergnügen evoziert Bindungen (vgl. Ciompi 1999, S. 100ff). Bewusstes Denken über Welt differenziert sich also aus primär affektiven Zugängen zur Welt aus.

Einen Umbruch erfährt das geistige Repräsentationssystem nach Piaget ab etwa dem Alter von acht Monaten mit der Entwicklung von *Objektpermanenz*. Dinge und Personen werden nun durch erste kognitive *Schemata* repräsentiert. Studien von Renée Baillargeon deuten darauf hin, dass ein elementares Wissen über die fortbestehende Existenz eines Objekts unabhängig von der unmittelbaren Wahrnehmung bereits ab Mitte des fünften Lebensmonats vorhanden ist (vgl. Baillargeon 1987). Die nächste sogenannte *prä-operationale Entwicklungsstufe* erreichen Kinder nach Piaget etwa ab dem zweiten Lebensjahr. Sie verwenden nun zunehmend Symbole als innere Repräsentationen von *konkreten* Objekte in ihrer Umwelt; diese neue Fähigkeit zeigt sich im Spracherwerb ebenso wie im Fantasie- und Symbolspiel. Mit Symbolen und Zeichen eröffnet sich dem Kind ein *neuer Resonanzraum*. Zeichen können etwa anzeigen, ebenso, wie mit ihrer Hilfe Personen etwas anzeigen können. Welt tritt dem Kind nun zunehmend symbolisch vermittelt gegenüber. Das prä-operationale Denken ähnelt allerdings mit seiner Zentrierung auf einzelne Merkmale eines Objekts oder einer Situation und seiner Verhaftung im konkreten Wahrnehmungseindruck noch stark sensomotorischer Aktivität, die nun auch symbolisch umgesetzt werden kann (vgl. Flavell 1963, S. 182). In der konkret-operationalen Phase ab ungefähr sechs Jahren ist das Denken immer noch stark an konkrete Objekte gebunden, es kommt nun aber die Fähigkeit hinzu, logische Operationen durchzuführen. Veränderungen und Entwicklungen können erfasst, arithmetische Operationen vollzogen, Objekte nach mehreren Merkmalen klassifiziert und Perspektiven anderer bei der eigenen Handlungsplanung berücksichtigt werden. Mit dem Erreichen formal-operationaler Denkkompetenz in aller Regel ab dem Jugendalter eröffnet sich sodann die Möglichkeit zum abstrakten und hypothetischen Denken (vgl. Piaget 2003).

Die zeitliche Strukturierung der von Piaget unterschiedenen Entwicklungsphasen, nicht aber sein Phasenmodell an sich, wurde in der Nachfolge und Revision der Neo-Piaget'schen-Schule kritisiert und modifiziert. Es zeigte sich, dass das Alter insgesamt eine geringere Rolle spielt, als von Piaget angenommen, wobei Piaget speziell die Fähigkeiten der Kinder im Kindergartenalter etwa zur Perspektivübernahme unterschätzte (vgl. z.B. die neueren Forschungen zur Entwicklung der Theory of Mind, Denker 2012). Als bis heute relativ gesichert kann jedoch die für ein frühkindliches Bildungsverständnis wichtige Erkenntnis gelten, dass die kognitive Entwicklung angemessen als zunehmend *nach innen verlagertes Handeln* zu begreifen ist (vgl. Piaget 2003, S. 48). Dies bedeutet, dass sich Kinder – in jeweils individuellen Tempi – von einem primär leiblichen hin zu einem immer mehr symbolisch geleiteten und konkret-operationalen Umgang mit Welt entwickeln, wobei das Denken noch über das gesamte Vor- und Grundschulalter an konkrete Anschauungen gebunden bleibt. Die *ontogenetische Vorgängigkeit der leiblichen Erfahrung* vor dem kognitiven Durchdenken eines Sachverhaltes kann an einem einfachen Beispiel verdeutlicht werden: Eine bewusstes Nachdenken über Raum und Zeit wird erst auf der Basis vielfältiger leiblicher Raumerfahrungen möglich. Mit der leiblichen „Bewegung im Raum, registriert durch den Eigenbewe-

gungssinn, antizipiert das Kind den Sinn von ‚hier‘ und ‚dort‘, von ‚jetzt‘ und ‚dann‘“ (Rittelmeyer 2002, S. 58f.).

Bis hierhin kann festgehalten werden, dass das oben angesprochene klassische Bildungsideal der Wechselwirkung und Verknüpfung zwischen Ich und Welt frühpädagogisch auf dem Hintergrund der Leiblichkeit und Emotionalität des kindlichen Weltbezugs ausgelegt werden muss. Treffend erscheint daher die Beschreibung des (früh)kindlichen Bildungsprozesses durch Christian Rittelmeyer *als Erschließung der Welt der Dinge über „möglichst vielfältige sinnliche Erfahrungen“, die mit ansteigendem Alter des Kindes „zunehmend auch denkend ergriffen“ werden* (Rittelmeyer 2007, S. 107; Hervorhebung E.D.). Auf dem kognitiven Entwicklungsweg des Kindes bildet also die Auseinandersetzung mit dem *konkreten Resonanzraum der Dinge* die Voraussetzung für den Eintritt in den *symbolischen Resonanzraum* kultureller Sinn- und Bedeutungssysteme.

3.3 Kognitive und emotionale Resonanzgebung – Entwicklung des Selbstempfindens und kulturelles Lernen

Insgesamt fokussiert Piaget in seinen Forschungen primär die selbsttätige Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt der dinglichen und symbolischen Resonanzräume, wobei die Ebene der *Interaktion* mit Bezugspersonen nur wenig berücksichtigt wird. Um die Relevanz *sozialer Resonanzen* von Bezugspersonen für den Selbstbildungsprozess von Kindern (speziell auch für den Entwicklungsschritt hin zur symbolischen Repräsentation) genauer zu erfassen, erscheint es notwendig, an weitere Theorieperspektiven anzuschließen. Erwachsene Bezugspersonen wie Eltern, frühpädagogische Fachkräfte und später auch Grundschullehrkräfte erfüllen in der leiblichen, emotionalen und zunehmend kognitiv gesteuerten Entwicklung des kindlichen Selbst- und Weltbildes nicht nur die Funktion, den Kindern sichere und anregende Resonanzräume für ihre Welterkundung zur Verfügung zu stellen und sie bei Exploration und Spiel zu unterstützen. Sie gestalten sich darüber hinaus auch selbst, teil intuitiv, teils bewusst, als anregende und *resonante personale Umwelten* (vgl. Liegle 2006, S. 44). Man kann auch sagen, sie stellen sich dabei gewissermaßen als kognitiver und emotionaler *Resonanzleib* zur Verfügung.

Kognitive und emotionale Resonanz auf ihre Erfahrungen erhalten Kinder in *Situationen geteilter Aufmerksamkeit* mit Erwachsenen. Wie der Anthropologe Michael Tomasello gewissermaßen in einer naturwissenschaftlichen Reformulierung des klassischen Bildungsideals einer freien, regen und interaktiven Wechselwirkung zwischen Ich und Welt hervorhebt, sind Kinder im Unterschied zu allen nicht-menschlichen Primaten bereits sehr früh fähig und motiviert, Interessen, Informationen und Erfahrungen mit anderen zu teilen (vgl. Tomasello 2006). Daher soll im Folgenden erläutert werden, dass und inwiefern die *kommunikativen Resonanzen, die Kinder in einem gemeinsamen Aufmerksamkeitsrahmen von ihren Bezugspersonen erhalten*, eine notwendige Bedingung für die Entwicklung eines durch kulturelle Symbolsysteme, Werte und Normen vermittelten Selbst- und Weltbezugs sind.

Grundlegende Voraussetzung von geteilter Aufmerksamkeit ist die Entwicklung der Fähigkeit, eine andere Person als ähnliches Wesen wahrnehmen zu können. Für Säuglingsforscher deutet der experimentelle Befund, dass bereits Neugeborene die menschl-

che Stimme und ab etwa drei Monaten auch das menschliche Gesicht gegenüber anderen akustischen und optischen Reizen präferieren, darauf hin, dass Menschen schon sehr früh über die Fähigkeit verfügen, Menschen als Menschen wahrzunehmen (vgl. Gopnik/Meltzoff/Kuhl 2006, S. 45ff). Aus den beobachteten Gefühlsäußerungen, den mimischen Ausdrücken von Interesse, Neugier und Überraschung, der differenzierten Wahrnehmung und dem aktiven Kommunikationsverhalten kann mit Daniel Stern Piagets Adualismus-These differenziert werden: Es ist von einem *elementaren Selbstempfinden* und Objektbezug, also einer gefühlten, noch unbewussten Trennung zwischen Selbst und Welt bereits im frühesten Säuglingsalter auszugehen (vgl. Stern 2000).

Dieses sogenannte *auftauchende Selbsterleben* geht nach Stern ab dem zweiten postnatalen Lebensmonat in die Empfindung eines *Kernselbst* über. Der Säugling entdeckt sich jetzt als Urheber seiner Handlungen und agiert zielgerichtet, indem er z.B. gezielt nach Gegenständen greift oder über das Ausstrecken der Arme signalisiert, dass er hochgehoben werden will. Ab dem neunten Lebensmonat entwickelt sich das kindliche Selbst weiter zu einem *subjektiven Selbst*. Das Kind versteht nun, dass seine eigenen psychischen Zustände denen anderer ähneln. In der Gestik und Mimik des Kindes lassen sich nun Mitteilungsabsichten erkennen. Das Kind lernt, über sein Inneres vermittelt über Blicke, Gesichtsausdruck, Stimme u.ä. zu kommunizieren. In dieser Phase des Empfindens eines *subjektiven Selbst* sieht Stern den *ontogenetischen Ursprung von Intersubjektivität und Empathie* (vgl. ebd.).

Die notwendige Voraussetzung der Entstehung des von Stern beschriebenen *subjektiven Selbst* kann mit Tomasello in der genetisch gestützten, aber erst im Rahmen von Bindungsbeziehungen realisierten Fähigkeit gesehen werden, andere Personen als *intentionale Akteure* wie sich selbst zu verstehen und deren Motivation, Absicht und Aufmerksamkeit bei der eigenen Handlungsplanung zu berücksichtigen. In den ersten sieben bis acht Monaten erlebt das Kind sich selbst – und damit auch andere – als Lebewesen mit einer Handlungswirksamkeit. Erst wenn es sich bewusst als intentional erfährt, indem es beispielsweise zur Erreichung eines Handlungszwecks zwischen verschiedenen Mitteln auswählen kann, ist es in der Lage, andere Personen in Analogie zum eigenen Selbst auch so verstehen (vgl. Tomasello 2006, S. 100f.). Diesen qualitativen Entwicklungsschritt nennt Tomasello *Neunmonatsrevolution*. Zwar verstehen alle Primaten relationale Kategorien (vor allem im sozialen Bereich) und sind intentionale und kausale Wesen, die Interpretation der Welt in intentionalen und kausalen Bezügen ist jedoch eine spezifisch menschliche Fähigkeit. Dieser Unterschied ist insofern gravierend und folgenreich, als er *Wir-Intentionalität* und damit die Möglichkeit *kulturellen Lernens in der Interaktion mit Bezugspersonen* eröffnet (vgl. ebd., S. 27). Bindungspersonen erleichtern diesen Lernprozess, indem sie bereits die ersten reflexhaften Lebensäußerungen des Neugeborenen wie etwa die Fixierung des mütterlichen Gesichts intentional als Kommunikationsversuch interpretieren und entsprechend mit dem Kind interagieren.

Das erwachende Verstehen der Bezugspersonen als intentionale Akteure ab dem neunten Monat spiegelt sich in vermehrt auftretenden Situationen *geteilter Aufmerksamkeit* (joint attention), denen eine besondere Bedeutung für die kognitive Entwicklung beigemessen wird. Das bisher dyadisch geprägte Interaktionssystem zwischen Bezugsperson und Kind lässt sich nun um die gemeinsame Perspektive auf etwas *Drittes* erwei-

tern. Das kleine Kind kann zunächst dem Blick vertrauter Erwachsener auf äußere Ziele folgen, bevor es dann später deren Aufmerksamkeit selbst in eine bestimmte Richtung lenkt. Tomasello betont:

„Geteilte Aufmerksamkeit bedeutet nicht nur, dass zwei Personen zur selben Zeit denselben Gegenstand erforschen, sondern vor allem dass zwei Personen zur selben Zeit dasselbe Ding erforschen und dass *beide wissen, dass sie dies tun* ... Das ist in der Tat ein intersubjektives Geschehen und es ist entscheidend, weil es einen gemeinsamen psychologischen Raum schafft, der viele Möglichkeiten bietet: von gemeinsamen Handlungen mit gemeinsam verfolgten Zielen bis spezifisch menschlicher kooperativer Kooperation“ (Tomasello/Carpenter 2011, S. 684; Hervorhebung im Original).

Die elementarste Möglichkeit, die sich für das kleine Kind eröffnet, ist die Verbindung von selbsttätiger Erkundung der Umwelt und Lernen durch Bezugspersonen: Indem das Kind bspw. erst auf einen Gegenstand zeigt und dann die Mutter ansieht, diese dann freundlich und aufmunternd zurückblickt, macht das Kind nicht nur eine rein individuelle und unmittelbare Erfahrung mit dem Gegenstand (*dingliche Resonanz*), sondern auch „eine Erfahrung des Gegenstandes in seiner sozialen Einbettung durch die Mutter“ (*soziale Resonanz*) (Schäfer 2008, S. 8). Dieses auch als *social referencing* bezeichnete Verhalten dient der kulturellen Einbindung des Lernens. Die von Natur aus ungerichtete Explorationstätigkeit wird hier kulturell durch die Bezugspersonen in bestimmte Richtungen kanalisiert, d.h. Exploration wird über Bindung gleichzeitig kulturell ermöglicht, gelenkt und begrenzt (vgl. Drieschner 2011a, S. 26). Die Bindungsforschung beschreibt in diesem Zusammenhang die komplexen Wechselwirkungen zwischen sozialer Resonanz auf die Explorationstätigkeit des Kindes, dadurch vermittelte Interessenbildungen sowie Gefühle von Freude oder Scham bis hin zu unterschiedlichen Qualitäten des Lernerfolgs (vgl. Drieschner 2011b).

In den Zusammenhang geteilter Aufmerksamkeit rückt Tomasello auch das *Lernen durch Imitation*, das er als *Grundform kulturellen Lernens* versteht (vgl. Tomasello/Carpenter 2011, S. 688). Obgleich bereits Neugeborene einfache Körperbewegungen, bspw. Mundstellungen, nachahmen können (vgl. Gopnik/Metzoff/Kuhl 2006, S. 47f.), kommt imitatives Lernen erst ab dem neunten Monat zu seiner eigentlichen Entfaltung. Wenn ein Kind etwa in einer gemeinsamen Spielsituation eine Handlung bei anderen beobachtet, kann es zunehmend zwischen der ihr zugrunde liegenden Intention und den eingesetzten Mitteln unterscheiden. Es imitiert nunmehr nicht nur rein äußerlich das Verhalten des anderen und speichert dieses im Gedächtnis ab, sondern auch die dahinter stehende Absicht. Es ist unmittelbar einleuchtend, dass Imitation nun viel differenzierter als zuvor und auch zeitlich versetzt möglich wird. Wenn ein Kind also „etwas ‚durch‘ einen anderen lernt, identifiziert es sich mit diesem und seinen intentionalen und geistigen Zuständen“ (Tomasello 2002, S.14).

Indem erwachsene Bezugspersonen exploratorische und spielerische Aktivitäten der Kinder sprachlich begleiten, geben sie ihnen emotionale wie kognitive Resonanz auf ihr Tun. Diese Resonanzen dienen dem Kind dazu, sich seiner Erfahrungen, Gedanken und Emotionen mehr und mehr *bewusst* zu werden, sie schließlich zu *benennen*, zu *deuten* und *einzuordnen*. Situationen geteilter Aufmerksamkeit bilden, so Tomasello, ab Mitte des zweiten Lebensjahres die sozio-kognitive Grundlage für den Erwerb *kultureller Symbolsysteme* wie der Sprache. Für Tomasello ist die semiotische Unterscheidung zwischen einem sprachlichen Zeichen und seiner Referenz in der Wahrnehmungswelt nicht

hinreichend, um Spracherwerb zu erklären. Vielmehr sieht er eine *sprachliche Bezeichnung* grundlegend als *soziale Handlung* in einer Kooperationsituation, mit der die Aufmerksamkeit einer anderen Person auf etwas in der Welt gelenkt werden soll (vgl. ebd., S. 127). Der Spracherwerb setzt also grundlegend die in Situationen geteilter Aufmerksamkeit entwickelte Fähigkeit voraus, Intentionen zu erkennen. Nur auf ihrer Basis kann ein sprachlicher Kommunikationsversuch eines Erwachsenen als Absicht der Aufmerksamkeitslenkung verstanden werden. Hinzu kommt die Entwicklung einer Fähigkeit, die Tomasello *Imitation durch Rollentausch* nennt: Das Kind muss lernen, ein Zeichen so zu gebrauchen, wie es ein Erwachsener ihm gegenüber gebraucht hat, wodurch ein intersubjektiv gebrauchtes und verstandenes Symbol erzeugt wird. Szenen geteilter Aufmerksamkeit können insofern als Schlüssel zum Eintritt des Kindes in die *Sinn- und Bedeutungszusammenhänge sowie in die Symbolsysteme (s)einer Kultur* gelten (vgl. ebd., S. 127ff).

Mit der Fähigkeit zur Symbolisierung und dem beginnenden Spracherwerb setzt eine qualitative Veränderung des kindlichen Denkens und seines Selbsterlebens ein. Stern spricht hier von der Entstehung des verbalen Selbst. Im Medium von Sprache eröffnet sich dem Kind ein völlig neuer symbolischer *Resonanzraum*. Sein Denken befreit sich von der unmittelbar wahrgenommenen Welt, indem diese durch sprachliche Zeichen repräsentiert wird. Das Denken wird damit im Laufe der Entwicklung erheblich effizienter, flexibler und abstrakter; das Kind beginnt Innen und Außen, Selbst und Welt bewusst zu denken mit allen Möglichkeiten des mentalen Probehandelns, der Ausbildung von Vorstellungen über das eigene Selbst und späterer Selbstreflexivität.

3.4 Sprachliche Resonanzgebung – Vom elementaren Selbstempfinden zur Perspektivenübernahme und Selbstreflexivität

Tomasello teilt die bereits der Kulturhistorischen Schule Lev Wygotskis sowie dem Symbolischen Interaktionismus Georg Herbert Meads zugrundeliegende anthropologische Grundannahme, dass der Mensch als Kulturwesen mit anderen über kulturell als bedeutsam anerkannte und konventionalisierte Symbole handelt. Für Tomasello ebenso wie für Mead dienen Symbole der Optimierung der zwischenmenschlichen Kooperation. Soziale Erfahrungen und spezifische Perspektiven auf Welt, die sich menschengeschichtlich als bedeutsam erwiesen haben, wurden in der kulturellen Evolution durch Sprache symbolisiert und generalisiert. Die besondere Bedeutung der sprachlichen Kommunikation liegt für Mead aber darüber hinaus „in der Tatsache, daß sie eine Verhaltensweise erzeugt, in der der Organismus oder das Individuum für sich selbst ein Objekt werden kann“ (Mead 1934/1980, S. 180). Vor diesem Hintergrund beschreibt Mead – in bis heute weitgehend anerkannter Weise – das *Grundmuster des symbolisch-interaktional vermittelten Erwerbs eines bewussten Selbst- und Weltverhältnisses*.

Dabei spielen zunächst die *signifikanten bzw. konkreten Bezugspersonen* eine wichtige Rolle. Schon früh erfahren Kinder über die *soziale Resonanz* auf ihr Explorationsverhalten, dass bestimmte Gesten und Zeichen kulturell bedeutsam sind. Das in diesem Zusammenhang immer wieder zu beobachtende Grundmuster der frühen Bezugsperson-Kind-Interaktion ist die *mimische, gestische und sprachliche Begleitung der Handlungen des Kindes*. Indem Kinder beobachten, wie sich Erwachsene auf ihr Verhalten beziehen,

beginnen sie gewissermaßen, sich von außen zu betrachten. Diese Außenperspektive erweitert sich in entscheidendem Maße im Übergang zur sprachlichen Symbolisation: Durch die Übernahme sprachlicher Referenzen in Situationen triangulärer Aufmerksamkeit lernen Kinder allmählich, in ihrem Handeln die Gedanken und Vorstellungen des anderen gedanklich vorwegzunehmen. In anderen Worten: Sie entwickeln die Fähigkeit zur Perspektivübernahme. Diese Übernahme verläuft zunächst über die *Identifikation des Kindes mit seinen signifikanten Bezugspersonen* und kommt etwa darin zum Ausdruck, dass ein Kind im sogenannten *play* (nachahmendes Spiel) z.B. Mutter, Vater, Lehrer oder Polizist spielt (vgl. ebd., S. 192).

Der Ursprung eines bewussten und reflektierbaren Selbst liegt nun für Mead darin begründet, sein eigenes *Handeln vom Standpunkt des sogenannten Signifikanten Anderen und seiner möglichen Reaktionen* zu beobachten und sich damit selbst zum Objekt von Reflexion zu erheben. Sprache fungiert dabei als Medium der Selbstobjektivierung – oder wie Mead anschaulich formuliert: „Sagt eine Person etwas, so sagt sie zu sich selbst, was sie zu den anderen sagt; andernfalls wüßte sie nicht, worüber sie spricht“ (ebd., S. 189). Folglich kann der Gedanke Piagets, Denken sei nach innen verlagertes Handeln, mit Mead bezogen auf das sprachlich geleitete Denken und das *verbale Selbst* als ein nach *innen verlagertes Gespräch* (internalisierte sprachliche Interaktion) gefasst werden. Damit kommt es zu einer entscheidenden Differenzierung des Selbst in ein „*I*“ als Urheber von Antrieben, Bedürfnissen, Plänen, Gedanken und Handlungen und ein „*Me*“ als *reflektierbares und reflektiertes Ich*, das sich aus der Perspektive der ‚Ich-Zuweisungen‘ von Anderen wie sein eigenes Objekt beobachtet (vgl. Abels 2006, S. 261).

Im weiteren Entwicklungsprozess erfährt das Kind immer mehr soziale Resonanzen von verschiedenen signifikanten Anderen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Situationen, es gewinnt so unterschiedliche *Me*'s, also unterschiedliche Außenperspektiven auf das eigene Selbst und muss diese koordinieren. Ausdruck dieser Entwicklung ist die Fähigkeit zum *game*, dem organisierten Spiel (Regelspiel, Wettkampfspiel). „Das spielende Kind muß hier bereit sein, die Haltung aller in das Spiel eingeschalteten Personen zu übernehmen“ (ebd., S. 193). So kommt es allmählich zum Aufbau eines *Verallgemeinerten Anderen*. Dieses ist der Idealtypus der generalisierten Erwartungen der Anderen zu „gesellschaftlichen Vorstellungen, was der Sinn einer bestimmten Situation ist, und der Erwartungen, wie jeder in dieser Situation zu handeln hat“ (ebd., S. 263).

Selbst-Bewusstsein bzw. Identität ist für Mead also die aus der Übernahme der Haltung zunächst des konkreten, dann des verallgemeinerten Anderen erwachsende Fähigkeit, sich selbst zum Objekt zu werden (vgl. Mead 1934/1980, S. 214). Aus der Balance zwischen *I* und *Me*, man kann auch sagen zwischen personaler und sozialer Identität, entwickelt sich für Mead ein *reflexives Bewusstsein*, das er „*Self*“ nennt und das im Deutschen mit *Ich-Identität* übersetzt wurde. In dieser Balance zwischen sozialer und personaler Identität wird der Kern der Identitätsarbeit gesehen, der vor allem eine Entwicklungsaufgabe des Jugendalters darstellt, wie Erik Erikson später herausgestellt hat. In sozialphilosophischer Weiterführung der Gedanken Meads und unter Berücksichtigung der kognitiven Sozial- und Moralpsychologie nach Robert L. Selman und Lawrence Kohlberg ist *Ich-Identität* nach Rainer Döbert, Jürgen Habermas und Gertrud Nunner-Winkler die Fähigkeit, eigene und fremde Perspektiven, Bedürfnisse sowie gesellschaft-

liche Erwartungsstrukturen miteinander zu vermitteln. Als Wesensmerkmal von Ich-Identität wird dabei die autonome Bindung an universelle Prinzipien in der Denktradition der Moralphilosophie Immanuel Kants gesehen, denn diese „Prinzipien erlauben, Identität (im Sinne von Konsistenz und Kontinuität) und Intersubjektivität (im Sinne wechselseitiger Verlässlichkeit und Verständigungsbereitschaft) zugleich aufrechtzuerhalten“ (Döbert/Habermas/Nunner-Winkler 1980).

Für eine Theorie der frühkindlichen Bildung sind der Aufbau des verallgemeinerten Anderen und die Entwicklung von Ich-Identität als *Fernziele* relevant. Das auf diese Fernziele verweisende Nahziel ist – vor dem Hintergrund der bis hierhin skizzierten genetischen Perspektive nur scheinbar paradox – die *Entwicklung einer bildungsförderlichen Bindungsbeziehung zu signifikanten Bezugspersonen*. Denn aus sozialer Resonanzgebung in Beziehungen bildet sich das erste bewusste Selbst- und Weltverhältnis.

4 Qualitäten von Resonanzgebung im Rahmen pädagogischer Beziehungen. Zur Relevanz von Empathie und Takt

Frühkindliche Bildung wurde bis hierhin mit Blick auf ihre *Grundstrukturen* Bindung, Exploration und Spiel sowie bezogen auf den *Prozess* von der primär leiblichen hin zur stärker kognitiv und symbolisch geleiteten Welterfahrung betrachtet. Dabei wurde deutlich, dass die Bildung des kindlichen Selbst stark von der *Resonanzgebung durch Bezugspersonen* beeinflusst wird. Differenziert wurde zwischen den *Grundformen* der bindungs-, explorations- und spielbezogenen Resonanzgebung, die mit unterschiedlichen Abstufungen und Überschneidungen eine leibliche, emotionale, kognitive und sprachliche *Ausprägung* annehmen.

Auf der Ebene der *Tiefenstruktur der Beziehung* setzt ein resonanter Kommunikationsstil ein durch Vertrauen geprägtes pädagogisches Verhältnis grundlegend voraus. Dieser Gedanke soll abschließend mit Blick auf die professionell-pädagogische Erziehung in Kindertagesstätten weiter ausgeführt werden. Dazu werden ausgehend von einem Verständnis von *Erziehung als Beziehung* exemplarisch zwei personale Voraussetzungen und Bedingungen qualitativ hochwertiger pädagogischer Resonanzgebung hervorgehoben: *Empathie und Takt*.

4.1 Erziehung als Beziehung

Pädagogische Beziehungen zwischen Kind und Bezugsperson zeichnen sich durch relative Kontinuität und Dauerhaftigkeit aus. Beispielsweise umfasst der Aufbau, die Gestaltung und Lösung einer Erzieherin-Kind-Beziehung die Zeitspanne von der Aufnahme in die Kindertageseinrichtung bis zum Überstieg des Kindes in die Grundschule. Diese Beziehung realisiert und aktualisiert sich fortwährend im Rahmen zeitlich begrenzter und immer wieder unterbrochener *Interaktionen* im Tages- und Wochenverlauf (zum Zusammenhang von Beziehung und Interaktion vgl. Lenz/Nestmann 2009, S. 11).

Pädagogische Interaktionen sind aber auch ohne persönliche pädagogische Beziehung denkbar. So mag etwa eine Vertretungskraft in einer Kindertageseinrichtung mit den Kindern ohne jegliche persönliche Kenntnis ihrer Stärken und Schwächen, ihrer Vorlie-

ben und Bedürfnisse, ihrer Interessen und familialen Hintergrund und mithin auch ohne Bindung interagieren. Von pädagogischer Beziehung kann aber nur dann gesprochen werden, wenn Pädagogin und Kind *signifikante Andere* im Sinne Meads bzw. relevante Bezugspersonen im Sinne der Bindungstheorie füreinander sind, zwischen denen sich eine Bindung, ein Bündnis oder eine Gemeinschaft zum Zwecke des Lernens, der Förderung und Steigerung entwickelt hat, indem – wie Reinhard Uhle in Anlehnung an Anna Freud formuliert – der Verbündete im Du, im anderen Ich als Kooperationspartner für dessen Selbstentwicklung gewonnen wird (vgl. Uhle 2006, S. 4). Diese Bindung ist psychisch, genauer kognitiv und emotional zugleich verankert.

Beziehungs- und Interaktionssysteme zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern sind wiederum eingebunden in die Rahmenbedingungen der einzelnen Organisationssysteme (Krippe, Kindergarten, Hort usw.) wie des Bildungssystems als Ganzem. Professionelle Erziehung ist also eine Form der *organisierten Interaktion*. Dies bedeutet, dass professionell aufgebaute und aufrechtzuerhaltende Beziehungen immer im Spannungsverhältnis von *Person und Organisation* verortet sind (vgl. Vanstraelen 2004, S. 54). Pädagogische Beziehungs- und Interaktionstheorie muss daher allgemein berücksichtigen, dass sich pädagogische Beziehungsstrukturen über die *Stufen der Entwicklung und Bildung des Kindes* wie der *Stufen des Bildungssystems* von stärker familienähnlicher, an der ganzen Person des Kindes orientierter Nähe in Krippe und Kindergarten hin zu immer größerer, rollenförmiger Distanz des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in weiterführenden Schulen verändern (vgl. Drieschner/Gaus 2013).

Der professionelle Umgang mit diesem in pädagogischen Beziehungsstrukturen konstitutiv eingelagerten Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz spiegelt sich in einer spezifischen Form der sozialen Resonanzgebung, die hier *empathisch-taktvolle Resonanzgebung* genannt wird.

4.2 Empathische Resonanzgebung

Der Begriff der Empathie verbindet den *emotionalen (einfühlenden)* und den *kognitiven (hineindenkenden) Aspekt* des Verstehens sowie den Zusammenhang von *Selbst- und Fremdverstehen* und kann mit Stefan Liekam definiert werden als die „Fähigkeit, Gefühle und damit zusammenhängende Denk- und Handlungsweisen von Menschen nachzuvollziehen und zu verstehen und sich dann aufgrund dieser Informationen situationsangemessen zu verhalten“ (Liekam 2004, S. 56). Empathie gegenüber den Lebensäußerungen, Bedürfnissen sowie spezifischen Formen des Denkens und Fühlens von Kindern vollzieht sich auf einem Kontinuum zwischen intuitiver Feinfühligkeit und bewusster Reflexion (zu den biotischen, psychischen und sozialen Voraussetzungen und Bedingungen von Empathie vgl. Drieschner 2014). In der frühpädagogischen Fachdiskussion herrscht weitgehend Konsens über die Entwicklungsrelevanz von *empathischer Resonanzgebung*. Ihre positiven Auswirkungen auf die psychische Entwicklung von Kindern wurden vielfach empirisch bestätigt. Für Dorothee Gutknecht belegen eine Reihe von internationalen Studien, „dass der Hauptwirkfaktor in allen pädagogischen und auch therapeutischen Interventionen mit kleinen Kindern in der Responsivität der Betreuungsperson liegt, in ihrem auf das Kind abgestimmten Antwortverhalten“ (Gutknecht 2012, S. 10).

Aus einer grundlagenwissenschaftlichen Perspektive, welche die Erkenntnisse der modernen Bindungsforschung, der Säuglings- und Kleinkindforschung sowie der Psychoanalyse integriert, kann die kommunikative *Spiegelung* und *Markierung* von kindlichen Affekten, Gedanken und Vorstellungen durch die frühpädagogische Fachkraft als Kernaspekt empathischer Resonanzgebung gelten (vgl. Klöpfer 2006). Die Entwicklung zentraler Funktionen des kindlichen Selbst wie Objektrepräsentanz, Affektregulierung, Identität, Reflexions- und Mentalisierungsfähigkeit hängt entscheidend davon ab, wie gut es einer Erziehungsperson gelingt, dem Kind seine Innenwelt zu spiegeln, also auf sein Erleben und Verhalten mimisch und gestisch einzugehen und dieses schließlich zu verbalisieren. Spiegelungsprozesse vollziehen sich beiläufig in den bindungs-, explorations- und spielbezogenen Situationen des Alltags, in geplanten und ungeplanten Lernsituationen sowie bei alltäglichen Kontakten und Routinen im Tageslauf.

Spiegeln meint aber nicht die detailgetreue Wiedergabe wie in einem konkreten Spiegel, denn eine Fachkraft bringt in diese Form der Resonanzgebung notwendig auch immer eine eigene emotionale Reaktion ein. So bezeichnet der Begriff des Spiegeln ein Resonanzverhalten, in dem die Erzieherin einerseits die Gefühle und Gedanken eines Kindes mimisch, gestisch oder verbal aufnimmt (einfühlende Dimension von Empathie) und dabei andererseits gleichzeitig aus ihrer reifen erwachsenen Perspektive deutlich macht, wie sie die Situation ihrerseits verarbeiten würde (hineindenkende Dimension von Empathie). Das Spiegeln schließt also die eigene emotionale und kognitive Reaktion des Erziehenden (Pädagogen) mit ein. Diese frühe Form von *stellvertretender Deutung* wird auch als *markierte Spiegelung* bezeichnet und kann sich gleichermaßen auf Affekte und Kognitionen eines Kindes (als *Educandus*) beziehen.

Die markierte Spiegelung eines *Affekts* zeigt sich, wie Michael Klöpfer erläutert, z.B. in seiner „überpointierten Wiedergabe“ (z.B. mimisch durch Tonfall, Betonung und Lautstärke) oder durch dessen Übersetzung in einen anderen Modus (z.B. in Mimik, Sprachrhythmus und Lautmalerei wie beim Affekt-Tunement) (vgl. ebd., S. 78). So mag etwa eine Fachkraft in einer Krippe einem Kind, das im Spiel gestürzt ist und heftig weint, einerseits empathisch Trost schenken und damit sein Erleben anerkennen, andererseits aber auch seinen Affektausdruck markieren, indem sie das Weinen situationsangemessen als schreck- und nicht verletzungsbedingt deutet. Durch diese *stellvertretende Deutung* des noch unbenannten und nicht denkend erfassten Affekts sowie durch die beruhigenden Worte der Erzieherin erfährt das Kind, dass der Sturz ‚nicht so schlimm‘ gewesen ist. Durch derartiges und wiederholtes *markiertes Affektspiegeln* lernen Kinder sukzessiv, Affekte kognitiv zu repräsentieren, zu benennen (Kommunikation über Gefühle), eigene und fremde Affekte voneinander zu unterscheiden und sich folglich ihres Erlebens im Spiegel der erwachsenen psychischen Organisation der Bezugsperson mehr und mehr bewusst zu werden (vgl. ebd., S. 58). Über die unterschiedlichsten Situationen des Affektspiegeln hinweg baut ein Kind allmählich emotionale Kompetenz und Affektregulierungsfähigkeit auf, wobei der Richtungssinn der Entwicklung also von der Fremd- zur Selbstregulation verläuft.

Es ist unmittelbar evident, dass in diesem Prozess der affektiven Resonanzgebung die Treffsicherheit der Empathie der Bezugsperson eine zentrale Rolle spielt. Bei einer kontinuierlichen Inkongruenz des gespiegelten und tatsächlichen Affekts kann es bei einem

Kind zu einer Verzerrung der kognitiven Repräsentation des emotionalen Erlebens kommen (vgl. Fonagy/Target 2002, S. 857). Im Falle einer *hinreichend guten Affektspiegelung* kommt sich ein Kind in seinem Bildungs- und Entwicklungsprozess dagegen selber näher, es lernt seine Affekte zu symbolisieren, zu denken, zu regulieren und entwickelt seinerseits Empathiefähigkeit. Dabei vollzieht es sukzessiv den Übergang vom kindlichen Egozentrismus hin zur Mentalisierungsfähigkeit und erkennt, dass die eigene innere Welt und die Welt anderer differieren (vgl. Klöpper 2006, S. 24; S. 82).

Die für die Affektspiegelung beschriebenen Zusammenhänge gelten gleichermaßen für *Resonanzen auf kognitive Lernprozesse*, wobei Emotionen und Kognitionen eng miteinander verknüpft sind. Wie im vorigen Abschnitt erläutert, sind Kinder auf der Grundlage einer vertrauensvollen und emotional sicheren Beziehung bereits früh motiviert, ihre Erfahrungen beim Erkunden der sozialen und physischen Welt mit erwachsenen Bezugspersonen zu teilen und mit ihnen in Prozesse geteilter Aufmerksamkeit zu treten. Empathisch spiegelnde Pädagoginnen greifen dabei die tief in der leiblichen Welterfahrung gründenden Erlebens- und Verarbeitungsmodi der Kinder auf, also ihre Gedanken, Vorstellungen und intuitiven Theorien über Phänomene der sozialen Mitwelt und natürlichen Umwelt, und helfen ihnen, diese bewusst werden zu lassen. Darüber hinaus fördern sie die Kinder entwicklungsangemessen, indem sie mit ihnen im Gespräch und im gemeinsamen Tun neue Deutungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten von Erfahrungen entwickeln – ohne die Kinder dabei zu unterfordern oder zu überfordern. So können Kinder mithilfe von signifikanten Bezugspersonen begreifen, dass ihre Gedanken und Vorstellungen nicht Abbilder, sondern *Repräsentanzen* der inneren und äußeren Realität sind. Darüber hinaus finden sie Zugang zu den von den Eltern, Erzieherinnen und anderen kulturexperimentierenden Bezugspersonen repräsentierten *gesellschaftlichen Sinn-, Wert- und Bedeutungszusammenhängen*, denen sie sich als Kulturneulinge in ihrem Bildungsprozess mehr und mehr annähern. Kultur wird dabei nicht einfach im Generationenverhältnis übertragen, sondern rekonstruiert, also sowohl angeeignet als auch transformiert.

Beispielhaft lässt sich der Zusammenhang von empathischer Resonanzgebung in emotionaler und kognitiver Hinsicht an einer typischen informellen, kindinitiierten Lernsituation im Alltag einer Kindertageseinrichtung verdeutlichen, die Johanna Moos schildert: Ein Junge zeigt seiner Erzieherin freudig ein Buch über Vulkane, das er von seinem Vater geschenkt bekommen hat. Eine empathische pädagogische Resonanz mag vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführung so aussehen, dass die Erzieherin die Gedanken und Gefühle des Jungen mimisch und verbal spiegelt. Damit bringt sie etwa zum Ausdruck, dass sie die Hintergründe der Freude des Kindes über das Geschenk und sein Interesse an Vulkanen versteht und ihm hilft, diese selbst zu entdecken und zu verstehen zu lernen. Eine solche Anerkennung der Erlebenswelt des Kindes wirkt bereits in aller Regel erzählgenerierend. Das Kind wird ermutigt, das eigene Wissen über Vulkane zu verbalisieren. Die Erzieherin zeigt sich dabei aufgeschlossen und interessiert gegenüber den Gedanken des Kindes. Ein nachhaltiges gemeinsames Nachdenken (sustained shared thinking) im Rahmen einer sich dialogisch entwickelnden Interaktion mag entstehen, wenn die Erzieherin die intuitiven Theorien des Kindes zum Phänomen eines Vulkanausbruchs situativ angemessen durch gezieltes Nachfragen aufgreift, ggf. strukturiert, in

entwicklungsangemessener Weise Impulse zum Weiterdenken setzt sowie ggf. neue Begriffe und ihr eigenes Wissen zur Thematik einbringt (vgl. Moos 2012, S. 176ff).

Das Beispiel macht deutlich, dass empathische Resonanzgebung als ein zentrales Interaktionsprinzip im Rahmen eines *informellen, situativ geprägten, an Themen der Kinder ausgerichteten Verständnisses von Elementar Didaktik* gelten kann. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von situations- und alltagsorientierter Förderung (vgl. Rossbach/Große/Kluczniok/Freund 2010, S. 40). Eine Didaktisierung der Situation zielt darauf, kognitiv und emotional anregende Lerngelegenheiten vermittelt durch die Beziehung und Interaktion mit den Fachkräften in den Alltag einer pädagogischen Einrichtung einzubinden. Dollase verwendet auch den Begriff der *guided participation*, „denn Kinder sind von Natur aus sowohl zum selbstständigen Erkundung der Umwelt als auch auf das Lernen durch Bezugspersonen und andere programmiert“ (Dollase 2006, S. 93). Maßgeblich für situations- und alltagsorientierte Förderung ist das Bild einer frühpädagogischen Fachkraft als aktive, engagierte, analysierende und gestaltende Interaktionspartnerin, die den Bildungsprozess von Kindern empathisch wahrnimmt, dokumentiert, über empathische Resonanzgebung an die kindliche Selbsttätigkeit anschließt und in die Situation pädagogische Absichten der Förderung und Forderung einbringt.

4.3 Takt als integraler Bestandteil empathischer Resonanzgebung

Gerade weil aber, mit Dollase gesprochen, in der Erzieherin-Kind-Interaktion der „Schlüssel zum Erfolg oder Misserfolg früher Bildungsversuche“ (Dollase 2006, S. 93) liegt, muss eine frühpädagogische Fachkraft zudem und nicht minder wichtig über die Fähigkeit verfügen, sich in situativ angemessener Weise *zurücknehmen* zu können. Denn die durch pädagogische Veränderungsabsichten geprägte Didaktisierung einer vom Kinde initiierten Aktivität kann auch situativ unangemessen und übergriffig sein und das Kind verwirren, verletzen oder beschämen, wenn es etwa seine Gedanken, Vorstellungen und Gefühle nicht teilen oder im Sinne der Intention der Erzieherin verändern möchte bzw. dies entwicklungsbedingt noch nicht kann. So berichtet Hans-Joachim Fischer von einer Alltagsszene, in der ein Mädchen (Lisa) zusammen mit anderen Kindern und einer Erzieherin in einem Wasserbecken verschiedene Objekte sinken oder schwimmen lässt. Dabei operiert Lisa noch ganz leiblich im physischen Resonanzraum des Wasserbeckens sowie im operativen Resonanzraum des Hineinlegens, Hineinwerfens und Herausnehmens von Objekten. Die Erzieherin, die diese Situation didaktisieren möchte, fordert die Kinder nun auf, nur Objekte in das Wasser zu geben, die untergehen. Während einige Kinder bereits über ein kognitives Konzept von Schwimmen und Sinken verfügen und z.B. Steine oder andere nicht schwimmende Dinge in das Wasser geben, wirft Lisa Korken und Holzstäbe hinein, sie scheint also noch voll und ganz im leiblichen Aktionsraum ihrer Handlungen aufzugehen. Obgleich die Erzieherin mit ihrer freundlich-zugewandten Äußerung „Oh, was falsch gewesen, ist nicht schlimm, kann man ja ausprobieren“ vordergründig empathisch wirkt, wächst im weiteren Verlauf der Situation der Druck auf Lisa. Sie fühlt sich gedrängt, nun auf Zwang Dinge zum Sinken zu bringen, und drückt letztlich ein Stöckchen unter Wasser (vgl. Fischer 2009). Offensichtlich lässt sich Lisas Handeln durch eine entwicklungsbedingte Diskrepanz zwischen ihrer Situationsdeutung, ihren kindlichen Eigentheorien sowie den didaktischen Forde-

rungen der Erzieherin erklären. Die Situation führt letztlich dazu, dass Lisa vor der gesamten Kindergruppe als Unwissende dargestellt wird.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass empathische Resonanzgebung auch die Fähigkeit der Zurücknahme angesichts des Verstehens und Anerkennens des jeweils eigendynamischen Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder umfasst. Zurücknahme kann regelrecht als Prüfstein von Empathie betrachtet werden. Denn wer Lisa anknüpfend an ihren Erfahrungshorizont in der Begegnung mit ihrer Umwelt begegnen möchte, so hebt Fischer zu Recht hervor, muss seinen Blick öffnen für die Anfänge ihres Denkens in den subtilen dinglichen und leiblichen Erfahrungen und für den sukzessiven Aufbau ihrer Eigentheorien in ihrer entwicklungsbedingten Eigenzeit. Erst dann wird er entdecken, dass Lisa nicht unwissend ist, „sondern reich an Erfahrungen. Und dass sie in atemberaubender Geschwindigkeit dazulernt, indem sie ausprobiert und mitmacht“ (Fischer 2009, S.48).

In der Geschichte pädagogischen Denkens seit Johann Friedrich Herbart wurde diese Fähigkeit der Zurücknahme vielfach als pädagogisches Taktgefühl bezeichnet. Takt, mit den Worten Helmut Plessners als Kunst des „Nichtzunahetretens“ (Plessner 1924/1981, S. 106), ist eine Kategorie, die zwischen dem *Feingefühl für das Kind* in seiner psychischen Lage (Nähe) und einem der *äußeren Situation entsprechenden distanzierten Urteil* vermitteln kann (Distanz). Aus einem solchen Taktgefühl heraus wird etwa die Problematik der Einführung der Differenz richtig/falsch durch die Erzieherin in die o.g. Situation am Wasserbecken mit Blick auf die Entwicklung des Kindes wie die Situation unmittelbar erfahrbar.

Takt wird in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik u.a. als Haltung der „einsichtigen Selbstbegrenzung“ (Litt 1949, S. 72) beschrieben wie auch als Kunst des Erziehenden, dem Zögling auch da nicht ‚zu nahe zu treten, wo er ihn steigern oder bewahren möchte“ (Nohl 1933/1963, S. 137). Steigerung oder Bewahrung – schlicht ausgedrückt: pädagogischer Gestaltungswille – führt demnach zwangsläufig zu Nähe, denn pädagogische Interaktionen sind, je jünger die Kinder sind umso mehr, ein personales und weniger ein rollenförmiges Geschehen, insbesondere weil das Selbstkonzept der Kinder noch stark von den äußeren Urteilen der Erwachsenen abhängig ist. Wo Nähe aber nicht länger bildungsförderlich ist, sondern psychisch oder physisch übergriffig wird, indem, wie im Beispiel Lisa, zu etwas aufgefordert wird, was das Kind noch nicht kann und in der Situation auch nicht mit der Hilfe anderer meistern kann, liegt die Grenze des pädagogischen Gestaltungswillens.

Der taktvolle Erzieher zeigt eine „eigentümliche Distanz zu seiner Sache und zu seinem Zögling“ (ebd.) und vermittelt damit situativ angemessen zwischen dem pädagogischen „Veränderungs- und Gestaltungswillen“ und der „Spontaneität und dem Eigenwert des Zöglings“ (ebd.). Takt erfüllt damit eine *Schutzfunktion vor Verletzung und Beschämung*, wie man im Anschluss an Helmut Plessner formulieren kann (vgl. Plessner 1924/1981, S. 107) (weiterführend zum Begriff des pädagogischen Takts im Kontext frühkindlicher Erziehung vgl. Drieschner/Staeger 2015). Die Beziehung zwischen dem Erziehenden und dem Kind ist im Hinblick auf das Lernen immer auch eine personale und durch besondere Verletzlichkeit und Abhängigkeit des kleinen Kindes gekennzeichnet. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass frühpädagogische Resonanzgebung im Kontext von Bindung, Exploration und Spiel eine situativ angemess-

sene Balance erfordert zwischen engagierter emotionaler, kognitiver und sprachlicher Resonanz auf die Erfahrungen des Kindes und taktvoller Zurückhaltung, damit pädagogische Förderungsabsichten nicht etwa die Eigenlogik und Eigenzeit des kindlichen Bildungsprozesses verletzen.

Literatur

- Abels, Heinz (2006): Identität. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ahnert, Lieselotte (2007): Von der Mutter-Kind zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, Fabienne/Textor, Martin (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 31-41.
- Bartmann, Sylke u.a. (2013): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich.
- Blaffer Hrdy, Sarah (2002): Mutter Natur. Die weibliche Seite der Evolution. Berlin: Berliner Taschenbuchverlag.
- Baillargeon, Renee (1987): Object permanence in 32- and 42-month old infants. *Developmental Psychology*, 23. Jg., S. 655-664.
- Bilstein, Johannes/Uhle, Reinhard (2007): Zur Anthropologie einer Grundbedingung pädagogischen Handelns. Oberhausen: Athena.
- Bischof, Norbert (2014): Psychologie. Ein Grundkurs für Anspruchsvolle. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brinkmann, Wilhelm (1987): Kindheit im Widerspruch. Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Buber, Martin (1979): Das Dialogische Prinzip. 4. Aufl. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Burghardt, Daniel/Krinninger, Dominik/Seichter, Sabine (Hrsg.) (2015): Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Paderborn: Schöningh.
- Ciampi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- DeMause, Lloyd (1980): Evolution der Kindheit. In: Ders. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 12-111.
- Denker, Hannah (2012): Bindung und Theory of Mind. Bindungsbezogene Gestaltung von Erzieherinnen-Kind-Interaktionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Döbert, Rainer/Habermas, Jürgen/Nunner-Winkler, Gertrud (1980): Entwicklung des Ichs. 2. Aufl. Königstein: Athenäum.
- Drieschner, Elmar (2014): Empathie systemisch. Zur strukturellen Kopplung von biotischen, psychischen und sozialen Systemen im Kontext pädagogischen Verstehens. In: Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (Hrsg.): Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS [VS Forschung], S. 303-342.
- Drieschner, Elmar (2013): Kindheit in pädagogischen Schonräumen. Bilder einer Entwicklung. Hohengehren: Schneider.
- Drieschner, Elmar (2011a): Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut [WiFF-Expertisen, Band 13].
- Drieschner, Elmar (2011b): Bindung in familialer und öffentlicher Erziehung. Zum Zusammenhang von psychischer Sicherheit, Explorationssicherheit und früher Bildung im geteilten Betreuungsfeld. In: Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (Hrsg.): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105-156.
- Drieschner, Elmar/Staeger, Roswitha (2015): Zur Relevanz des pädagogischen Takts in der Spannung von Nähe und Distanz sowie Theorie und Praxis im frühpädagogischen Handeln. In: Burghardt, Daniel/Krinninger, Dominik/Seichter, Sabine (Hrsg.): Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Paderborn: Schöningh, S.89-103.
- Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (2013): Grenzen im Erziehungsprozess: Nähe- und Distanzregulationen an Übergängen im Bildungssystem. In: Strobel-Eisele, Gabriele/Roth, Gabriele (Hrsg.): Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 131-146.
- Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (Hrsg.) (2011): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dollase, Rainer (2006): Möglichkeiten und Grenzen der Früherziehung aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim u.a.: Beltz, S. 85-94.
- Fischer, Hans-Joachim (2009): Die Herausforderung der frühen Bildung an den Sachunterricht. In: Lauterbach, Roland u.a. (Hrsg.): Lernen und kindliche Entwicklung. Elementarbildung und Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43-51.
- Freud, Sigmund (2002): Abriss der Psychoanalyse. Einführende Darstellungen. 9. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer.
- Fonagy, Peter (2009): Bindungstheorie und Psychoanalyse. Stuttgart: Klett Cotta.
- Fonagy, Peter/Target, Mary (2002): Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des ‚falschen Selbst‘. In: Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen. 6. Jg, Heft 9-10, S. 839-862.
- Flavell, John H. (1963): The developmental psychology of Jean Piaget. New York: Van Nostrand.
- Gopnik, Alison/Meltzoff, Andrew/Kuhl, Patricia (2006): Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. 5. Aufl. München: Piper.
- Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E. (2005): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gutknecht, Dorothee (2012): Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hannover, Bettina (2011): Persönlichkeit und Selbstkonzept. In: Horn, Klaus-P./Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 497-499.
- Hauser, Bernhard (2013): Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 3. Jg., Heft 1, S. 91-103.
- Klöpper, Michael (2006): Reifung und Konflikt. Säuglingsforschung, Bindungstheorie und Mentalisierungskonzept in der tiefenpsychologischen Psychotherapie. Stuttgart: Klett Cotta.
- Laewen, Hans-Joachim (2002): Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Ders./Andres, Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim u.a.: Beltz, S. 33-69.
- Lenz, Karl/Nestmann, Frank (2009): Persönliche Beziehungen. Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim u.a.: Juventa, S. 9-25.
- Lerner, Richard M./Busch-Rossnagel, Nancy A. (1981): Individuals as producers of their development. New York u.a.: Academic Press.
- Liegle, Ludwig (2013): Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Liekam, Stefan (2004): Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik. Dissertation. München.
- Litt, Theodor (1949): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. 4. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Mead, Georg Herbert (1934/1980): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dörr, Margret/Müller, Burkhard (2007): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim u.a.: Juventa.
- Müller-Using, Susanne (2015): Empathie und pädagogisch-professionelles taktvolles Handeln – ein integrativer, pädagogischer Wissensbestand? In: Bildung und Erziehung. 68. Jg., Heft 1, S. 41-60.
- Moos, Johanna (2013): Kommunikation und Gespräche mit Kindern als didaktische Handlungsweise. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 174-186.
- Nohl, Herman (1963/1993): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: Frankfurt: Schulte-Bulmke.
- Pauen, Sabine/Frey, Britta/Ganser, Lena (2014): Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren. In: Cierpka, Manfred (Hrsg.): Frühe Kindheit 0-3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. Berlin u.a.: Springer.

- Papoušek, Hanuš (2003): Spiel in der Wiege der Menschheit. In: Papoušek, Mechthild/Gontard, Alexander von (Hrsg.): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta, S. 17-55.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1797/1946): Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Ders.: Gesammelte Werke in zehn Bänden. Hrsg. von E. Bossard u.a.. Bd. 8, Zürich: Rascher, S. 35-250.
- Piaget, Jean (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Hrsg. von Reinhard Fatke. Weinheim u.a.: Beltz.
- Piaget, Jean (1940/1972): Theorien und Methoden moderner Erziehung. Wien: Molden.
- Plessner, Helmut (1924/1981): Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. In: Ders., Gesammelte Schriften V: Macht und menschliche Natur, hrsg. v. Günter Dux u.a., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich.
- Regina Rempes (2013): Das Konzept der Sensitiven Responsivität. Ein Ansatz zur Analyse des pädagogischen Antwortverhaltens in der ErzieherInnen-Kind-Interaktion. In: Frühe Bildung. 2. Jg., Heft 1, S. 12-19.
- Rittelmeyer, Christian (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim u.a.: Juventa.
- Rittelmeyer, Christian (2007): Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roßbach, Hans-Günther/Große, Christiane/Kluczniok, Katharina/Freund, Ulrike (2010): Bildungs- und Lernziele im Kindergarten und in der Grundschule. In: Leuchter, Miriam (Hrsg.): Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Seelze u.a.: Kallmayer in Verbindung mit Klett, S. 36-48.
- Schäfer, Gerd E. (2011): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim u.a.: Juventa.
- Schäfer, Gerd E. (2008): Das Denken lernen. Bildung im Krippenalter. In: Betrifft Kinder. 12. Jg., Heft. 8-9, S. 7-15.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2007): Bildung beginnt mit der Geburt. 2. Aufl. Berlin u.a.: Cornelsen.
- Schäfer, Gerd E. (2006): Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim u.a.: Beltz, S. 33-44.
- Seiffert, Helmut (1997): Einführung in die Wissenschaftstheorie 4. München: Beck.
- Stern, Daniel N. (2000): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tomasello, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael/Carpenter, Malinda (2011): Gemeinsame Intentionalität. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 4. vollst. überarb. Aufl. Bern: Huber, S. 682-692.
- Uhle, Reinhard (2007): Pädagogische Liebe und emphatische Pädagogik. In: Bilstein, Johannes/Uhle, Reinhard (Hrsg.): Liebe. Zur Anthropologie einer Grundbedingung pädagogischen Handelns. Oberhausen: Athena, S. 101-118.
- Uhle, Reinhard (2006): Die Selbstmacht des Ich und die Ohnmacht der Erziehung. Lüneburg (Universität Lüneburg), Manuskript.
- Uhle, Reinhard (1997): Die Bildung des Subjekts durch geistige Mächte – Zur pädagogischen Begründung eines kulturellen Paternalismus. In: Krüger, Heinz-Hermann/Olbertz, Jan H. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen: Leske + Budrich, S. 315-328.
- Ullrich, Heiner (2000): Das Kind in der pädagogischen Kindheitsforschung. In: Pädagogische Rundschau. 54. Jg., Heft 1, S. 683-701.
- Vanderstraeten, Ralf (2004): Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In: Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag (Organisation und Pädagogik; 2), S. 54-68.
- von Humboldt, Wilhelm (2010): Werke in fünf Bänden. Bd.1. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Zinnecker, Jürgen (1996): Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Honig, Michael-S./Leu, Hans R./Nissen, Ursula (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim u.a.: Juventa, S. 31-54.

Verstehen, Erfahrung und Bildung

Verstehen, Erfahrung und Bildung sind drei miteinander verwobene Prozesse. In diesem Beitrag wird der Begriff des Verstehens geklärt und mit „Erfahrung“ und „Bildung“ in Beziehung gesetzt.

„Im Zuge des enormen Aufschwungs der empirischen Bildungsforschung in den vergangenen beiden Dekaden wurden theoretische Fundierungen der Ziele formaler Bildung vorgelegt und Methoden und Prozeduren zu ihrer empirischen Erfassung bedeutsam vorangetrieben.“ (vbw 2015, S. 25)

Dies trifft unseres Erachtens nicht auf sämtliche Ziele formaler Bildung zu: Die Begriffe Verstehen und Erfahrung werden zwar als Facetten einer Kompetenz ausgewiesen (vgl. Weinert 2014), es ist aber noch nicht gelungen, diese Begriffe hinreichend als Ziele formaler Bildung theoretisch so zu fundieren, dass sie für eine empirische Erfassung handhabbar wären. Einen kleinen Schritt zur theoretischen Fundierung des Begriffs Verstehen soll dieser Artikel nun leisten. Insbesondere für den vorliegenden Band erscheint uns dieses Vorhaben wichtig, hat sich doch Hans-Joachim Fischer sehr für das Verstehen im Unterricht eingesetzt.

1 Was ist Verstehen?

Verstehen ermöglichende Lernprozesse sind ein wichtiges Qualitätsmerkmal von Schule und Unterricht. Schülerinnen und Schüler sollen Lerninhalte nicht nur oberflächlich für die nächste Klassenarbeit einstudieren, sondern sie sollen die Unterrichtsinhalte auch verstehen. Dabei soll das Gelernte für sie Bedeutung haben; ihr Erfahrungsschatz an Beobachtungen und Argumentationen soll in einem vernetzenden („kumulativen“) Lernprozess zu einem eigenständigen Verstehen führen.

Was diese Sätze deutlich anklingen lassen, ist ein normativer Duktus: „Die Lernenden sollen verstehen.“ Hier könnte man einwenden, dass mit der empirischen Wende in der Erziehungswissenschaft diese „Wunschvorstellungen“ und damit eine reine normative Diskursart überholt seien. Man müsse eher im Sinne einer auf Handlungen zielenden Diskursart empirisch prüfen, ob und wie Schülerinnen und Schüler im Unterricht zum Verstehen kommen (können). Eine empirische Prüfung von Verstehensprozessen setzt voraus, dass man den Begriff des „Verstehens“ theoretisch schärft, um ihn dann für eine empirische Bearbeitung so aufbereiten zu können, dass Verstehensprozesse und ihre Ergebnisse empirisch prüfbar werden. Hierzu ist es notwendig, diese Facetten theoretisch zu beschreiben. Eben dies ist das Anliegen dieses Artikels.

Auf Immanuel Kant geht eine Abstufung von sieben „Graden der Erkenntnis“ zurück (Jäsche 1876, S. 71 f.), die als Abstufung von „Verstehen“ angesehen werden kann:

1. sich etwas vorstellen
2. percipere (wahrnehmen; etwa ein Wort hörend verstehen)
3. noscere (kennen; verstehen, was gemeint ist)
4. cognoscere (anerkennen; anerkennendes Verstehen)
5. intelligere (einsehen; Verstehen als nachvollziehen können)
6. perspicere (durchschauen; Verstehen als ein Erfassen von Strukturen)
7. comprehendere (begreifen, d.h. eigenständig Verstehen)

Klieme und Weinert verstehen „Verstehen“ als eine Facette von Kompetenz: „Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach Weinert von verschiedenen Facetten bestimmt: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation“ (Bulmahn/Klieme 2007, S. 73). Alle genannten Facetten weisen vermutlich Abstufungen („Grade“) von der Art auf, wie Kant sie für das Verstehen zusammenstellte und bestimmen sie als mehr oder weniger gelingende Handlungsdispositionen jeglicher Art. In unserem Beitrag ist aber nicht die Facette einer beliebigen Handlungsdisposition gemeint, sondern eine eigenständige Fähigkeit im Sinne der „höheren“ kant’schen Grade 3 bis 7: Wissen, Anerkennen, Nachvollziehen, Durchschauen, Begreifen. Damit hätten wir zugleich eine erste Begriffsschärfung gewonnen.

Auch eine moderne, empirische Ermittlung des Wortfeldes ‚Verstehen‘ weist das von uns gemeinte ‚Verstehen‘ als sehr anspruchsvoll aus (vgl. Helmstad 1999). Helmstad ist der Frage nachgegangen, was sich Menschen unter „Verstehen“ vorstellen. In einer phänomenographischen Untersuchung kam er zu dem Ergebnis, dass mit ‚Verstehen‘ ein erlebter, eigenständiger Prozess des Lernens gemeint ist. Lernende machen bleibende Erfahrungen, die sie erinnern können und aus denen ihr impliziter Verstehens-Begriff ableitbar ist. 101 Menschen in vier verschiedenen Altersgruppen (12-Jährige, 15-Jährige, 18-Jährige und Erwachsene (Arbeiter zwischen 25 und 75 Jahren) wurden in der Untersuchung von Helmstad zu Erzählungen über ihre Verständnisse von Verstehen aufgefordert: „Wie das damals war, als ich einmal wirklich verstand“ (Helmstad 1999, S. 108 f.). Daraus ergaben sich 173 verschiedene Erzähltexte. Die Daten konnten zu drei Hauptgruppen von Verstehens-Vorstellungen gruppiert werden:

I. Verstehen als Übernahme von Wissen, von Fakten
II. Selbst erarbeitetes Verstehen
III. Verstehen als Vorgang des Bewusstseins
III a. Gewährwerdung und Vergegenwärtigung, dass etwas der Fall ist und was wirklich der Fall ist
III b. Zuschreibung einer grundlegenden Bedeutung oder wie etwas in Erscheinung tritt oder was ein Ausdruck wirklich bedeutet
III c. funktionales Verstehen, wie etwas stattfindet oder funktioniert, welche Struktur oder Regelmäßigkeit vorliegt, oder was ein Zusammenhang beinhaltet

Tabelle 1: Facetten subjektiver Verstehensbegriffe (Helmstad 1999, S. 163)

Auch aufgrund dieser empirischen Untersuchungen kommen wir zu einer Begriffsschärfung. In ihr wird das alltägliche Verständnis dessen beleuchtet, was Verstehen als individuellen Lernprozess ausmacht. Verstehen wird hier zudem als erfolgreiches Lernen („als ich einmal wirklich verstand“) begriffen.

1.1 Verstehen als Kognition

Baumert und Kunter (2011, S. 12) benutzen im Rahmen des Forschungsprogramms COAKTIV den Begriff des „verständnisvollen Lernens“. Der Begriff wird im Kontext internationaler Studien wie folgt akzentuiert. Verständnisvolles Lernen...

- „ist ein aktiver, individueller Konstruktionsprozess, in dem Wissensstrukturen verändert, erweitert, vernetzt, hierarchisch geordnet oder neu generiert werden.“
- „ist von den individuellen kognitiven Voraussetzungen, vor allem aber vom reichsspezifischen Vorwissen abhängig. Umfang und Organisation der verfügbaren Wissensbasis entscheiden über Qualität und Leichtigkeit des Weiterlernens.“
- „erfolgt trotz aller Systematik stets auch situiert und kontextuiert. Um den Anwendungsbereich zu erweitern, ist eine bewusst vollzogene Variation der Erwerbs- und Anwendungskontexte notwendig.“
- „wird durch motivationale und metakognitive Prozesse gesteuert.“
- „wird durch kognitive Entlastungsmechanismen unterstützt. Dazu gehören die durch multiple Repräsentation förderbare Herausbildung informationsreicher Wissensenseinheiten, die jeweils als Ganzes abgerufen werden können, sowie die Automatisierung von Handlungsabläufen und Denkvorgängen.“

„Verstehen“ findet hier seinen Hintergrund in einer kognitionspsychologischen Fundierung, die mit Elementen einer konstruktivistischen Lerntheorie sowie mit Anleihen bei Konzeptionen der Informationsverarbeitung und dem situierten Lernen arbeitet. Damit konzentriert sich das, was „Verstehen“ ausmacht, schwerpunktmäßig auf kognitive und anwendungsbezogene Lernprozesse.

1.2 Verstehen als Erfahrung

Verstehen ist nach Combe und Gebhard (2012b) das Ergebnis eines mehrstufigen Lern- und Erfahrungsprozesses, den der Einzelne im Umgang mit einem Gegenstand gleichsam bewältigen muss. Dabei spielen Erfahrungen, Irritationen und Phantasien (Plural!) eine entscheidende Rolle. Ob Verstehen im Unterricht möglich ist, hängt davon ab, ob Irritationen artikulierbar werden und bei der Verarbeitung von Irritationen schließlich Phantasieaktivitäten und einer Erfahrungsbewegung Raum gegeben wird. Für den Zugang zu einem Lerngegenstand sind Phantasien und innere Bilder wichtige Zwischeninstanzen für das Verstehen. Sie ermöglichen einen Wechselverkehr und ein spielerisches Oszillieren zwischen Ich und Welt – zwischen der sachlich-objektiven und der subjektiven Seite. Die Bedeutung und Tiefe der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand schlägt sich zumindest auch im inneren Dialog mit subjektiven Bildern und Phantasien nieder (vgl. den Ansatz der Alltagsphantasien, Gebhard 2007; 2015).

Trotz dieser Subjektorientierung wird nicht auf die Verallgemeinerungsfähigkeit und Verbindlichkeit von anzueignendem curricularen Wissens verzichtet. Es gilt eher, den „Riss zwischen den Wissensformen“ (Combe/Gebhard 2012b) bei Verstehensprozessen zu überwinden. Auf der einen Seite steht die Eigenlogik der fachlichen Konzepte und

fachsprachlichen Mittel. Auf der anderen Seite tragen Schülerinnen und Schüler ihre in der Alltagswelt bewährten Erfahrungen, Vorstellungen und Perspektiven an ein Thema heran. Für das Verstehen bedeutet dies, dass auch die „fachlichen Perspektiven in sich und im Lichte der anderen Perspektiven betrachtet werden müssen, damit sie ihre magistrale Dominanz verlieren“ (Combe/Gebhard 2012a, S. 226). So geht es also beim Verstehen in der Schule um Übergänge (Combe/Gebhard 2007, S. 109ff) zwischen unterschiedlichen Wissensbeständen. Das Ziel ist weder die Eliminierung der alltäglichen Vorstellung noch die Preisgabe eines allgemeinen Verständigungsrahmens. Verstehen – also der Aufbau von Sinn und Bedeutung – kann nicht von außen verabreicht werden. Den Sinn und die Bedeutung eines Unterrichtsgegenstandes muss jeder selbst herstellen – ein höchst individueller Vorgang und Entwurfsprozess, der nicht delegierbar ist. „Bei Erfahrungen kann sich niemand vertreten lassen“ (Combe/Gebhard 2012a, S. 226). Dazu muss eine Lernumgebung geschaffen werden, in der Schülerinnen und Schüler überhaupt unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven an ein gemeinsames Thema herantragen können.

1.4 Verstehen als Kompetenz

Rehm (2006; 2015) entwickelt ein subjektorientiertes Kompetenzmodell des Verstehens von Phänomenen und Begriffen für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Verstehen wird verstanden als eine gestufte Abfolge von vier Dimensionen: a) Erfahrung, b) persönliche Verstehbarkeit durch Intensivierung der Beziehung zur Welt, c) persönliche Bedeutsamkeit als Lern-Sinn, d) Verstehen als persönliche Evidenz. Damit ergeben sich „Ausprägungsgrade des Verstehens“ (Rehm 2015, S. 208). Das Kompetenzmodell versteht sich als Ergänzung der in der 2003 erschienenen Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards vertretenen eher funktionalistischen Position. Vor allem die Orientierung an qualitativen Forschungsmethoden ergänzt hier die Kompetenzforschung zur Outputorientierung, die sich hauptsächlich auf quantitative Verfahren konzentriert. So wichtig die Outputorientierung für die Entwicklung von Qualität im Bildungswesen ist, so wichtig scheint es für Rehm (2006; 2015), die damit einhergehende Orientierung an den Subjekten, die diesen Output hervor bringen (sollen), nämlich die Schülerinnen und Schüler, hervorzuheben. Um diesen Output fassbar zu machen, sind Kompetenzmodelle wichtig, mit deren Hilfe sich die Qualität des Outputs bestimmen lässt.

Mit diesem Ansatz wird ein Versuch unternommen, Verstehen als eine eigenständige Fähigkeit, als eine Kompetenz zu fassen, nämlich „verstehen zu können“ (kognitive Aktivität) und „verstehen“ zu wollen (motivationale und volitionale Aktivität). Damit bezieht sich sein Begriff des Verstehens auf die *vollständige* Definition von Weinert: In dieser Definition befindet sich ein wichtiges Komma: Vor diesem Komma beschreibt Weinert (2014, S. 27) den Begriff Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen“. Nach diesem Komma heißt es: „... sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

2 Sinnkonstituierendes und verständnisvolles Lernen

Ein „Verstehen der Welt“ kann treffend durch die Metapher von der „Lesbarkeit der Welt“ beschrieben werden. Das Bild von der Lesbarkeit der Welt verdichtet das menschliche Verlangen, die Welt als eine sinnvolle zu interpretieren, und das gilt sowohl für die Perspektive des Verstehens als auch die des Erklärens. Es ist das Verlangen, „die Welt möge sich in anderer Weise als der bloßen Wahrnehmung und sogar der exakten Vorhersagbarkeit ihrer Erscheinungen zugänglich erweisen: im Aggregatzustand der ‚Lesbarkeit‘ als ein Ganzes von Natur, Leben und Geschichte sinnspendend sich erschließen“ (Blumenberg 2011, S. 10).

Das Lesen der Welt erfordert eine komplexe Denktätigkeit, bei der es nicht mit einem nachvollziehenden Erklären wissenschaftlicher Tatsachen oder Modelle getan ist. Das Lesen der Welt korrespondiert mit einer erkenntnis- und wissenschaftsphilosophischen Nachdenklichkeit, die bei der Aneignung wissenschaftlichen Wissens ebenso auftritt. Nachdenklichkeit, d.h. ein Denken, das auf Sinnkonstituierung und Verstehen gründet und zielt, kann mit der Fülle des Faktenwissens fertig werden; einzelnes Faktenwissen dagegen führt zur „Verstopfung der Köpfe“ (Rumpf 2002, S. 8).

In allen Fällen ist eine Vermittlung von Subjekt und Objekt, von Subjektivierung und Objektivierung gefragt. Das Sinnverlangen an die Realität hat gute Chancen, realisiert zu werden, wenn wir objektivierende und subjektivierende Perspektiven gleichermaßen kultivieren. In ihrer wechselseitigen Bezogenheit, gleichsam „zweisprachig“ (Gebhard 2007; Combe/Gebhard 2012a) kann sich Verstehen ereignen und sich Sinn im Individuum konstituieren. Es gilt also, neben der faktischen auch die symbolische, oft latente und individuelle Bedeutung der Phänomene zu erschließen, das heißt, diese zum Gegenstand expliziter Reflexion und expliziter Diskussion zu machen. Dass und wie sehr eben diese Haltung Lernprozesse vertiefen kann, konnte Ulrich Gebhard in einer Reihe von empirischen Studien zu der Wirkung von sogenannten „Alltagsphantasien“ zeigen (vgl. Gebhard 2007; 2015).

Objektivierung und Subjektivierung stellen je eine besondere Art der Beziehung dar, die das Individuum (Subjekt) zu einem Gegenstand (Objekt) entwickelt. Unter Objektivierung verstehen wir in Anlehnung an den Kulturpsychologen Boesch (1980) die „objektive“, systematisierte Wahrnehmung, Beschreibung und Erklärung der empirischen Welt. Bei der Subjektivierung dagegen handelt es sich um die symbolischen Bedeutungen der Dinge, die in subjektiven Vorstellungen, Phantasien und Konnotationen zum Ausdruck kommen. Derartige Symbolisierungen sind als ein fester und weitgehend unverzichtbarer Teil unserer Alltagssprache anzusehen, wo sie meist unbewusst, aber mit erstaunlicher Systematik eingesetzt werden. Objektivierung und Subjektivierung können zugleich auch als Teilprozesse der Bewusstseinsbildung angesehen werden, wenn man die philosophische Phänomenologie als „Erkenntnistheorie aus der Ersten-Person-Perspektive“ ansieht (vgl. Smith 2007; Zahavi 2010).

Die Phänomenologie eignet sich nämlich in besonderer Weise für eine am Lernsubjekt orientierte Didaktik, wie wir sie verstehen. Lernen und Verstehen ist als Beziehung (\leftrightarrow) zu denken (vgl. Buck et al. 2003). Ein Subjekt (Ich-Pol) „lernt“ und „versteht“ in der Beziehung zu einem Objekt (Gegenstandspol). Vor allem in der Beziehung zu diesem Gegenstand (Objekt) konstituiert sich *subjektiver* Sinn (vgl. Abb. 1). Im Wahrneh-

mungshorizont des verstehenden Subjekts tritt zwar nur das auf, dessen sich das Ich gewahr geworden ist (awareness); dieses Wahrgenommene ist indessen nicht unabhängig vom Objekt (vom Gegenstandspol) (der untere dicke Pfeil in Abb. 1), denn es wird nur das wahrgenommen, für das ‚awareness‘ besteht (Marton/Booth 2014). Es bedarf der

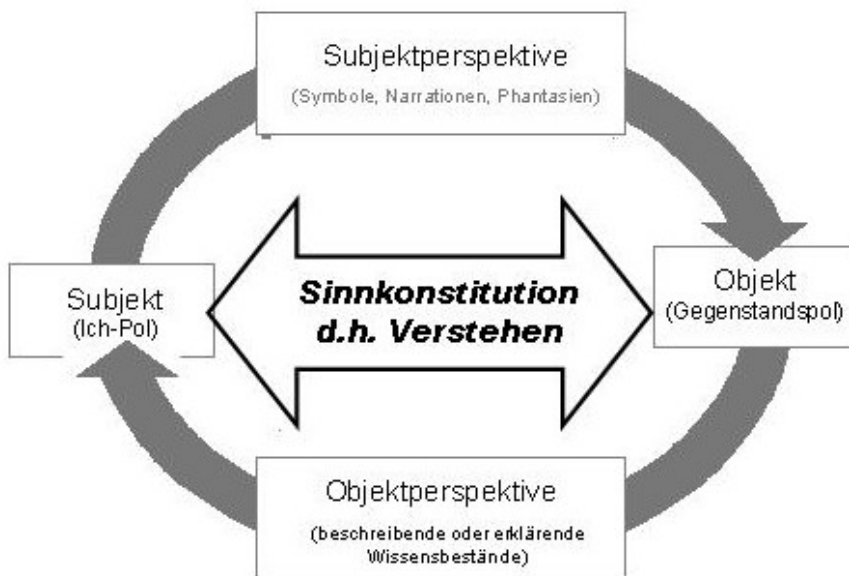


Abb. 1: Die Grundkonstellation von Verstehen als Sinnkonstitution

Symbole, der Narrationen, der Phantasien des Subjekts, um das Wahrgenommene für sich zu vergegenwärtigen (Subjektivierung, vgl. Abb. 1). Beide Prozesse sind auf einander verwiesen. Daher kann auch der Ichpol vom Gegenstandspol nicht isoliert betrachtet werden. Vielmehr sind Subjektivierung und Objektivierung Ausdruck eines einzigen Prozesses, den wir Verstehen nennen und der zugleich die subjektive Sinnbildung ermöglicht. Das Diagramm bringt zum Ausdruck, dass der Verstehensvorgang nicht auseinander dividiert werden darf bzw. kann, dass es sich also nicht um einen Dualismus von hier Subjekt (Ich) und dort Objekt (Welt) handelt. Der Doppelpfeil deutet an, dass es sich um eine Beziehung handelt, die sowohl vom Subjekt (durch seine Formen der Vergegenwärtigung) wie vom Objekt (durch seine spezifische Erscheinungsweise) ausgeht.

Subjektivierung und Objektivierung sind dabei nicht alternative Zugänge zu den Dingen der Welt, sondern gleichzeitige bzw. komplementäre Zugänge. Nur in der anerkannten und selbst gedachten Verschränkung von beiden Zugängen kann Sinn aufscheinen und Verstehen sich ereignen.

Ein Lesen der Welt, das dem Sinnverlangen genügen und zum Verstehen führen soll, geht weder rein objektivierend noch rein subjektivierend vor. Das subjektive Gefühl von Evidenz, von Sinn, von sinnvollem Lernen kann dann entstehen, wenn wir uns nicht auf eine Seite dieser Polarität schlagen (müssen), sondern uns in beiden „Lesarten“ üben. Im Anschluss an Konzeptionen der Kulturpsychologie (vgl. Boesch 1980) und Kulturanthropologie (vgl. Lévi-Strauss 1973) sind beide Formen des Denkens nicht gegensätzlich,

sondern komplementäre und gleichberechtigte Wirklichkeitszugänge. Sie repräsentieren nicht etwa die primitive oder archaische Form des Denkens gegenüber der entwickelten Form, die eine ist nicht die Vorform der anderen, sondern es handelt sich um zwei komplementäre Möglichkeiten des menschlichen Geistes, mit „denen die Natur mittels wissenschaftlicher Erkenntnis angegangen werden kann, wobei die eine, grob gesagt, der Sphäre der Wahrnehmung und der Einbildungskraft angepasst, die andere von ihr losgelöst wäre“ (Lévi-Strauss 1973, S. 27).

3 Verstehen ist der „fruchtbare Moment im Bildungsprozess“

Bei einem solchermaßen konzeptualisierten Unterricht steht ein Lernprozess im Vordergrund, der in Anlehnung an Combe und Gebhard (vgl. 2007; 2012b) „Erfahrungslernen“ genannt werden kann und der gewissermaßen den „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess“ (vgl. Copei 1966) ermöglicht. Combe und Gebhard unterscheiden vier Strukturelemente des Erfahrungsprozesses:

- *Krise als Beginn des Erfahrungsprozesses:* Zentral beim Ansatz des Erfahrungslernens im Sinne von Combe und Gebhard (2007) ist die Annahme, dass persönlichkeitswirksame Erfahrungen oft in einer Konstellation der Krise und ausgehend vom Zustand der Irritation gemacht werden. Auch Dewey (vgl. 1988, S. 80 ff) beschreibt den Beginn des Erfahrungsprozesses als ein Geschehen, das aus der Zeit und Kontinuität herausrückt. Die Krisenhaftigkeit dieser Situation drückt sich dadurch aus, dass eingespielte Routinen versagen. Die Situation enthält eine „Fremdheitszumutung“. Der Anfang des Erfahrungsprozesses enthält dabei einen Moment des „Widerfahrnisses“ (vgl. Waldenfels 2002; Bollnow 2013), von Überraschungen, die positiv wie negativ über einen hereinbrechen können.
- *Emotionale Involviertheit:* Eine wesentliche Bedingung für besagte krisenhafte Erscheinungen ist, dass wir von einem Phänomen überhaupt emotional berührt werden. Diese emotionale Berührtheit kann sowohl positiv als auch negativ sein. Charakteristisch für das Erfahrungslernen ist, dass die bisweilen auch widersprüchlichen, ambivalenten Gefühle willkommen geheißen werden. Sie sind ein wesentlicher Motor von Lernprozessen.
- *Die Öffnung eines Vorstellungs- und Phantasieraumes* ist der entscheidende Schritt für die Produktivität der Erfahrungsbewegung zwischen Ich und Gegenstand. Dieser Schritt führt über die Irritation und einen möglichen Widerstand hinaus und macht plausibel, warum man den Anspruch von Erfahrungen und den damit verbundenen Irritationen auf sich nimmt.
- *Reflexion und Versprachlichung:* Kennzeichen dieser sprachlichen Artikulations-ebene von Erfahrungen ist die Suche nach einer Sprache, in der Erfahrungen, Wünsche, Phantasien und Emotionen artikuliert werden können, die bislang keinen (sprachlichen) Ausdruck finden konnten und die zudem Bezug nimmt nicht nur zur inneren Phantasieebene (Subjektivierung), sondern auch zur äußeren Realität (Objektivierung). Erst durch die Reflexion wird ein Erlebnis zur Erfahrung.

Mit der Verknüpfung der Subjekt- und der Objektseite ist eine Verbindung der subjektiven Bedingungen des Sichbildens mit objektiven Bildungsgütern gemeint. Bildung wird somit zum Inbegriff einer subjektiv engagierten und interessierten Haltung und zugleich

für das, was gebildete Menschen wissen bzw. wissen sollen. Die Lust am Sichbilden ist nicht nur eine subjektivistische Innensicht, sondern zugleich explizit eine Bezogenheit auf die Welt und das Bedürfnis nach dem Verstehen der Welt. Diese Doppelstruktur von Bildung, die die subjektive Haltung und auch die subjektiven Bedingungen der Weltaneignung mit den objektivierbaren Bedingungen und Strukturen der uns umgebenden materiellen und kulturellen Welt in Beziehung hält, ist im Blick zu behalten, wenn wir Bildungsprozesse initiieren wollen (vgl. Fischer 2002).

Beide Aspekte – Subjektivierung und Objektivierung – in dem *einen* Prozess des Verstehens, in dem *einen* Prozess der Sinnkonstituierung, beziehen sich zwar auf dieselben „Sachen“, sie sprechen jedoch in einer je eigenen Sprache und setzen unterschiedliche Akzente. Den „Verständigen“ zeichnet es aus, dass er spielerisch zwischen beiden Sprachen vermitteln kann, dass er die Spannung zwischen objektivierendem und subjektivierendem Weltbild nicht nur aushält, sondern geradezu genießt. Für einen solchen Genuss ist allerdings Bedingung, dass man dieser dialektischen Spannung nicht auf irrationale Weise blind ausgeliefert und damit in Gefahr ist, sie zu verleugnen. Wichtig ist, dass die Spannung aufgenommen und zum Gegenstand von bewusster Reflexion gemacht wird. Das erfordert die Fähigkeit der „Zweisprachigkeit“ (Combe/Gebhard 2012b). Eine solche umfassende Bildung, die sowohl in Richtung äußerer als auch in Richtung innerer Welt geht, ist in gewisser Weise eine radikalisierte Aufklärung.

In diesem Sinne hat auch Koller (2012) den transformatorischen Bildungsbegriff ausgearbeitet: Bildung wird hier verstanden als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. Transformation meint die Änderung des Verhältnisses zwischen Subjekt und Welt durch biografisch bedeutsame Erfahrungen. Aus unserer Sicht kann das „Verstehen“ als eine solche Erfahrung interpretiert werden bzw. ist eine Voraussetzung dazu. Krisenhafte Situationen des zunächst Nicht-Verstehen-Könnens, der Unberechenbarkeit eines Inhalts oder eines Zusammenhangs kann sich durch genaues Beobachten, durch das Durcharbeiten, durch die immer wiederkehrende Beschäftigung zu einem verstehbaren Zusammenhang transformieren. Verstehen kann damit als ein Bildungsprozess verstanden werden, als ein Prozess, der das eigene Selbst- und Weltverhältnis ändert.

„Denn Bildung im Sinne des hier vorzustellenden Konzepts [transformatorischer Bildung] kann ebenfalls als ein Prozess der Erfahrung beschrieben werden, aus dem ein Subjekt verändert hervorgeht – mit dem Unterschied, dass dieser Veränderungsvorgang nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft.“ (Koller 2012, S. 9)

Der Verstehensprozess ist damit ein Prozess, in dem sich das Subjekt Lerninhalte nicht nur aneignet, sondern *Erfahrungen* in der Auseinandersetzung mit diesen Lerninhalten macht. Wenn es um das Verstehen als Bildungsprozess geht, ist der „Veränderungsvorgang“ das wichtigste Prozessmerkmal, das wir oben als ein Wechselspiel von Subjektivierung und Objektivierung beschrieben haben. Koller (2012, S. 9) versteht „das Bildungsgeschehen selbst als ein Andersdenken oder Anderswerden“. Denn Verstehen als Bildung begrenzt sich nicht auf das Subjekt selbst. Der „Veränderungsvorgang“ bezieht auch das Objekt mit ein. In der Wechselwirkung von Subjektivierung und Objektivierung wird für das Subjekt auch das Objekt (der Gegenstandspol, siehe Abb. 1) ein anderes: Der Lerninhalt war zu Beginn undurchdringbar, aporetisch (vgl. Wagenschein 1999), er ist nun – als ein verstandener – ein anderer. Es haftet ihm nichts Sinnfremdes

mehr, keine nur schwer zu durchdringende Bedeutsamkeit an. Obwohl die Rätselhaftigkeit nie ganz verloren geht, so wächst doch – im Prozess des Verstehens – der Erfahrungsschatz im Umgang mit dem Gegenstand.

Ein solcher Verstehensprozess geht von einer Aporie aus: Im Unterricht werden Inhalte thematisiert, die den Schülerinnen und Schülern äußerst fraglich, ja fast undurchdringbar und also aporetisch erscheinen. Diese Aporie kann die Schülerinnen und Schüler in eine Situation führen, die sie mit ihrer bisherigen Erfahrung nicht bewältigen können. Sobald sich ihr Erfahrungshorizont ändert, haben sie die Chance, die Inhalte eigenständig denkend zu verstehen. Erst wirklich verstandene Inhalte können dann auch kritisch reflektiert werden. Nicht alle Unterrichtsinhalte eignen sich hierfür. Denn viele Inhalte sind einfach auch zum Üben und Durcharbeiten gedacht. Inhalte die zum Verstehen führen, sind etwas Besonderes (vgl. Wagenschein 1999): Es sind Inhalte, die Wagenschein als „exemplarisch“ charakterisiert: Diese Inhalte sind

„stellvertretend, abbildend, repräsentativ, prägnant, Modellfall, mustergültig, beispielhaft, paradigmatisch. – Die Beziehung, die das Einzelne hier zum Ganzen hat, ist nicht die des Teiles, der Stufe, der Vorstufe, sondern sie ist von der Art des Schwerpunktes, der zwar einer ist, in dem aber das Ganze getragen wird. Dieses Einzelne häuft nicht, es trägt, es erhellt; es leitet nicht fort, sondern es strahlt an. Es erregt das Fernere, doch Verwandte, durch Resonanz“ (Wagenschein 1999, S. 32).

Bildung als transformatorischer, biographisch bedeutsamer Vorgang, der auf persönlichkeitswirksame Verstehensprozesse gründet, setzt ein durch die Konfrontation mit solchen Inhalten und Phänomenen, die eine Aporie, eine Verwirrung auslösen. Es sind persönlichkeitswirksame bzw. biographisch bedeutsame Prozesse. Combe und Gebhard (2007) nennen diese in Anschluss an Dewey Erfahrung. Erfahrungen seien es, aus denen das Subjekt als ein anderes hervorgeht, die Verstehen ermöglichen, und infolge derer sich transformatorische Bildungsprozesse vollziehen können. Die Lehrkraft arrangiert Bildungsprozesse, indem sie aufmerksam die Anschlussfähigkeit der Lernenden an die Lerninhalte absichert (vgl. Beck et al. 2008). Dieses adaptive Lernen, die Berücksichtigung der „Andockpunkte“ (Combe 2006) ist für den Verstehensprozess insofern essenziell, als das dieser – normativ gesehen – Fremdbestimmung negiert. Bildungsprozesse sind letztlich immer anschlussfähig an die subjektiven Lebens- und Lerninteressen. Anschlussfähigkeit wird indessen nicht nur darüber hergestellt, dass Schülerinnen und Schüler methodische, mediale, zeitliche, kooperative, also regulativ-operative Aspekte steuern dürfen („Selbststeuerung“), sondern wird vor allem über die individuelle Bestimmung der inhaltlich-thematischen und zielbezogenen Aspekte hergestellt, die dann als sinnvoll begründet werden können (vgl. Häcker 2007, S. 65). Dies bedeutet pädagogisch: Freiheit zugestehen – auch inhaltliche Freiheit! Bildung unter dieser Prämisse inhaltlicher Selbstbestimmung bedeutet für die Schülerinnen und Schüler nicht, dass sie nun vor jeglicher Beeinflussung durch Fremdbestimmung frei bzw. völlig unabhängig von curricularen Vorgaben sind. Aber sie lernen zu unterscheiden zwischen einer Beeinflussung, die von der eigenen Person entfremdet, und einer, die Aufschluss über das eigene Selbst- und Weltverhältnis und den Prozess einer aus biografisch bedeutsamen Erfahrungen hervorgehenden Transformation gibt.

4 Fazit

Bildung geht über reines Fachwissen hinaus. Dies scheint Konsens sowohl für die theoretisch als auch für die empirisch arbeitenden Bildungswissenschaften. Mit dem hier vorliegenden Artikel haben wir versucht, die Prozesse des Verstehens und der Erfahrung über den Bildungsbegriff zu vermitteln, um diesen nicht nur für einen theoretischen, sondern auch für einen empirischen Zugriff gangbar zu machen. Es ist der Prozess der Sinnkonstitution, der letztlich den fruchtbaren Moment ausmacht. Unsere theoretischen Überlegungen führen in die Richtung, dass Verstehen und Erfahrung über die (eigenständige) Konstitution von Sinn vermittelt werden können. In der Schule bleibt es dann letztlich das sinnhafte Lernen, dass zum eigenständigen Verstehen und zu wirklicher Erfahrung führt. Über die Konstitution von Sinn können Personen Auskunft geben. Dies gilt auch für die krisenhaften Prozesse, die dem Erfahrungslernen zu Grunde liegen. Damit wäre es grundsätzlich möglich, dem Verstehensprozess beim sinnhaften Lernen auch empirisch näher zu kommen.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stephan/Neubrand, Michael (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stephan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 7-26.
- Beck, Erwin/Baer, Matthias/Guldimann, Titus/Bischoff, Sonja/Brühwiler, Christian/Müller, Peter/Niedermann, Ruth/Rogalla, Marion/Vogt, Franziska (Hrsg.) (2008): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Bd. 63: Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Blumenberg, Hans (2011): Die Lesbarkeit der Welt (1. Aufl., [Nachdr.]). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boesch, Ernst (1980): Kultur und Handlung. Einf. in d. Kulturpsychologie. Bern u.a.: Huber.
- Bollnow, Otto Friedrich (2013): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Bilstein, Johannes/Peskoller, Helga (Hrsg.): Erfahrung – Erfahrungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 17-49.
- Buck, Peter/Goedhart, Marieke J./Gräber, Wolfgang/Kaper, Wolter H./Koballa, Thomas/Linder, Cedric/Marton, Ference/Schwedes, Hannelore/Spiliotopoulou, Vasiliki/Tsagliotis, Nektarios / Vogelesang, Michiel (2003): On the Methodology of 'Phenomenography' As A Science Education Research Tool. In: Psillos, Dimitros/Kariotoglou, Petros/Tselfes, Vasilis/Hatzikraniotis, Evripides/Fassoulopoulos, George/Kallery, Maria (Hrsg.): Science Education Research in the Knowledge-Based Society. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 31-41.
- Bulmahn, Edelgard/Klieme, Eckhard (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin: Verlag.
- Combe, Arno (2006): Hatten die schon Schule? Zur Theorie des Erfahrungslehrens. In: Pädagogik, 6/2006, S. 32-36.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse. Opladen: Barbara Budrich.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012a): Annäherung an das Verstehen im Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 1(1)/2012, S. 221-230.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012b): Verstehen im Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Copei, Friedrich (1966): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg: Quelle Meyer.

- Dewey, John (1988): *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer, Hans-Joachim (2002): *Grundschule – Vermittlungsschule zwischen Kind und Welt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, Thomas (2007): *Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens*. In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-85.
- Helmstad, Glen (1999): *Göteborg studies in educational sciences*. Bd. 134: *Understandings of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jäsche, Gottlob Benjamin (1876): *Immanuel Kant's Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen* (2. Aufl.). Reutlingen: Mäcken.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Pädagogik: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lévi-Strauss, Claude (1973): *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft*. Bd. 14: *Das wilde Denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Marton, Ference/Booth, Shirley (2014): *Lernen und Verstehen*. Berlin: Logos Verlag
- Rehm, Markus (2006): *Allgemeine naturwissenschaftliche Bildung – Entwicklung eines vom Begriff "Verstehen" ausgehenden Kompetenzmodells*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12/2006, 23–44.
- Rehm, Markus (2015): *Verstehen im naturwissenschaftlichen Unterricht?* In: Gebhard, Ulrich (Hrsg.): *Sinn im Dialog*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 199-216.
- Rumpf, Horst (2002): *Die Verstopfung der Köpfe und das wirkliche Verstehen*. In: Rumpf, Horst (Hrsg.): *"...zäh am Staunen"*. Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 8-23.
- Smith, David Woodruff (2007): *Routledge philosophers: Husserl*. London, New York: Routledge.
- vbw (Hrsg.) (2015): *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V; Bildung. Mehr als Fachlichkeit* (1. Aufl.). Münster, Westf: Waxmann.
- Wagenschein, Martin (1999): *Beltz-Taschenbuch. 22 Essay: Verstehen lehren. Genetisch - sokratisch - exemplarisch*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Waldenfels, Bernhard (2002): *Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft*. Bd. 1590: *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomentechnik* (1. Aufl., Originalausg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.) (2014): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Zahavi, Dan (2010): *UTB Philosophie*. Bd. 2935: *Phänomenologie für Einsteiger* (1. Aufl.). Paderborn: Fink.

Peter Buck

Eine phänomenologische Ausleuchtung des hans-joachim-fischer'schen Forschungsansatzes

Introduktion: Andeutung der hier untersuchten hans-joachim-fischerschen Forschungsarena

Wenn die Aufgabe darin besteht, ein Problem zu lösen oder etwas Neues zu verstehen, eine Intuition zu erlangen, dann ist das mit intentionaler Aufmerksamkeit kaum zu vollziehen. Für einen Augenblick muss dazu die intentionale Aufmerksamkeit, das heißt das Thema oder Objekt losgelassen werden, um frei oder leer zu sein für etwas Neues, Unvorhergesehenes, eben das, was man sucht. Intuitionen sind nicht abrufbar, der gewöhnliche Wille kann sie nicht erreichen (sonst wären sie immer zur Verfügung), weil man das leere Bewusstsein oder die leere Aufmerksamkeit, durch bewussten Willen nicht herstellen kann. Man kann sie aber vorbereiten. (Kühlewind 2002, S. 81)

Konkret: Wenn Hans Joachim Fischer in seinen Untersuchungen, wie Vorschulkinder die Welt verstehen, d.h. wenn er einzelne Kinder beobachtet, ihnen beim Spielen zuschaut, ohne sich in das Spiel einzuklinken oder sie gar mit Fragen oder Anreden von ihrem intuitiven Tun ablenken, wenn er, wie Markus Rehm und ich (2014) das nennen, „astronomische Untersuchungen“ betreibt, in denen kein Wort zwischen Forscher und Proband gesprochen wird, wenn Hans Joachim Fischer dann gleichwohl zu tiefschürfenden Forschungsergebnissen kommt, wie Kindergarten-Kinder sich die Welt zu eigen machen, tritt genau das auf, was der Epistemologe Georg Kühlewind oben beschreibt. Und zwar auf beiden Seiten der Forschungsarena: auf Seiten von Hans-Joachim Fischers Probanden, d.h. der von ihm in ihren Weltuntersuchungen beobachteten Vorschulkinder und auf Seiten des Wissenschaftlers selbst, der Verstehen erforscht. Was da auftritt ist ein Paradoxon, das Platon schon den Sokrates mit Menon diskutieren lässt:

„Auf welche Weise willst du denn dasjenige suchen, Sokrates, wovon du überhaupt nicht weißt, was es ist, [...] oder wenn du es auch noch so gut träfest, wie willst du erkennen, dass es dieses ist, was du nicht wusstest?“ (Platon 1957, § 14, S. 21)¹

Zentrales Instrument in Hans-Joachims Untersuchungen dieser Art (etwa Fischer 2009; 2010) ist ein 4-stufiges, 3-gliedriges Interpretationsschema, das in der phänomenologischen Erforschung des kindlichen Weltverstehens, mir jedenfalls, ein wichtiges und im wahrsten Sinne des Wortes aufschlussreiches Instrument geworden ist. An ihm lässt sich nicht nur die Nähe zu Ference Martons Phänomenographie aufzeigen – das möchte ich zu Anfang meines Beitrag darstellen –, sondern auch deutlich machen, dass der Ertrag

¹ Marton & Booth (2014) nehmen dieses Paradoxon als Einstieg in Ihr Forschungsmethodik-Lehrbuch „Lernen und Verstehen“/„Learning and awareness“ und bieten seine Auflösung in ihrem *Phänomenographie* genannten empirischen Forschungsansatz an.

seiner Vorschulstudien für den naturwissenschaftlichen Fachunterricht der Sekundarstufe relevant ist, wenn man das wagenscheinsche *Verstehen Lehren* (vgl. Wagenschein 1992) ernst nimmt.

Wovon spreche ich? Von einem Schema, das in Fischers Untersuchungen wiederholt auftritt, etwa im „Forschungsband Sachunterricht und frühe Bildung“ (Fischer/Gansen/Michalik 2010). Ziemlich unvermittelt und ohne Abbildungslegende erscheint dort mitten in der Schilderung einer Kindergartenbeobachtung „Lisa am Wasserbecken“ (Fischer 2010, S. 43) das folgende Schema:

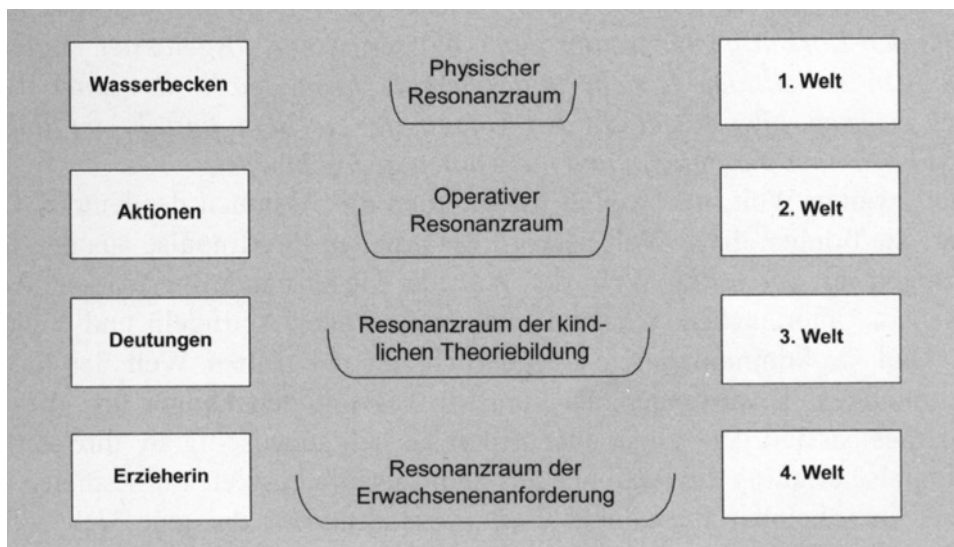


Abb. 1: Hans Joachim Fischers Vier-Welten/Vier-Resonanzräume-Schema

Es wird dazu verwendet, in der Schilderung des Verhaltens von Lisa vier verschiedene „Resonanzräume“ zu unterscheiden, in denen Lisa „lebt“, wenn sie in ihrem Kindergarten vier Jungen zuschaut (und sich später auch einbringt und einbezogen wird), die zusammen mit einer Erzieherin ausprobieren, wie sich Gegenstände im Wasser verhalten.

Auf Seite 46, nachdem die Schilderung abgeschlossen ist, wie Lisa am Ende in die frühkindliche Erforschung von schwimmenden & sinkenden Gegenständen einbezogen wird, kommt das obige Schema auch als Analysenschema zur Anwendung, um die subtilen Erlebnisse und Erfahrungen zu identifizieren, die Lisa macht, wenn sie lernt. „Wer Lisa begegnen will, muss seine Augen schulen für die subtilen Erfahrungen, die sie in der ersten und zweiten Welt macht und für die Anfänge ihres Denkens in ihrer dritten Welt“ (Fischer 2010, S. 48) mit Ausblick darauf, was von ihr später in ihrem frühkindlichen Sachunterricht erwartet werden wird.

Intermezzo: Ein eigener Versuch der hier gemeinten „Augenschulung“

Ich schildere eine kleine, ganz banale Szene aus dem täglichen Leben: Es ist Sonntag früh, ein strahlender Sonntag im Frühling, der seinem Namen alle Ehre macht. Das wird auch nach einer langen grauen Regenwoche von den Personen der Geschichte so empfunden. Marie ist noch nicht drei Jahre alt. Sie schaut ihrer Mutter zu, die den Kindersitz für eine kleine Fahrradtour auf ihrem Fahrrad befestigt. Ein Nachbar tritt aus dem Haus, grüßt freundlich, wechselt ein paar Worte. Alle scheinen den herrlichen Tag zu genießen. Die Erwachsenen drücken das mit Worten aus, unter denen besonders „die Sonne scheint“, „Sonnenschein“, „Sonntag“ unüberhörbar ihre Freude mitschwingen lassen. Am Ende verabschiedet sich der Nachbar und wünscht Marie und ihrer Mutter eine „gute Reise“. Da stellt sich Marie vor ihm auf, gewichtig, selbstbewusst und mit unschuldigen Stolz ruft sie ihm zu: „Gute Reise! – Sonnenscheiße!“. Die Reaktion der Mutter kommt prompt ein strenger (und notwendiger) Verweis, in dem aber durchaus auch Anerkennung mitschwingt.

Der Nachbar (der Autor dieses Beitrags) aber denkt sich (denn ihm ist nicht nur das in den Augen der Mutter verunglückte Gedicht, sondern auch Maries Gesichtsausdruck und Körperhaltung eindrücklich): Dieses Kind weiß, aber weiß es auch noch nicht sicher, dass man manche Wörter zu manchen Menschen nicht sagen darf. Es erfährt, dass man gegen Einfälle machtlos ist, die einem in den Sinn kommen, aber dass man seine Einfälle nicht unbedacht preisgeben darf. Marie hat auch schon gelernt, dass man aus einfachen Wörtern zusammengesetzte Wörter komponieren kann und erfährt hier wohl nicht zum ersten Mal, dass von Reimen Faszination ausgeht. Sie kann auf ihre Weise ja schon dichten, denn ihm ist sein eigenes „Gute Reise!“ noch deutlich im Ohr, das Marie ja aufgegriffen und auf eigene, unschuldige Weise mit einem Unwort zum Reim komplementiert hat.

Er bewundert diesen komplexen, autarken, experimentellen Lernprozess. Ihm kommen Fischers vier „Resonanzräume“ oder „Welten“ in den Sinn: Die physische Welt des Sonnenscheins, der Helligkeit und des Klangs von Wörtern und die soziale Welt des angeregten Schwätzchens vor der Haustür mit dem Nachbarn, die Marie veranlasst hat in selbstbewusster Aktion vor dem Nachbarn hinzutreten und ihm auch etwas Eigenes zu sagen, dem sie, drittens, ausgewiesen durch Körperhaltung und Mimik ihren eigenen poetischen Sinn gegeben hat, einen Sinn allerdings, der, viertens, in der vierten Welt nicht goutiert wird und dessen Nicht-goutiert-Werden doch gelernt werden muss.

Auch über die dabei implizierten Bildungs- und Erziehungsaufgabe denkt der Nachbar nach: Überhören oder gar übergehen durfte die Mutter (der gesellschaftlichen Konventionen wegen), konnte die Mutter (aus ihrer Erziehungsaufgabe heraus) und sollte die Mutter (von Marie aus gesehen, denn sie ist ja auf ihre Strukturvorgabe angewiesen) das Wort „Sonnenscheiße“ nicht. Mit positivem Stolz auf die Gestik ihres Kind und unablässig zugleich mit Empörung über das Wort – also Mensch und Sache sauber getrennt – hat sie Maries Wort zurechtweisen können. Und er bewundert die Mutter, die die Aporie der Situation überspringen konnte, einerseits Maries autarken, selbstbewussten Auftritt gut zu heißen und zugleich Marie über den sozialen Fauxpas als Fauxpas zu belehren.

Es ist diese Art der strukturierten Begegnungsschulung, die ich Hans-Joachim Fischers Beispielen verdanke. Das soeben geschilderte Erlebnis habe ich auch schon anderweitig erzählt (vgl. Buck 2009). Hier kam es mir darauf an, zu zeigen wie hilfreich Fischers Resonanzräume-Schema für das subtile Verstehen kindlicher Lernprozesse sein kann.

Exposition und Durchführung: Fischers Instrument näher betrachtet

Hans-Joachim Fischers Schema (siehe Abbildung 1) ist heuristisches Instrument und Ordnungsschema zugleich. In ihm sind die mittlere und die rechte Begriffsreihen kategorial eindeutig, die *linke* Reihe – Wasserbecken | Aktionen | Deutungen | Erzieherin – erscheint dagegen merkwürdig heterogen. Je 4 „Welten“ und 4 „Räume“ das sind zwei einheitliche und eindeutige Kategorien. Aber was eint die vier linken Kästchen kategorial? Die Kategorie ‚Konstrukte‘ der Konstruktivisten kann die Antwort nicht sein, denn eine *Aktion* ist kein ‚Konstrukt‘. Die Kategorie „Observable“ der Naturwissenschaftler kann es auch nicht sein, denn zumindest die „Deutungen“ sind nicht ‚beobachtbar‘. Erst eine *phänomenologische* Annäherung – phänomenologisch im Sinne Husserls (etwa: Husserl 1962, leicht lesbar auch beschrieben in Zahavi 2007) – lässt eine Antwort in Reichweite rücken.

Die Reichweite des Begriffs ‚Phänomen‘ dieser erkenntnistheoretischen Denkrichtung beschränkt sich nicht auf die sinnlich zugänglichen Erscheinungen (auf die ‚Observablen‘ würden die Naturwissenschaftler sagen), sondern meint jegliches im Bewusstsein eines Menschen Aufgetauchte – in Lisas Bewusstsein ebenso wohl wie in Hans-Joachims. Zur Beschreibung dieses für die philosophische Phänomenologie fundamentalen Ausgangspunktes hat sich ein anderes Schema immer wieder bewährt:



Abb.2: Phänomenologisches Schema für die unhintergehbare Situation beim Erkennen, Denken und Verstehen

Es will zum Ausdruck bringen, dass Erkennen, Denken und Verstehen in den Augen der Phänomenologen unhintergebar als *Beziehung* gedacht werden müssen, als Beziehung zwischen dem erkennenden, verstehenden, denkenden Individuum und der Welt auf die sich sein Erkennen, Verstehen und Denken bezieht. Erkennen, Denken und Verstehen *konstituiert* sich also, ist ein Akt der Beziehungsstiftung. Dabei kann dieser Konstituierungsakt aufs Ganze gesehen durchaus weitgehend als Konstruktionsprozess ablaufen und auch so gesehen werden, wie das die Konstruktivisten beschreiben.

Die zum Erkennen, Verstehen und Denken notwendigen Intuitionen *kommen* aber nicht auf konstruktivem Wege *zustande*, sondern ereignen sich als erlebte Bedeutungs-

stiftungen. Hans-Joachim Fischers Beobachtungen fokussieren auf diese Bedeutungsstiftungen von Lisa. Aber auch er selbst, der Forscher, war notwendig auf Intuitionen angewiesen, als er das Schema erstellte, als er „Wasserbecken | Aktionen | Deutungen | Erzieherin“ in ein und dieselbe Spalte schrieb. Denn in jedem Fall meint er, so nehme ich an, das, was mit dem Doppelpfeil angedeutet wird: Die Beziehungsstiftung/Bedeutungsverleihung, die das Kind mit der Welt in Beziehung setzt. Mal verwendet Fischer einen Teil der *Welt* als Chiffre für diese Beziehung („Wasserbecken“, „Erzieherin“) mal eine Handlung des Beziehung stiftenden *Ich* („Aktionen“, „Deutungen“).

Was lehrt uns diese Betrachtung über die Kategorien in Hans-Joachim Fischers Schema? Dass es sich bei jedem der 12 Begriffe um Konstrukte handelt, und zwar genauer: um 3 x 4 Konstruktionselementen: Je vier Begriffe folgen je drei Kategorienklassen. Die erste (die in der Abb. 1 links aufgeführte), bildet zwar als „Kind-in-seiner-Beziehung-zur-Welt“ eine einheitliche Klasse; die Chiffrierung der einzelnen Elemente dieser Klasse ist aber uneinheitlich. Das macht deutlich, dass sie auf *unterschiedliche* Weise gebildet wurden (entstanden sind), d.h., ihre Gewährwerdung aus unterschiedlichen Blickwinkeln erfolgte. Wem die Unterschiedlichkeit der Blickwinkel auffällt, kann man fragen, warum gerade *diese* Begriffe (und nicht andere) gewählt (gemeint) wurden, kann also nach der Gewährwerdung dieser Kategorie und ihrer Elemente durch ihren Autor fragen. Indem so gefragt wird, ist zugleich anerkannt, dass sie *intuitiv* gekommen sind; Hans-Joachim Fischer musste etwas „einfallen“; für einen Augenblick musste seine absichtsvolle („intentionale“) Aufmerksamkeit aussetzen, damit die „Idee“ ihm „geschenkt“ werden konnte. Nachdem die Gewährwerdung aber erlebt wurde, ist eine Beziehung zwischen dem gewährwerdenden, lernenden, verstehenden Menschen einerseits (Hans Joachim genau so wie Lisa, wenn sie Neues am Wasserbecken lernt/versteht) und dem in der Intuition Gegebenen (der Begriff) andererseits entstanden.

Konstruktivisten erleben (betrachten) das Schema der Abb. 1 als ein „Konstrukt“. Aber die Heterogenität der 4 Kategorien „Wasserbecken | Aktionen | Deutungen | Erzieherin“ gibt Anlass zu vermuten, dass diese 4 Konstruktionselemente selber nicht „konstruiert“ sind, sondern von Fischer „gefunden“, „wahrgenommen“ wurden, ihm „eingefallen“ sind.² Dass sie im Rahmen des Schemas der Abb.1 auch geeignet sind, „die Augen zu schulen für die subtilen Erfahrungen“, die Lernerinnen und Lerner wie Lisa oder Marie bei ihren eigenständigen (autarken, autodidaktischen) Lernbemühungen machen, zeigt sich in der vielseitigen Anwendungsmöglichkeit. Ich zeige eine solche Anwendungsmöglichkeit im folgenden Abschnitt an einem physikalischen und physikdidaktischen Lernprozess an der Konstituierung einer Verstehensbeziehung zwischen mir und dem Kreisel als Spielzeug und als physikalisches Phänomen. Jetzt steht mir kein Mensch mehr gegenüber, sondern ein Naturphänomen.

² Ein Rezensent dieser Überlegungen fragt an dieser Stelle nach: „Ließe sich dasselbe nicht als ‚intentionsfreie Konstruktion‘ beschreiben?“. Aus seiner konstruktivistischer Sicht kann er das natürlich sagen. Aus meiner husserl-phänomenologischen Sicht gesehen muss er dafür zur Rettung seines konstruktivistischen Paradigmas einen Begriff „konstruieren“, der eine *Contradictio in Adjectu* darstellt, ein Oxymoron. Denn jede Konstruktion ist doch per se an eine Intention gebunden und kann daher nicht „intentionsfrei“ sein. Sie soll doch gerade etwas von ihm Gemeintes (also Intendiertes) zum Ausdruck bringen!

Reprise: Den Kreisel verstehen

Vor mir liegt er; seitlich liegt er; unbeweglich (noch), wie er sich am bequemsten hinlegt, je nach Unterlage: der Kreisel. Ich wecke ihn, indem ich ihn mit den Fingerspitzen oben fasse und zum Drehen bringe. (Andere Kreisel haben raffinierte Mechanismen, um sie schnell und nachhaltig zum Drehen bringen zu können. Meiner ist simpel, aber er zeigt alles, was die anderen Kreisel auch zeigen.) Ich muss ihn zum Drehen bringen, von selbst tut er's nicht. Habe ich's aber gemacht, dann ist er in einen anderen Zustand gelangt, der eine Weile andauert und auch wieder aufhört. Nicht allmählich aufhört allerdings, sondern schlagartig. (Das ist nicht zufällig und daher bemerkenswert.) Dann liegt er wieder unbeweglich wie am Anfang. In diesem anderen Zustand ist er ein Anderer. Nicht nur macht ihn sein Drehbewegungszustand zu einem Anderen, er zeigt erst dann seine Eigenarten und was er vermag.

Als erstes fällt sein aufrechter Gang auf. Unten und oben sind ausgezeichnete Richtungen. Er mag seine Richtung etwas von der Vertikalen wegneigen, er mag mit seiner ausgezeichneten Drehachse „kreiseln“ („präzedieren“), die Vertikale, um die er kreiselt, bleibt nach oben gerichtet. Auf dem Tisch sucht er sich seinen Weg. Er kann geringe Neigungen der Tischfläche überwinden, oder auch nach oben weiterlaufen, kann kleine Treppenstufen nach unten nehmen. Er bleibt dabei immer aufrecht, auch wenn er torkelt, jedenfalls solange er sich dreht. Nach welchen Gesichtspunkten welcher Weg eingeschlagen wird, ist schwer zu beurteilen – das verstärkt den Eindruck, dass er ein Eigenes, ein „Lebendiges“ ist. „Lebendig“, weil es einen zeitlichen Anfang und ein Ende gibt, solange, in dieser Spanne, ein Prozess dauernd abläuft (die Drehung), der zwar in seiner Intensität abnimmt – bis zu einem jähen Übergang zur Unbeweglichkeit; – in seiner Qualität aber ist er beständig, eigen und stets in der Auseinandersetzung mit seiner Umgebung, die den Weg und die Präzession mitbestimmt.

Dieser jähe Übergang zu Unbeweglichkeit fordert meine Experimentierlust heraus. Meinem Spielzeug ist ein kleines Stativ mitgegeben (vgl. Abb. 3), auf dem der Kreisel auf dessen Stativende in eine kleine Mulde aufgesetzt werden kann. War es der Tisch, der ihn stoppte, oder kann er auch noch „flacher“ kreiseln? Ich stelle den Kreisel in ein fixiertes Lager, so dass er nun um einen einzigen festen Drehpunkt kreiseln muss. Wie gewohnt kann ich ihn „aufrecht“ kreiseln lassen. Je nachdem wie „schräg“ ich ihn aufsetze, zieht sein Präzessionsrundgang (dessen Achse stets in die Vertikale ausgestreckt ist) eine mehr oder weniger große Bahn. Ja, ich kann ihn sogar so aufsetzen, dass seine Drehachse etwa rechtwinklig zur Präzessionsachse liegt. Abb. 3 soll diese Lage darstellen. Horizontal liegt nun zwar seine Drehachse, aber er fällt nicht herunter, solange er sich schnell genug dreht. Vertikal steht freilich immer noch seine Präzessionsachse.

Er kann durchaus auch geringfügig unterhalb der Horizontalebene kreiseln, aber zu einem gegebenen Augenblick beendet auch hier ein Herunterfallen sein erstaunliches Treiben.

Ich schränke also seinen Bewegungsraum gegenüber der ersten – „simplen“ – Anordnung ein, aber ich gewinne dadurch eine geradezu erstaunliche Steigerung seiner Tendenz, nicht umzufallen. Es ist also egal, wie senkrecht oder schräg (oder gar horizontal)

ich ihn aufsetze: er fällt sogar eine Zeit lang (und besonders wenn er schnell dreht) nicht einmal von seinem Lagerungssockel herunter.

Dies alles war mit dem Auge verfolgt. Nun will ich ihn auch mit der Hand spüren. Damit der Kreisel nicht sogleich sein „Leben“ aushaucht, muss ich ihn nun in einem eigens dafür entworfenen Käfig halten: Mit zwei festen Drehlagern, oben und unten, wird er in ein Gestell gespannt. Nehme ich dieses Gestell mit drehendem Kreisel in die Hand, dann spüre ich sofort eine neue Eigenheit: Manche Handbewegungen macht das Gestell mit, anderen setzt es Widerstand entgegen. Es antwortet also. Wenn ich genauer hinsehe, stelle ich fest: Immer dann, wenn die Drehachse in ihrer Richtung verändert werden soll, spüre ich Widerstand in der Hand. Stelle ich aber das Gestell, in das der doppelt gelagerte Kreisel eingefügt ist, in eine Schachtel und bewege diese, so ist es gleichgültig, ob sich der Kreisel dabei dreht oder nicht: ich habe dann ein „gewöhnliches“ Objekt in der Hand. Nur „direkt“ vernehme ich also seine Gesetze, nicht aber wenn etwas zwischen seinem und meinem Körper ist.



Abb. 3: Präzedierender Kreisel

Ich versuche das mir wesentlich Erscheinende zusammen zu fassen – sozusagen mein autodidaktisches³ Lernergebnis:

- Der Kreisel tritt mir in zwei eklatant verschiedenen Zuständen entgegen: als ruhend, „passiv“, „still“ oder als „lebendig“, bewegt, „aktiv“, „rotierend“.
- Er lässt sich in dreierlei Weise „bewegen“:

³ Man beachte, dass Hans-Joachim Fischer sein Schema für „autodidaktische Lernprozesse“ entwickelt hat.

- Zum Einen gibt es die *Drehbewegung*, die ihn zum Kreisel definiert, die Drehachse eines einfachen Kreisels ist „oben-unten“ ausgerichtet, aber wenn man den „unteren“ Drehpunkt in einem Drehlager fixiert, kann die Drehachse schon einmal in der Horizontalen zu liegen kommen.
- Zweitens kann er sich zugleich kreiselnd um eine Vertikale bewegen, die Präzessionsbewegung. Diese Vertikale (seine „Präzessionsachse“) ist unabhängig von der Lage der Drehachse immer „oben-unten“ ausgerichtet.
- Drittens bewegt er sich noch fort, nach vorne oder zur Seite, auf der Tischebene, dem Boden o.ä.
- Im ersten – passiven – Zustand ist er „gewöhnlich“, im zweiten – rotierenden – ist er „eigen“. Seine Eigenheit besteht in seiner Tendenz, nicht (sofort) umzufallen, aber man kann genauso gut sagen: Er hat eine Tendenz zur *Vertikalen*.
- Diese Tendenz zur Vertikalen, wie sie auch Bäumen und Menschen eigen ist, stellt sich bei näherem Hinsehen (genauer: wenn ich den Kreisel wie in der dritten Anordnung in ein Gestell einspanne) als eine Tendenz heraus, *die Lage der Drehrichtungen* im Raum *beibehalten* zu „wollen“. Dann spüre ich die *Eigenart* des Kreisels körperlich.

Bei näherer Betrachtung meines Lernprozesses lässt sich auch die Stelle angeben, wo nicht ich mehr „das Sagen habe“, sondern wo der Kreisel zu meinem Lehrmeister wird.⁴

Wie wurde mein Übergang vom Nicht-Verstehen zum Verstehen bewerkstelligt? Aus der Introspektion ergibt sich: Unerwartet, überraschend und daher unverstanden war, dass ein lebloses Objekt fast wie ein Tier lebendig sein kann. Indem ich mich auf das eingelassen habe, was sich mir *zeigt* (Naturphänomen) habe ich eine Beziehung zwischen ihm und mir aufbauen können. Diese Beziehung ist das Neue, die neue Erfahrung. Sie wird von meinen Erwartungen, meinen mir „einfallenden“ Begriffen ebenso gestaltet wie vom Kreisel in actu. Dies ermöglicht meine „Einwurzelung“ in die Welt der Kreisel ebenso wie seine Formung meiner Gedankenwelt (vgl. Abb. 2 oben).

Während der konzentrierten Beobachtung habe ich die Kreiselphänomene also in ein ganzes Netzwerk von mir bereits bekannten, spezifischen Beziehungen zu bekannten Erfahrungen einbauen können. Teils hoben sie sich von diesen ab, teils bestätigten sie sie. Aus dem vorhandenen Repertoire der mir bekannten Bewegungsarten sind Fortbewegung und Drehbewegung gefragt gewesen, Kraftwirkungen habe ich in Beziehung zur Drehachse gebracht usw. Würde man sortieren, wohin ich die Fäden geknüpft habe, käme man – in den Ordnungsschemata unserer verwissenschaftlichten Gesellschaft – zum Physikalischen, aber auch zum Biologischen, zum Psychologischen, zum Anthropologischen, zum Geometrischen. Zu den spezifischen Beziehungen gehören Assoziationen mit ‚Baum‘ und ‚Mensch‘, mit ‚Wille‘ und ‚Eigenheit‘. Lebenserfahrungen sind es letztlich, die hier einfließen. Ebenso auch gesellschaftliche Erfahrungen, weil ich ja mein Erleben in Sprache gefasst habe. In der Regel konnte ich auf konventionelle Wortbedeutungen zurückgreifen, selbst bei ganz spezifischen Bezeichnungen wie ‚Präzession‘ (ich hatte das Wort früher schon einmal gehört).

Man kann meine Introspektion auch als Bericht über das immer neu von mir Bemerkte, als eine Aufzählung meiner Gewährwertungen (*awareness*, vgl. Marton & Booth

⁴ Ausführlich habe ich diesen Aspekt dargestellt in Buck 2011.

2014) lesen: Zunächst spiele ich nur mit einem Ding. Dabei bemerke ich beim Hinschauen Manches. Dann aber entzündet sich meine „Experimentierlust“. Ich entwickle Intentionen, „probiere“ hier, „inszeniere“ dort. Dadurch wird das *Ding* zu meinem *Werkzeug*, Werkzeug für meine Experimente. Nun muss der Kreisel, wie Langeveld (1955, S. 77) sagte, „Diener zweier Herren werden“; mein Diener, indem er auf mein Kommando aus einem „ruhend-passiven Zustand“ heraus „lebendig“ wird. Aber er bleibt zugleich der Diener der obwaltenden Naturgesetze. In letzterem Dienst tritt er als „Lehrmeister“ auf. Er lässt mich am eigenen Leibe die Erfahrung machen, was die Physiker später „Drehmoment“, „Winkelgeschwindigkeit“, „Trägheitsmoment“ usw. nennen werden. In einem aktiven Sinn habe ich das Phänomen *erlebt*, so wie sich ein Schüler den Pythagoräischen Lehrsatz *er*-arbeitet. *Er*-leben ist also ein Verb des Gestaltens, der Mühe, des Willens – anders als das landläufige „erleben“, das einen Vorgang beschreibt, der mir zustößt, mich mit Gefühlen beliefert. Dieses *Er*-leben ist intentional gerichtet auf die natürlichen Eigenschaften und die natürlichen Gesetzmäßigkeiten, die ein Kreisel oder ein Gyroskop zu bieten hat. Im Moment des „Experimentierens“ habe ich aber den Kreisel zugerichtet, damit er mir nacheinander seine Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten zu spüren gibt.

PhysikerInnen (und viele Physiklehrpersonen) stolpern in der Regel über zahlreiche Formulierungen, denn die Scientific Community sieht sie im physikalischen Fachkontext als unzulässig an. Störend, wenn nicht abstoßend empfindet auch manche NaturwissenschaftdidaktikerInnen meine animistische Sprechweise: Ein Kreisel ist nicht „lebendig“, er „antwortet“ nicht, usw. Das weiß ich natürlich, aber ich bin in meinem selbständigen Verständnis des Kreisels auch noch weit weg von physikalischer Sprache und physikalischem Denken. Gleichwohl sind solche Wörter unverzichtbare Schlüsselwörter für mein Verstehen. Da ich hier ein ganz bestimmtes Erfahrungserlebnis (Marton: „*experience*“) beschreibe, muss ich auch eine hierauf speziell ausgerichtete Sprache verwenden. Ich meine ja nicht das landläufige unter „lebendig“ Verstandene, wenn ich hier dieses Wort verwende, sondern bin für die Benennung des neu Bemerkten in Sprachnot: Ich will auf ein auf *neuartige* Weise „Lebendiges“ hinweisen, das mit dem landläufig Lebendigen etwas ganz Bestimmtes gemeinsam hat, aber vieles auch nicht: So funktioniert Sprache; so kommen die Homonyme zur Welt. In meiner phänomenologischen Beschreibung oben konnte ich das aber nicht auch noch klären; der Leser/die Leserin hätte nur die Übersicht verloren.

Ich habe mich bisher ausschließlich in der „1.“, der „2.“ und der „3. Welt“, im „physischen“, im „operativen“ und im „Resonanzraum der eigenen Theoriebildung“ aufgehalten, wenn man in Abb. 1 Hans-Joachim Fischers Bezeichnung „kindlich“ durch „eigen“ ersetzt. Ganz zu Anfang, als der Kreisel noch ein Spielding war, befand auch ich mich noch ganz im physischen Resonanzraum, d.h. in der „1. Welt“ der Naturphänomenekomplexion „Kreisel“, die „2., 3. [und] 4. Welt“ hatte ich noch gar nicht betreten. In diesem verblieb ich auch, als ich den „operativen Resonanzraum“ der experimentellen Aktionen betrat, in dem das Kreisel-Ding zum Kreisel-Werkzeug wurde, und verblieb auch in diesen beiden Räumen, als mein Verstehensbedürfnis erforderlich machte, dass ich in den „Resonanzraum der eigenen Theoriebildung“, in die „3. Welt“ der Deutungen also, eintrat. Erst hier in diesem 3. Resonanzraum agierte der Kreisel als mein Lehrmeister, vorher war der Kreisel vollständig *meiner* Willkür ausgeliefert. Dem „Resonanzraum

der Erwachsenenforderungen“, der „4. Welt“ also, gehört das an, was normalerweise im Physikunterricht bzw. im Physikstudium stattfindet. Davon war noch nicht die Rede.

Intermezzo: Was Physikunterricht in der Regel versäumt, wo es doch um echtes Verstehen gehen soll

Über fünfzig Jahre⁵ lang sind die einzigartigen drei Bände „Einführung in die Physik“ von Robert Wichard Pohl *das* Lehrbuch gewesen, aus dem Physik-Studierende im ersten Semester lernten. Der Autor strebte dabei nicht weniger als eine „das Gesamtgebiet der Physik umfassende Darstellung“ an (Pohl 1969, S. XII). Bei der Durchsicht seiner Lehrbücher springt ins Auge, dass die Versuchsgeräte ihm als Hochschullehrer der Experimentalvorlesung durchgängig *Werkzeuge* waren und daher ihm selbst auch vermutlich seine Lehrmeister. Gleichwohl wurden sie bei ihm wieder zu „gezeigten Dingen“, waren keine „zur eigenen Erkenntnis eingesetzten Werkzeuge“ mehr, denn es waren didaktische Demonstrationsgeräte zur Lehre in Hörsälen, in denen Hunderte Studierender gleichzeitig saßen, die zuschauten. Ihre Augen und Ohren waren dabei auf das Geschehen auf den Experimentiertischen (oftmals in großer Entfernung), auf das Lesen der Tafelanschriften und auf das Zuhören des zu ihnen Gesprochenen gerichtet und ihre Gehirne mit schnellem Mitdenken ausgelastet. Am Lern- und Verstehensprozess der *Naturphänomene* war der Leib nicht mehr beteiligt. Den zahlreichen Schattenrissen in Pohls Abbildungen (vgl. Abb. 4) sieht man aber gleichwohl noch an, dass es ihm um erlebte Physik ging, also um die 1. und 2. Welt in Hans-Joachim Fischers Schema.

Zu diesen nur noch vermittelt auf *Er*-leben ausgerichteten Lerninhalten kommt als wesentliches „neues“ Element seiner Vorlesung hinzu, dass *Berechnungsformeln* und

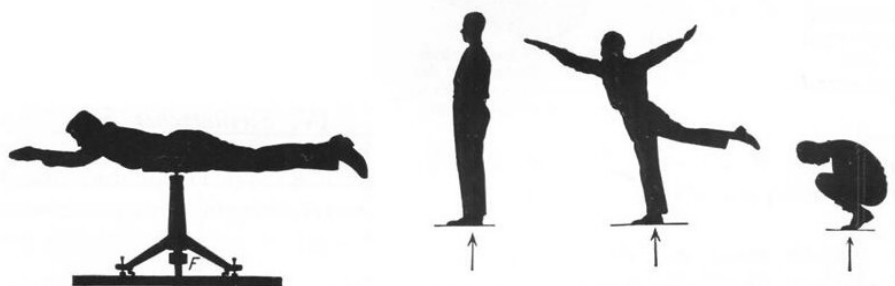


Abb. 123. Große Drillachse zur Messung der Trägheitsmomente eines Menschen in verschiedenen Stellungen. F eine kräftige Schneckenfeder. Ihre Winkelrichtgröße D^* beträgt rund $2,5 \frac{\text{Newtonmeter}}{\text{Radiant}}$. Das Trägheitsmoment Θ des liegenden Mannes rund = 17 kg m^2

Abb. 124 $\Theta = 1,2 \text{ kg m}^2$

Abb. 125 $\Theta = 8 \text{ kg m}^2$

Abb. 126 $\Theta = 2,3 \text{ kg m}^2$

Abb. 124 bis 126. Trägheitsmomente eines Menschen in drei verschiedenen Stellungen. Die Pfeile markieren die Drehachsenrichtung

Abb. 4: Schattenrisse aus R.W. Pohl „Einführung in die Physik“ Bd. I (1969)

⁵ Die erste Auflage erschien 1930, die 18. Auflage des Bandes I (Mechanik, Akustik und Wärmelehre) 1983
78

konkrete *Quantifizierungen* ins Zentrum rücken, während seine Buchgliederung den impliziten, unthematischen Hintergrund für eine *sachstrukturelle Orientierung* abgibt.

In den ebenfalls einzigartigen „Vorlesungen über Physik“ von Richard Feynman (für denselben Hörerkreis wie Pohl Vorlesungen gehalten) kehrt sich die Herangehensweise um. Hier stehen Weltbild (Kapitel 1: „Atome in Bewegung“), die Sprache der Physiker, z.B. ihre Grundbegriffe (Kap. 4-1: „Was ist Energie?“) und ihre besondere Art des Denkens (Kap. 2-2 „Physik vor 1920“ vs. Kap. 2-3 „Quantenphysik“) im Vordergrund, während der charakteristische, mathematisierende Zugriff den tendenziell impliziten (allerdings gelegentlich ebenfalls thematischen) Hintergrund bildet (vgl. etwa Kap. 22 „Algebra“). Bevor der Kreisel in Kap. 20-3 in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt, müssen in zwei Kapiteln zuvor die Grundbegriffe und Grundgesetze geklärt werden:

- „Drehung in zwei Dimensionen“ (Kap. 18 mit den Grundbegriffen „Massenmittelpunkt“, „Drehimpuls“ und „Drehimpulserhaltung“)
- „Trägheitsgesetz“ (Kap. 19 mit den Grundbegriffen „Trägheitsmoment“ und „Kinetische Energie der Drehbewegung“)
- und in einem halben Kapitel die anzuwendende Vektormathematik (Kap. 20-1 „Drehmomente in drei Dimensionen“ und Kap. 20-2 „Die Gleichungen der Drehbewegung bei Anwendung des Vektorprodukts“).

Das Kapitel 20-3, welches mit „Der Kreisel“ überschrieben ist, handelt dann von folgendem Problem: „Wir können nun behaupten, die Präzession des Kreisels zu verstehen, und wir verstehen sie in der Tat – mathematisch. Jedoch ist dies eine mathematische Sache, welche in einem Sinn als ‚Wunder‘ erscheint“, schreibt Richard Feynman.

„Es zeigt sich auf unserem Weg zu weiter und weiter fortgeschrittener Physik, dass viele simple Dinge mathematisch schneller abgeleitet werden können als sie in einem grundsätzlichen oder einfachen Sinn wirklich verstanden werden. Dies ist eine sonderbare Eigenschaft und bei unserem Vordringen in fortgeschrittenere Arbeiten gibt es Umstände, in welchen die Mathematik Resultate produziert, welche niemand auf irgendeine Weise wirklich verstehen konnte. [...] In unserem besonderen Fall erscheint die Präzession des Kreisels wie eine Art Wunder, verknüpft mit rechten Winkeln und Kreisen, mit Drehungen und Rechtsschrauben. Wir sollten versuchen, dies auf eine mehr physikalische Art zu verstehen.“ (Feynman et al. 1974, S. 20-9)

Dieses „physikalisch“ geartete „Verstehen“ besteht im weiteren Verlauf des Abschnitts 20-3 im Wesentlichen darin, dass mit den zuvor eingeführten und nun sehr aufmerksam angewendeten physikalischen Begriffen, die Bewegungen des Kreisels beschrieben werden. Jetzt erst werden die Begriffe mit erlebter Erfahrung (Marton: *experience*) gefüllt. Das Bild ist vielleicht gar nicht so falsch, wenn man sagt: Hier bei Feynman (und so gehen heute zahlreiche Hochschullehrer vor) werden erst Gefäße bereitgestellt (die Theorie und die Mathematik liefert sie) und dann geschieht eine Phänomenerzeugung (im phänomenologisch-philosophischen Sinn, vgl. Abb. 2), die diesen Gefäßen angepasst ist. Eine Gewährwerdung (Marton: *awareness*), geschieht hier erst auf verbalem Hinweis hin, kommt nicht vom Lernenden selbst. Der Lehrmeister Feynman weist auf das Besondere mit Worten hin. Es ist ein angeleitetes Lernen, seinem Wesen nach ein Nachahmen. Charakteristikum dabei ist außerdem: Erst die Form, dann der Inhalt.

Anders funktioniert die Gewährwerdung der Physik des Kreisel in meinem oben geschilderten autodidaktischen Lernprozess (und auch in Pohls Experimentalvorlesungen, der Idee nach wenigstens): Der oder die Verstehende wird aus eigenem Antrieb, auto-

nom und autark der Phänomene gewahr, für die er oder sie dann Worte finden muss. Das Individuum *erlebt*, was der Lehrmeister Kreisel ihm lehrt. Erst der Inhalt, dann die Form. Mit dieser Art des Gewährwerdens ist das Evidenzerlebnis verknüpft, welches zum (genuinen) Verstehen führt. Es ist diese Art Physik zu lernen, die Wagenschein (1992) im Auge hatte.

Selbstverständlich kann man auf diese Weise nicht die ganze Physik nacherfinden. Lehrt man aber von Anfang an auf feynman'schem Wege, reicht man also von vornherein die Begriffsgefäße an, in die (unter geschickter Anleitung) die Erfahrungen gefüllt werden sollen, entsteht das Missverständnis, die Begriffe seien vorfindlich wie Ayer's Rock in Australien, und vor allem kommt der oder die Lernende dabei kaum auf den Gedanken, er oder sie könne selbst physikalische Begriffe bilden. Man verweigert ihnen so, das „Grundrecht auf Verstehen“ (Wagenschein) – verstehen nicht als Nachvollziehen-Können, sondern als genuines Verstehen. Haben die Lernenden aber mal erlebt, wie es zugeht beim Erfinden der physikalischen Begriffe, schätzen sie die später bei den großen Lehrmeisterpersönlichkeiten vom Schläge eines Pohl oder Feynman gehörten Begriffe ganz anders ein.

Coda: Wie Hans-Joachim Fischer an frühkindlichen autodidaktischen Lernprozessen sichtbar macht, was Wagenschein für den Sekundarschul-Unterricht realisiert wissen wollte

1952 hat Martin Wagenschein in der Zeitschrift *Die Sammlung* in einer Miniatur mit dem Titel „Das Licht und die Dinge“ seinen eigenen Verstehensprozess⁶ erzählt. Sie trägt den Untertitel „Einführung in die Optik“ und beginnt mit dieser Vorbemerkung:

„Es geht hier um nichts anderes als *Physik*. Oder, wenn man das nicht gelten lassen will, um eine Vorstufe der Physik, die nicht deshalb unwichtig ist, weil sie „nur“ Vorstufe ist, sondern die eben als Vorstufe für die Physik so wichtig ist wie die Wurzel für den Baum. Wir pflegen sie im Unterricht meist zu vergessen. Nur wer sie im Stillen empfunden und in einer Vorform des Denkens durchschritten hat, vermag die gepressten und getrockneten Formen zu verstehen, die das Herbarium des Lehrbuches zusammenstellt (indem es etwa sagt: „Licht wird von Strahlen hervorgerufen, die von den Körpern ausgehen. Dabei unterscheiden wir Lichtquellen und dunkle Körper, die nur dann sichtbar werden.“ und so fort). Nur wer aus jener Vorstufe diese abgezogenen Formen selber hergestellt hat, kann verstehen, was sie an Erlebbarem in sich bergen.“

Ebendieses „selber herstellen“ ist es, was Fischer in seinen Studien beobachtet, dokumentiert und mit seinem „4-Welten/4-Resonanzräume-Schema“ übersichtlich macht. Auch die Beschreibung meines Verstehensprozesses (oben) ist genau genommen eine „Vorstufe zur Physik“, die eigentlich unverzichtbar ist – unverzichtbar als exemplarische Lerngelegenheit, zu der (oder zu ähnlichen Situationen) ernsthaft Physiklernende (und daher vor allem auch künftige Physik-Lehrpersonen) zwei oder drei Mal in ihrem Leben Gelegenheit geboten werden müsste. „Rettet die Phänomene“ war der Ruf Wagenscheins an die Physikdidaktik. Er meinte „Phänomene“ in einem eingeschränkteren Wortverständnis als die Phänomenologen vom Schläge Husserls meinen. Hans-Joachim Fischers

⁶ Zu Details (Entstehungsgeschichte, Bedeutsamkeit für das wagenschein'sche Lehren & Lernen) siehe die V. Variation in Buck 2008.

auf phänomenologischem Boden gewachsenes Schema macht darauf aufmerksam, dass die ersten drei „Welten“ und „Resonanzräume“ auch wirklich von den Lernenden selbst betreten werden müssen, und er zeigt auf, wie sie bei ganz kleinen Kindern schon tatsächlich betreten werden. Dies wieder zu lernen, muss Anspruch an Auszubildende und Studierende im Bereich der Frühen und Primarbildung sein und bleibt auch für die Sekundarstufenausbildung bedeutsames Desiderat. Wagenschein und Fischer würden beide in der Grundschule, so vermute ich, nicht belehrend im naturwissenschaftlichen Sachunterricht, sondern explorieren-lassend auftreten wollen. „Kinder brauchen die körperlich-unmittelbare wirkliche und konkrete Welterfahrung, um Sprache bilden zu können, um dann im Medium der Sprache ihre Erfahrungswelt symbolisch zu reorganisieren“, sagt Fischer (2010, S. 51). Erfahrungen sollte man sie also machen lassen, nicht Wissen lehren. Auch in der Sekundarstufe, nicht nur in der Vor- und Primarschule.

Literatur

- Buck, Peter (2008): Einwurzelung und Verdichtung. Tema con variazione über zwei Metaphern wagenscheinischer Didaktik. 2. Aufl. Dürnau: Verlag der Kooperative Dürnau.
- Buck, Peter (2009): Verunglückte Poesie – Warum Kinder so handeln. In: *Bildung Schweiz*, 2/2009, S. 27.
- Buck, Peter (2011): Der Kreisel als Lehrmeister. In: Erb, Roger/Grebe-Ellis, Johannes (Hrsg.): *Alles, wovon der Mensch sich ernstlich einlässt, ist ein Unendliches – Physikdidaktische Miniaturen*. Berlin: Logos Verlag, S. 21-32.
- Feynman, Richard P./Leighton, Robert B./Sands, Matthew (1974): *Feynman Vorlesungen über Physik. hauptsächlich Mechanik, Strahlung und Wärme*. München, Wien: Oldenbourg Verlag.
- Fischer, Hans-Joachim (2009): Schwimmen und Untergehen – Kindergartenkinder deuten ein Naturphänomen. In: Lauterbach, Roland/Giest, Hartmut/Marquardt-Mau, Brunhilde (Hrsg.): *Lernen und kindliche Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173-180.
- Fischer, Hans-Joachim (2010): Die Herausforderung der frühen Bildung an den Sachunterricht. In: Fischer, Hans-Joachim/Gansen, Peter/Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Sachunterricht und frühe Bildung*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43-52.
- Fischer, Hans-Joachim/Gansen, Peter/Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Sachunterricht und frühe Bildung*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt
- Husserl, Edmund (1962): *Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Kühlewind, Georg (2002): *Aufmerksamkeit und Hingabe*. 2. durchges. Auflage. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Langeveld, Martinus J. (1955): Das Ding in der Welt des Kindes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1 (2), S. 69-83.
- Marton, Ferenc & Booth, Shirley (2014): *Lernen und Verstehen*. Berlin: Logos.
- Millar, Robin (1990): Making Sense: What use are particle ideas to children. In: Lijnse, Piet L. et al. (Eds.): *Relating macroscopic phenomena to microscopic particles*. Utrecht: CDβ-Press, S. 283-293
- Platon (1957): *Sämtliche Werke, Band 2*, in der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher mit der Stephanus-Numerierung hrsg. von Otto, Walter F./Grassi, Ernesto/Plamböck, Gert. Reinbek: Rowohlt's Klassiker.
- Pohl, Robert Wichard (1969): *Einführung in die Physik. Mechanik, Akustik und Wärmelehre*. 17. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Rehm, Markus/Buck, Peter (2014): Die Lernwerkstätte als ‚Pädagogisches Observatorium‘. In: Hagstedt, Herbert/Krauth, Ilse-Marie (Hrsg.): *Lernwerkstätten – Potenziale für Schulen von morgen*. Frankfurt/M.: Grundschulverband.
- Wagenschein, Martin (1956): Das Licht und die Dinge. In: *Die Sammlung*, 7, S. 517-518.
- Wagenschein, Martin (1992): *Verstehen lehren*. 9. Aufl. Weinheim/B.: Beltz.
- Zahavi, Dan (2007): *Phänomenologie für Einsteiger*. Paderborn: W. Fink Verlag.

Gabriele Roth

Wirkungen von Supervision in pädagogischen Studiengängen

Einblicke in die Supervisionspraxis an einer Hochschule

1 Ausgangslage – Zugang zum Thema

Als ausgebildete Supervisorin gehört es zu meinen Aufgaben, Supervisionsseminare für Lehramtsstudierende und für Studierende in der Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg durchzuführen. Ziel dieser Supervisionsgruppen ist es, bei den Studierenden berufliche Entwicklungsprozesse und Handlungsweisen bereits in der ersten Ausbildungsphase in einem gemeinsamen Konstruktionsprozess anzuregen, zu begleiten und schließlich – ausgehend von den Bedürfnissen, Vorstellungen, Problemlagen und Potentialen der Studierenden – zu bewerkstelligen. Nach Belardi geht es im Supervisionsprozess vorrangig um die Förderung und Erweiterung von mindestens vier Dimensionen:

- „Personale Entfaltung (Erweiterung des Wissens über sich und die eigene Wirkung auf andere),
- Beziehungs- bzw. Arbeitsgestaltung (Kontakt, Begegnung, Harmonie, Konflikt, Lösungen),
- Strukturelle Entfaltung (Rollen, Positionen, Funktionen, Aufgabenbewältigung des Einzelnen im beruflichen System),
- Methodische und instrumentelle Entfaltung (Verbesserung von Kenntnissen und Fertigkeiten des beruflichen Feldes, der Diagnose und Bewältigung von Arbeitsproblemen, Krisenmanagement).“ (Belardi 2005, S. 50)

Insbesondere Reflexivität, Beziehungsfähigkeit und kommunikative Fähigkeiten von Lehrpersonen und BeraterInnen in Schule und Erwachsenenbildung sind wesentliche Bestandteile pädagogischer Professionalität. Dabei sind Reflexivität, Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit nicht nur in der pädagogischen und didaktischen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Kindes- und Jugendalter relevant, sondern auch in der Zusammenarbeit im Kollegium und bei der Beratung der Eltern bilden sie eine wichtige Basis für professionelles Handeln.

Verknüpft mit dieser aktiven Supervisionstätigkeit gilt mein Forschungsinteresse als Dozentin und Supervisorin der Wirksamkeit von Supervision im Rahmen des Studiums der Bildungswissenschaft. Dabei bin ich zwar Teil des Geschehens (Untersuchungsgegenstand), zugleich aber auch in theoriegeleiteter Distanz. Die Evaluation der Wirkung meiner supervisorischen Arbeit halte ich für einen wichtigen Teil meiner Professionalität. Diese Gedanken sollen durch folgende Aussage von Möller und Hegener veranschaulicht werden:

„Es geht im supervisorischen Geschehen immer wieder um den Wechsel zwischen Involvierung in die emotionalen Prozesse der Supervisionsgruppe sowie deren Interaktion mit uns und theoriegeleiteter Distanznahme. Sich einzulassen auf die Narrationen der Supervisanden und wieder aus ihnen herauszutreten und mit den zur Verfügung stehenden Mitteln der Erkenntnis analytisch klar zu blicken. Petzold (1988) beschreibt diese Haltung des Psychotherapeuten als ‚partielles Engagement‘. Er beschreibt ein Beteiligtsein ohne verstrickt zu werden, das getragen ist vom Respekt den Supervisanden und deren Klientel gegenüber.“ (Möller/Hegener 2001, S. 23)

2 Ausgangslage – (forschungs-)methodische Entscheidungen

Wie bei jedem Forschungsvorhaben stellte sich auch mir zunächst die Frage, auf welchem Weg bzw. mit welcher Methode ich Antworten auf meine Fragestellung finden kann. Dass dabei eine Diskussion um qualitative versus quantitative Forschungsmethoden überflüssig ist, wurde schnell deutlich, denn – wie Möller und Hegener in ihrem Beitrag „Supervision: Kunst oder Wissenschaft?“ ausführen, –

„ist den meisten Praktikern und auch einigen Forschern zunehmend klar, dass es eine unüberbrückbare Differenz zwischen den Erfordernissen einer empirisch-quantitativen Forschungsmethodologie und denen des alltäglichen supervisorischen Tuns gibt. Während bei jenem der Experimentator bzw. Untersucher scheinbar eine objektive und neutrale Beobachtungssituation einnehmen kann, ist in diesem der Supervisor notwendigerweise und unumgänglich Teil der Situation.“ (Möller/Hegener 2001, S. 22)

Aus dieser Tatsache schließe ich, dass ich mich als Supervisorin und als Forscherin um ein hohes Maß an Selbstreflexivität bemühen muss. Dazu gehört, dass ich nicht nur die „fertigen“ Ergebnisse darstelle, sondern die Türe möglichst weit öffne, um Einblicke in den Forschungsprozess – an dem ich auch beteiligt bin – sicherzustellen. Dieser Blick im Sinne einer „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ bei qualitativer Forschung wird beispielsweise von Steinke gefordert:

„Das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dient dazu, Forschung intersubjektiver zu machen, d.h. eine (kritische) Verständigung über eine empirische Studie zwischen Forschern bzw. zwischen Forscher (der eine Studie durchführt) und Leser (der Studie) zu ermöglichen“ (Steinke 1999, S. 207).

Weiter ist es von Bedeutung, dass es sich bei supervisorischem Handeln um ein im höchsten Maß subjektives Geschehen handelt, das keinen im üblichen Sinne gesetzmäßigen Ablauf darstellt und sich nicht experimentell reproduzieren lässt. In diesem Zusammenhang bemerken Möller und Hegener:

„Das hat zur Folge, dass das therapeutische Tun eher einer novellistischen Kunst gleicht, in der es gerade um die individuelle Einzigartigkeit des Geschehens geht. Diese Einzigartigkeit ist jedoch keineswegs zufällig und beliebig, in ihr drückt sich vielmehr Allgemeines in einer eigentümlichen Weise aus. Die novellistische Kunst besteht vielleicht gerade darin, am Einzelfall gesellschaftliche und institutionelle ‚Wahrheit‘ zu exemplifizieren.“ (Möller/Hegener 2001, S. 16)

Diese Einsicht hat methodologische Konsequenzen für mich: Es geht bei dem vorliegenden Forschungsprozess nicht um eine Quantifizierung von Ergebnissen. Vielmehr richtet sich der Blick nicht auf das Messbare, denn

„Allgemeines wird nicht dadurch erkannt, dass man, dem Gesetz der großen Zahlen folgend, über den ‚Einzelfall‘ hinweg schließt, ihn mit Kennziffern verrechnet und damit zum Verschwinden bringt, sondern gerade umgekehrt: Je tiefer wir in eine einzelne supervidierte Lebens- und Krankengeschichte,

Gruppen- und Teamdynamik einsteigen und sie zu verstehen versuchen, um so mehr erfahren wir über allgemeine und strukturelle Zusammenhänge“ (Bude 1993 zit. nach Möller/Hegener 2001, S. 16).

3 Zugang zum Feld, Datenerhebung, Datenauswertung

Wie eingangs dargelegt, ergab sich der Zugang zur Gruppe der Studierenden durch meine supervisorische Arbeit an der Hochschule. Die eben ausgeführten Vorüberlegungen zur Supervisionsforschung führten dazu, dass ich – ebenso wie in allen bisherigen Gruppensupervisionen an der Hochschule – einen vorbereitenden Fragebogen zur Auswertung des Gruppenprozesses¹ als Datenerhebungsinstrument einsetzte und diesen um einige Fragestellungen erweiterte. Dieser Fragebogen enthält jedoch keine triviale Form von Fragebogenerhebungen nach dem Muster: „Mir hat die Supervision etwas gebracht/nichts gebracht“, versehen mit einer 5er-Skalierung, vielmehr ging es mir um möglichst offene Fragestellungen. Meine beiden Supervisionskolleginnen beteiligten sich ebenfalls an dieser Datenerhebung in ihren Gruppen. Die Studierenden bekamen den Fragebogen vor den beiden letzten Sitzungen im Semester über das Internet zugesandt und konnten sich so in aller Ruhe schriftlich dazu äußern. Die Fragen (nicht alle!) bzw. die Antworten waren dann Thema in den Abschlussitzungen der einzelnen Gruppensitzungen.

Fragen:

1) Meine wichtigste persönliche Lernerfahrung in diesem Seminar ist ...
2) Wie ging es mir mit der Arbeitsmethode (z.B. Gespräch, Ablauf, Struktur, Sitzkreis, Rollenspiel)?
3) Wie habe ich den Gruppenprozess erlebt?
4) Wem ich was noch sagen möchte ...
5) Welche Wirkung/Nutzen sehe ich in dieser Art der Reflexion (Supervision) a) für meine Situation im Studium b) für meine Professionalität am zukünftigen Arbeitsplatz
6) Ich halte Supervision in pädagogischen Studiengängen für wichtig, weil ...
7) Was ich noch sagen möchte ...

Von den 39 Studierenden beteiligten sich 28 an der schriftlichen Beantwortung der Fragebögen. Eine aus meiner Sicht ertragreiche Zahl, wenn man den Umfang der Fragen bedenkt. Auch nannten Studierende bis zu 4 Stunden Arbeitszeit, was den Zeitaufwand für die Bearbeitung der Fragen betraf. Diese Anstrengungsbereitschaft, auch angesichts des Semesterendes, in dem viele Prüfungen anstehen, hatte nach Aussagen der Studierenden ihre Gründe in der wachsenden Erfahrung, dass sich diese Art der Reflexion eines Seminars lohnt, weil wichtige und ernst gemeinte Rückmeldungen gegeben werden können. Diese Erfahrung bestätigt mich darin, dass Wirkungsforschung in der Supervision durchaus wichtig und sinnvoll ist. Wenn, wie Möller und Hegener (2001, S. 19) ausführen, darüber bei Supervisoren und Supervisanden Kritik und Abwehr entstehen, dann

¹ Gruppe A (12 TeilnehmerInnen), Gruppe B (16 TeilnehmerInnen), Gruppe C (11 TeilnehmerInnen)

meines Erachtens nicht an der Wirkungsforschung selbst, sondern an den Methoden mit denen gearbeitet wird.

Die eigene supervisorische Arbeit zu evaluieren, ist von großer Bedeutsamkeit für mein berufliches Selbstbild und möglicherweise habe ich blinde Flecken, wenn es um negative Rückmeldungen der Studierenden geht, wenn es darum geht, Kränkungen zu vermeiden. Hinzu kommt, dass bereits im Vorfeld erhebliche Verzerrungen entstanden sein können, weil die Studierenden meiner Gruppe meine Wünsche nach Bestätigung und Anerkennung bewusst oder unbewusst im Übertragungsgeschehen wahrgenommen haben und/oder in mir auch die Dozentin sehen, die sie möglicherweise z.B. beim Staatsexamen prüfen wird. Mit Blick auf die Validität der Ergebnisse geht es bei qualitativer Forschung jedoch nicht darum, diese Konstruktionsprozesse zu unterdrücken oder gar zu leugnen, vielmehr steht die Kommunikation über diese Konstruktionen im Vordergrund. Ausgehend davon holte ich mir auch hier Unterstützung von meinen Kolleginnen: Nach einer ersten Einzelarbeitsphase, trafen wir uns gemeinsam, um erneut alle Antworten der Studierenden zu besprechen und Kategorien zu bilden. Diese Gruppenarbeitsphase war überaus spannend, lehrreich und bekräftigt unser gemeinsames Arbeitsbündnis an der Hochschule.

Bereits bei der ersten Durchsicht der Fragebögen wurde mir klar, dass es im Rahmen eines Buchbeitrages nicht leistbar ist, alle Fragestellungen zu bearbeiten. So wählte ich zunächst die ersten drei Fragen aus. Bei der Ausarbeitung der ersten Frage entwickelte sich dieser Prozess noch weiter, denn angesichts der Fülle und Qualität der genannten Aspekte der Studierenden musste ich nochmals reduzieren. So liegen im Folgenden die Ergebnisse zur ersten Fragestellung vor.

4 Darstellung der Ergebnisse zur Frage: „Meine wichtigste persönliche Lernerfahrung ist ...“

Bei der Durchsicht der Antworten auf diese Fragestellung ist es zunächst bedeutsam, dass offensichtlich alle Studierenden eine positive persönliche Lernerfahrung gemacht haben. An keiner Stelle wird Ablehnung gegenüber der Gruppe, der Supervisorin oder gegenüber dem Konzept „Supervision“ geäußert. Das mag mit sozialer Erwünschtheit zusammenhängen oder auch damit, dass Kritik bei denjenigen Personen (11 Studierende) besteht, die sich nicht an der Fragebogenauswertung des Seminars beteiligt haben.

Dass Supervision ein wichtiges Konzept für professionelle Arbeit im Studium, bei der späteren beruflichen Arbeit, aber auch im Kontext persönlicher Situationen und Problemlagen ist, steht außer Frage:... dass Supervision ein Prozess ist, den ich jedem empfehlen kann, ob er nun im sozialen Bereich arbeitet oder in einer größeren Firma. Es hilft... (H 8)²

Was Supervision bringen kann, wie viel es bringt andere Meinungen zu Problemen zu hören und noch mal tief in sich Selbst und die andere Person hinein zu schauen/sich hinein zu fühlen. (B 5)

² Alle Antworten der Studierenden werden kursiv dargestellt.

Besonders hervorzuheben ist dabei die Äußerung einer Studentin, die im Verlauf der einzelnen Supervisionssitzungen offenbar folgende Einsicht zur Arbeitsweise bzw. zum Beratungsverständnis von Supervision gewonnen hat:

Schnelle Tipps, die im Alltag oft gegeben werden, und erhobene Zeigefinger sind meist der falsche Weg, um jemandem wirklich zu helfen. Im Seminar wurde darauf geachtet, dass der Fallgeber die Möglichkeit bekommt, selbst aus Innen heraus und nach sorgfältiger Beleuchtung, eigene Lösungen zu finden, die ihm nicht aufoktroiert werden. (A 1)

Drei formulieren explizit, dass sie das Konzept „Supervision“ kennenlernen wollten, bzw. durch die eigene Erfahrung damit jetzt so interessiert und fasziniert seien, dass sich daraus der Wunsch, sich weiter damit zu beschäftigen (auch in einer Weiterbildung!) ergeben habe. Auch in meiner bisherigen Arbeit mit Supervisionsgruppen an der Hochschule zeigte sich immer wieder, dass einzelne Studierende großes inhaltliches Interesse am Thema „Supervision“ haben, sich in einer Hausarbeit, ihrer Abschlussarbeit oder auch in Prüfungen mit dieser Thematik beschäftigen wollen und werden. Bereits dieses Ergebnis verweist darauf, dass die Implementierung von Supervisionsprozessen in pädagogischen Ausbildungsgängen dazu führen wird, dass die Hemmung oder gar Verweigerung, Supervision im beruflichen Alltag wahrzunehmen, stark abgebaut werden kann.

Mit Blick auf das Gesamtspektrum der Aussagen zur Fragestellung (Meine wichtigste persönliche Lernerfahrung ist...) zeigt sich eine große Spannweite: Sie reicht von klaren, ja analytisch professionellen Handlungsschritten

dass ich in schwierigen Situationen erst einmal auf mich schaue, mich frage, warum ich so reagiere, dann mich in das Gegenüber hineinversetze und deren Absichten hinterfrage und dann die Situation aus der sachlichen Perspektive betrachte, um dann mein weiteres Vorgehen zu planen. (C 6)

bis hin zu sehr persönlichen ersten (Selbst-)Erfahrungen wie

- 1) überhaupt zu sprechen, wenn man Probleme hat (Selbstverbalisierung);
- 2) sich vor einer fremden Gruppe zu öffnen;
- 3) ernst genommen zu werden trotz Unsicherheit;
- 4) Gefühle zulassen, Gefühle als selbstverständlicher Teil von Professionalität;
- 5) Zweifel am Berufswunsch sind normal, sogar wichtig;
- 6) dem Erleben von Individualität und Gemeinsamkeit;
- 7) der Frage „Wer bin ich?“ (Erweiterung des Selbstkonzeptes).

Ich war so eine Art von Seminar nicht gewohnt und musste auch erst lernen, mich vor einer Gruppe, die ich nicht kannte, zu öffnen und über positive, wie auch negative Gefühle zu sprechen. Und diese anfängliche Unsicherheit wurde schnell durch euer Verhalten aufgefangen. Man hatte nicht das Gefühl 'Eine von vielen' zu sein, wie z.B. in einem Hörsaal, sondern man wurde ernst genommen. Gleichzeitig habe ich mich selbst auch in der Gruppe anders wahrgenommen, hinsichtlich des Handelns, Denkens und Fühlens und somit auch über mich selbst etwas mehr gelernt. (C 1)

Schließlich auf der anderen Seite des Spektrums die philosophische Erkenntnis, dass es gewinnbringend ist, sich auf Unbekanntes einzulassen:

Es lohnt sich, sich auf Unbekanntes einzulassen. (C 10)

Ich deute dieses Unbekannte als den Schritt vom Vertrauten zum Fremden. Hinter diesem Schritt steht immer eine Entwicklung! Was das Unbekannte für diese Studentin, diesen Studenten ist, lässt sich jetzt leider nicht klären. Ist es die Gruppenerfahrung, der Prozess der Supervision? Sind es neue Gedanken, Erkenntnisse, Erfahrungen, Sichtweisen?

In diesen Kontext der Erkenntnisse, die als wichtigste persönliche Lernerfahrung ausgewiesen werden, gehören auch folgende Aspekte:

1. Alltagstheorien über den Menschen ausdifferenzieren:

Außerdem wurde klar, dass jeder Mensch in einem komplexen Beziehungs- und Erfahrungsgeflecht steht. (A 1)

Zu schauen, was hinter einem Menschen steckt und warum dieser vielleicht so ist wie er ist. Dass Verhaltensweisen von Menschen oft unerkennbare und unverhoffte Gründe haben. (A 6)

2. Die Bedeutung des Unbewussten – Denken und Handeln wird durch unbewusste biographische Erfahrungen geleitet:

... in welchem Maß die eigene Biografie das Denken und Handeln beeinflusst, ohne dass wir uns dessen bewusst sind. (A 2)

Eine Quantifizierung und damit eine Gewichtung der Aussagen steht nicht im Vordergrund. Dennoch lassen sich bei der Auswertung dieser Fragestellung, Antworthäufungen (implizite und explizite formuliert!) feststellen, *die alle eng miteinander verknüpft sind* und unter folgenden Kategorien zu fassen sind:

- 1) Perspektivität (11)³
- 2) Reflexivität/Introspektionsfähigkeit (6)
- 3) Empathiefähigkeit (5)
- 4) Selbstverbalisierung (6)
- 5) Bedeutung der Gruppe (12)

Zu den zentralen Zielsetzungen supervisorischer Arbeit gehört der *Aufbau von Perspektivität*, denn „wer sich mit den eigenen und fremden Perspektiven auseinandersetzen will, muss Perspektivität als Prinzip menschlichen Wahrnehmens und Handelns anerkennen und von der Unterschiedlichkeit, Vielschichtigkeit und Fremdheit von Lebens- und Lernperspektivitäten ausgehen“ (Denner 2000, S. 199f.).

In der Studie „Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung“ von Denner (2000) löst Gruppenberatung bei Lehrpersonen folgende Wirkungen aus:

- 1) „Lehrpersonen vergewissern sich des eigenen Standortes, der eigenen Position und Perspektivität gegenüber unterschiedlichen Aufgaben, Handlungsfeldern und Interaktionspartnern.
- 2) Lehrpersonen entwickeln die Fähigkeit zur Selbstreflexion.
- 3) Lehrpersonen verbessern ihre Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zur Perspektivenübernahme und zur mehrperspektivischen Betrachtung von Sachverhalten, Anläufen, Interaktionen und Menschen.
- 4) Lehrpersonen erweitern ihre Perspektiven hinsichtlich der eigenen Person und der unterschiedlichen beruflichen Aufgaben in den jeweiligen Handlungsfeldern“ (Denner 2000, S. 201).

³ Anzahl der Personen, die diesen Aspekt genannt haben.

Die genannten Wirkungen zeigen sich, wenn auch in unterschiedlicher Intensität und Deutlichkeit, in der vorliegenden Auswertung der drei Gruppensupervisionsprozesse. Der Aufbau bzw. die Erweiterung von *Perspektivität* und eng damit verknüpft *Reflexivität* und *Introspektionsfähigkeit* werden am häufigsten von den Studierenden beschrieben: ... dass es zu jeder Situation verschiedene Blickwinkel gibt und sich somit auch Lösungen ergeben, die vorher erst gar nicht in Betracht bezogen wurden. Die Fähigkeit, eigene und fremde Probleme und Unsicherheiten zu reflektieren wurde im Seminar gestärkt. (A 1)

Die Erkenntnis, dass die Erweiterung von Perspektiven – Mehrperspektivität – zum Verstehen einer (Konflikt-)Situation und zu Handlungsfähigkeit im Sinne einer Problemlösung führt, zeigt die folgende Aussage:

Ich habe erfahren und gelernt, dass es überaus wichtig ist sich selbst, sein Handeln und auch das Handeln meiner Mitmenschen zu reflektieren. Dadurch kann ich leichter verstehen, wie Konflikte oder Zweifel entstehen. Außerdem finde ich so eher Möglichkeiten diese Konflikte oder auch schwierige Situationen zu lösen und zu bewältigen. (C 4)

Perspektivität, verstanden als eine Haltung der Neugierde und Offenheit, ist eine Bedingung dafür, dass über alt Vertrautes – das blockierend und quälend sein kann – neu nachgedacht werden kann, dass unverständliche, fragwürdige und konflikthafte Bestandteile (z.B. des Studiums) in der Supervisionsgruppe zur Sprache kommen können, ihre Entstehung, Funktion und Veränderung gewissermaßen erforscht werden kann. Dieser Schritt ermöglicht offenbar Entlastung, Motivation und vor allem persönliche Entwicklung:

Die für mich wichtigste Erfahrung in diesem Seminar war die Änderung meiner Sichtweise im Bezug auf das Studium. Ich habe mich oft dazu verleiten lassen, zu glauben, das Studium falle allen anderen Studenten leicht, während ich mich oft überfordert fühle. Ich habe erkannt, dass das Studium ein hartes Stück Arbeit ist, dessen Anforderungen sich jeder stellen muss, um daran zu wachsen. Außerdem hat mir dieses Seminar gezeigt, wie effektiv es ist, sich von der Gefühlsebene zu lösen und sich mit Problemen auf einer höheren, sachlicheren Ebene auseinanderzusetzen. (C 5)

Eng verknüpft mit Perspektivität sind die *Introspektionsfähigkeit* und die *Empathiefähigkeit* – soziale Kompetenzen, die bei der Ausübung pädagogischer und sozialer Berufe unabdingbar sind:

Was Supervision bringen kann, wie viel es bringt andere Meinungen zu Problemen zu hören und noch mal tief in sich Selbst und die andere Person hinein zu schauen/sich hinein zu fühlen. (B 5)

Bei der Durchsicht der Fragebögen zeigte sich, dass für viele der Studierenden insbesondere die Gruppe selbst als bedeutsam für ihre wichtigste persönliche Lernerfahrung gesehen wird. Dabei bezieht sich diese *Bedeutung der Gruppe* auf unterschiedliche Aspekte. Zunächst einmal das Erleben, sich vor einer Gruppe zu öffnen, über sich zu sprechen im Sinne einer Selbstverbalisierung:

Ermutigt zu sein, in einer vertrauten Gruppe sprechen und erzählen zu können. (B 3)

Diese Öffnung in der Gruppe ermöglicht dann auch die Erfahrung, dass die oft bedrückenden Gefühle normal sind und andere Menschen durchaus die gleichen Probleme haben.

Gefühle sind normal, jeder trägt seine Last, auch andere haben Probleme. (B 9)

Aber vor allem, dass man mit vielen Erfahrungen (auch negativen) nicht alleine ist und man oft besser von anderen verstanden wird, als man selbst denkt. (B 2)

Darüber hinaus bewirkt das Sprechen über die Probleme Entlastung und verringert offenbar die Emotionalisierung (z.B. unangemessene Ängste, Angstblockierung) einer bevorstehenden Aufgabe, die im Studium zu bewältigen ist:

Probleme anzusprechen erleichtert und macht sie kleiner als man sie noch vorher empfunden hat. Bei mir konnte man in diesem Seminar eine Entwicklung beobachten: Erst hatte ich Angst vor meiner Aufgabe (die des Bewerbens bzw. mich dem Praktikum zu stellen). Ich war wie gelähmt. 2-3 Wochen später habe ich dann die Aufgabe in Angriff genommen und die Bewerbungen weggeschickt. Das Vorstellungsgespräch verlief sehr gut und ich habe den Praktikumsplatz bekommen. (C 2)

Es hilft und ich habe so auch erfahren, dass bei vielen die gleichen Vorfälle passiert sind, oder es ähnliche Situationen gab, die jeder schon mal erlebt hat. Und durch das darüber sprechen bekam man auch für sich hilfreiche Tipps und andere Sichtweisen. (B8)

Die Lernerfahrung, dass eine Gruppe hilfreich sein kann, um Entlastung zu erfahren sowie Anregungen für Lösungsmöglichkeiten und Unterstützung bei der Bewältigung von Krisen zu erhalten, zeigt sich bei der Durchsicht der Ausführungen der Studierenden durchgängig. Entlastung bedeutet dabei nicht Verleugnung, Ausblendung, Rückzug oder Flucht, sondern die Möglichkeit zu haben bzw. wahrzunehmen, sich der eigenen Person wieder sorgsam zuwenden zu können. Dies kann in einer Gruppensupervision geschehen. Veränderungen durch die Unterstützung der Gruppe, die auch Anregungen und Lösungsmöglichkeiten eröffnet, sind daher insoweit möglich, als dass die dahinter liegenden Probleme und Nöte auch wahrgenommen und vor allem als Veränderungspotential empfunden werden können und eben nicht als Übel.

Die von den Studierenden – vor allem in der Anfangsrunde – immer wieder formulierten Stresssituationen im Studium können dadurch eine andere Bedeutung erfahren. Stresserleben lässt sich – wie beispielsweise Denner (2000) in der o.g. Studie ausführt, – als „Resultat eines Kräftespiels zwischen den subjektiven Ressourcen der Person und den perzipierten Anforderungen der Situation interpretieren. Da Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bedeutende protektive Faktoren hinsichtlich Stress und Belastung sind, setzt sich eine Gruppenberatung mit den subjektiven Berufstheorien der Lehrer und Lehrerinnen auseinander und unterstützt den Aufbau einer förderlichen Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (Denner 2000, S. 205). Vor diesem Hintergrund gewinnt die Entlastung, die eine Studentin erfahren hat, als sie Zugang zum „Sinn“ der Anforderungen im Studium bekam, eine wichtige Bedeutung:

Die für mich wichtigste Erfahrung in diesem Seminar war die Änderung meiner Sichtweise im Bezug auf das Studium. Ich habe mich oft dazu verleiten lassen, zu glauben, das Studium falle allen anderen Studenten leicht, während ich mich oft überfordert fühle. Ich

habe erkannt, dass das Studium ein hartes Stück Arbeit ist, dessen Anforderungen sich jeder stellen muss, um daran zu wachsen. Außerdem hat mir dieses Seminar gezeigt, wie effektiv es ist, sich von der Gefühlsebene zu lösen und sich mit Problemen auf einer höheren, sachlicheren Ebene auseinanderzusetzen. (C 5)

Daraus ergibt sich vor allem die Erkenntnis, dass Supervision in Ausbildungszusammenhängen eine hohe protektive Funktion hat, denn gerade in Krisensituationen kommt es zu Studienabbrüchen bzw. zu Exmatrikulationen, weil bevorstehende Anforderungen wie Prüfungen scheinbar nicht bewältigt werden können.

In einer Supervisionsgruppe trat das Thema Krankheit und der Verlust eines nahe stehenden Menschen massiv auf. Eine der Studentinnen konnte darüber sprechen, dass sie seit ihrer Kindheit an einer lebensbedrohlichen Krankheit leidet. Eine andere kam von einer Freizeit mit behinderten Menschen zurück und musste das Sterben eines behinderten Menschen miterleben und gleich danach den Tod ihres Großvaters. Das Sprechen darüber in der Gruppe entlastete sie sehr, vor allem aber entlastete es sie, dass die Gruppe ihren Wunsch nach Alltag, nach Normalität verstehen konnte und unterstützte:

Die anderen Studierenden, hier durch die Gruppenmitglieder repräsentiert, beschäftigen sich mit den gleichen Fragestellungen wie ich (z.B. Umgang mit Tod bzw. Verlust eines nahe stehenden Menschen, Chaos an der Hochschule und die daraus resultierenden Verhaltensweisen, Umgang mit Vorgesetzten aller Art). Nur weil über diese Dinge nicht im Studien-Alltag offen geredet wird, bekomme ich, als einzelner Student, das Gefühl: Ich habe nur diese Probleme und ich muss diese alleine lösen.(C 7)

Die wichtige Lernerfahrung, dass eine Gruppe bei der Bewältigung von Krisen helfen kann und die Funktion des Containing (vgl. Belardi 2005, S. 67f) übernehmen kann, wird die Bereitschaft der zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen, sich auf die vertrauensvolle konstruktive Zusammenarbeit in Gruppen einzulassen, sicher anbahnen, wenn nicht gar zur beruflichen Haltung werden lassen:

Zudem habe ich gelernt, dass wenn eine Gruppe sehr harmonisiert und sich Personen innerhalb dieser Gruppe öffnet es super effektiv sein kann. (A 5)

Ebenso habe ich erlebt, dass eine starke Gruppe diese Prozesse (Konflikte, schwierige Aufgaben zu lösen etc.) enorm unterstützen kann. (C 4)

Überhaupt scheint die Erfahrung, nicht allein zu sein, eine vertraute Bezugsgruppe in der Hochschule zu haben, in der ein offenes Gespräch vor allem über persönliche Gefühle, Entlastung und Hilfestellungen möglich sind, eine ganz besonders wertvolle Erfahrung zu sein. Eine wertvolle Erfahrung, weil durch den Rahmen der Gruppensupervision (im Gegensatz zu anderen Seminaren und Vorlesungen) Verbindlichkeit, Sicherheit und dadurch Offenheit und Vertrauen stärker möglich werden. In Kontext der zweiten Fragestellung im Fragebogen: „Wie ging es mir mit der Arbeitsmethode?“ werden diesbezüglich folgende Aussagen gemacht:

Der Sitzkreis: Am Anfang war für mich der Sitzkreis gewöhnungsbedürftig. Man sitzt sonst i.d.R. frontal in Richtung des Dozenten. In dieser typischen Sitzordnung hat jeder die freie Wahl, sich auszusuchen wo man sitzen will, z.B. die hinteren Plätze dienen meist denjenigen, die sich ausklinken möchten. Das Gegenteil bietet ein Sitzkreis. Er ist meiner Meinung nach für solch eine Art von Seminar empfehlenswert und zeichnet den

Charakter aus: eine offene Atmosphäre und man gleichzeitig zu jedem einen gewissen Zugang.

Der Ablauf: Die „wie-es-mir-geht“-Runde fand ich immer einen guten Einstieg zur Auflockerung. Meines Erachtens bekam ich dadurch ein Annäherungsgefühl zur Gruppe, da man ja sonst außerhalb des Seminars keinen Kontakt zueinander hatte. Jeder hatte die Möglichkeit der Gruppe sein Befinden mitzuteilen, ob positiv oder auch negativ. Dabei wurde keiner benachteiligt oder „übersehen“.

Auch die gelegentlichen Pausen fand ich gut. Ich persönlich hatte dann immer wieder die Möglichkeit, das Besprochene in Gedanken kurz zu verarbeiten, damit ich mich auf das nächste einlassen konnte.

Das Gespräch: Die Gespräche wurden mit sehr viel Respekt von den anderen angehört. Dabei fand ich es sehr schön zu sehen, dass dabei jeder ernst genommen wurde. Denn jeder hat ein anderes Empfinden. Was den einen sehr beschäftigt, kann für den anderen weniger Bedeutung haben. Das war aber innerhalb der Gruppe überhaupt nicht so. Jedes Thema wurde mit Achtung und gleicher Wichtigkeit bearbeitet.

Die Struktur: Die festgelegten Regeln der Gruppe waren für mich eine Grundvoraussetzung. Wenn man auf Menschen trifft, die man nicht kennt und sich auf so eine Art von Seminar einlässt, müssen Regeln aufgestellt und auch konsequent eingehalten werden, damit gegenseitiges Vertrauen in so einer kurzen Zeit aufgebaut werden kann. Innerhalb der Gruppe wurde nach meinem Empfinden nicht 1x gegen die Regeln verstoßen. (C 1)

Auf dieser Grundlage ist – mit Blick auf eine wichtige persönliche Erfahrung – ein weiteres zentrales Element, dass eine Gruppe, sprich Gruppensupervision, Selbstvergewisserung ermöglichen kann. „Selbstvergewisserung ermöglichen“ bezieht sich bei Nando Belardi (2005, S. 55f.) in erster Linie auf die Absicherung z.B. bei beruflichen Handlungen die ‚richtige‘ Entscheidung getroffen zu haben, die ‚Sache mit einer ‚neutralen Person‘ durchzusprechen, die eigene Meinung mit jemandem zu überprüfen oder auch einfach nur Emotionen über diesen Vorfall ‚loszuwerden‘. Supervisorinnen und Supervisoren sind dann wie ein ‚Spiegel‘, in dem man den eigenen inneren Dialog verbildlichen kann“ (Belardi 2005, S. 56). Diese Spiegelfunktion in der Supervision kann auch durch einzelne Gruppenmitglieder bzw. durch die Gruppe selbst entstehen:

... dass man sich in einem skizzierten Fall meist viel sehr viel schlechter sieht, als die Gruppe einen betrachtet. (B 6)

Gerade in Ausbildungssituationen, in denen Lernprozesse vor allem unter dem Aspekt der Leistung bzw. Leistungsmessung gesehen und vollzogen werden, kommt es zu erheblichen Unsicherheiten und Ängsten bei den Lernenden. Die drängenden Fragen: „Wie viel muss ich lernen? Was muss ich genau lernen? Ist meine Vorbereitung ausreichend?“ erlebe ich an der Hochschule verstärkt vor allem in (Prüfungs-)-Beratungssituationen. In dieser Situation kann das offene, eben nicht konkurrenzorientierte Gespräch mit anderen Studierenden sehr hilfreich und entlastend sein. Die Selbstvergewisserung durch und in der Gruppe, dass man sein Studium/Praktikum sehr anstrengungsbereit und engagiert durchführt und daher selbstbewusster auftreten kann, wird in folgenden Aussagen thematisiert:

... dass man sich als Praktikant nicht so klein vorkommen darf. (B 7)

... mit mir im Reinen sein, selbstbewusst auftreten und 100% reichen völlig aus ;-) (C 3)

Zu meinen wichtigsten Erfahrungen in allen bisher durchgeführten Supervisionsgruppen gehört, dass alle Teilnehmer/innen in außerordentlicher Weise auf die Rückmeldungen der Gruppenmitglieder und auf meine Rückmeldung in der Abschlusssitzung reagieren: Aufmerksamkeit und Motivation sind innerlich und äußerlich sehr hoch. Phasenweise hatte ich das Gefühl, an einem spirituellen Ort zu sein... Dahinter vermute ich den starken Wunsch, eine Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“ zu bekommen. Dieser Rückmeldungsphase im Abschlussprozess der Gruppensupervision wird viel Zeit gewidmet. Der Fragebogen dient der Vorbereitung und die eigenen Antworten werden von jedem Gruppenmitglied vorgetragen. Daraufhin bekommt jedes Gruppenmitglied eine Rückmeldung von jedem Gruppenmitglied. Als Supervisorin gehört es zu meinen Aufgaben, diese Rückmeldungen zusammen zu fassen und sie mit meinen, meist komplementären Wahrnehmungen und Beobachtungen während des Gesamtprozesses zu ergänzen.

Über all die Jahre, in denen diese Prozesse stattfinden, gehört zu meiner zentralen Erkenntnis, dass junge Erwachsene offenbar wenige Spiegelungen zu ihrer Person, Verhalten, Leistungen etc. bekommen und geradezu „dankbar“ sind, wenn dies geschieht. All dies verweist erneut auf den erheblichen Mangel an verlässlichen und entwicklungsfördernden Beziehungen in Ausbildungszusammenhängen, aber auch in privaten Beziehungen.

Das Grundbedürfnis nach Anerkennung, Rückmeldung, nach Spiegelung in einer vertrauensvollen Gruppe (Beziehung!) durch andere Gruppenmitglieder und die Supervisorin, das u.a. Identität im Sinne einer Selbstvergewisserung und Erweiterung des Selbstkonzeptes ermöglicht, gehört unabdingbar zum Wesen des Menschen und durchzieht alle Lebensphasen. Dies gilt in besonderer Weise – wie aus der Entwicklungspsychologie bekannt – im Jugendalter.

So sind all die genannten persönlichen Lernerfahrungen der Studierenden im Kontext ihrer Lebens- und Entwicklungsphase zu sehen. Wie beispielsweise Fend (2001) in der Entwicklungspsychologie des Jugendalters darlegt, bestehen für Jugendliche und junge Erwachsene folgende Entwicklungsaufgaben: den Körper bewohnen lernen; Umgang mit Sexualität lernen; Umbau der sozialen Beziehungen; Umgang mit Schule als Entwicklungsaufgabe; zum Umbau der Leistungsbereitschaft im Jugendalter; Berufswahl; Bildung; Identitätsarbeit, wobei Identität eine Antwort auf die Frage ist „Wer bin ich?“ (vgl. u.a. Fend 2001, S. 402 ff). Wie Fend (2001) weiter nach Erik H. Erikson ausführt, impliziert dies nicht so sehr die Identitätsarbeit in den eben genannten inhaltlichen Bereichen, sondern das Bewusstsein von sich selber als Subjekt, als kohärente Einheit, als Gefühl des „Bei-sich-selber-Seins“.

„Der heranwachsende Mensch begnügt sich also nicht damit, herauszufinden, was er in verschiedenen Lebensbereichen ist (...). Über diese Erarbeitung der Inhalte des Selbst hinaus beginnt er in der Jugendphase die Vielfalt des Wissens über sich selber zu organisieren, zu ordnen, zu strukturieren und zu gewichten. Er sucht nach einem kohärenten Zusammenhang des Wissens über sich selber, nach einer Einheit des handelnden, denkenden und fühlenden Ich. (...) Wer diese Aufgabe nicht leistet, dem fehlt das ‚innere Zentrum‘, der erscheint nach außen auch als unzuverlässig, ja zerrissen, als ‚Blatt im Wind‘. Im Aufbau neuer reflexiver Prozesse gegenüber der eigenen Person und der Welt, im Aufbau von Zielstrukturen (Ich-Ideale und Berufsperspektiven) und in der Reorganisation des systemischen

Gefüges von sozialen ‚attachments‘ (Eltern, Freunde, Partner) kann heute der Kern qualitativen Änderungen des psychischen Funktionsgefüges von Kindheit ins Jugendalter gesehen werden. Diese Entwicklungsprozesse variieren in hohem Maße. Entscheidend für die jeweiligen Bewältigungsformen sind die sehr unterschiedlichen inneren und kontextuellen Handlungsbedingungen, die zu sehr individuellen Entwicklungspfaden auf dem Weg durch die Adoleszenz führen. Diese Pfade können sehr belastend sein und zu Risikoentwicklungen werden.“ (vgl. Fend 2001, S. 410)

Bei dieser Identitätsarbeit kann auch eine Gruppensupervision für junge Erwachsene an einer Hochschule sehr hilfreich und unterstützend sein, denn es ist nach meiner langjährigen beruflichen Arbeit als Dozentin keineswegs so, dass diese Identitätsarbeit (bezogen auf die Adoleszenz als sensible Phase) abgeschlossen bzw. gelungen ist. Daher vermute ich auch, dass das Angebot der Gruppensupervision vor allem auch von Studierenden aufgesucht wird, weil sie sich bewusst oder unbewusst Hilfestellungen bei dieser Normal- bzw. Risikoentwicklung suchen. Vor diesem Hintergrund kann supervisorische Arbeit durchaus auch eine therapeutische Funktion wie die der (Nach-)Reifung übernehmen.

Auf diesem Entwicklungsweg sind junge Menschen nach meiner Erfahrung nicht nur auf Beziehungen zu Gleichaltrigen angewiesen, sondern auch auf erwachsene Personen, die u.a. Halt, Orientierung, Verlässlichkeit, Struktur und Identifikationsmöglichkeiten bieten. In diesem Sinne verstehe ich es als eine meiner zentralen Aufgaben, diese Beziehungserfahrungen zu ermöglichen. Wie wichtig diese Beziehungserfahrung auch für die spätere berufliche Arbeit ist, möchte ich an der Rückmeldung einer Studentin verdeutlichen. Im Kontext der Frage „Was ich noch sagen wollte...“ schreibt sie:

Einen besonderen Dank möchte ich auch an Sie richten, Frau Roth. Sie gehören zu den Dozenten/Dozentinnen, bei denen ich das Gefühl hatte, wirklich ernst genommen zu werden. Dies möchte ich in meinem Herzen bewahren und wenn ich selbst Lehrerin bin, an meine Schüler weitergeben. Ich will sie in ihrem Selbstbewusstsein stärken und ihnen in der schweren Zeit zeigen, was Verlässlichkeit bedeutet. (C 5)

5 Zusammenfassung und Reflexion

Zu den zentralen Ergebnissen gehört zunächst, dass die Teilnahme an einem Gruppensupervisionsprozess von allen beteiligten Studierenden als überaus positiv bewertet wird. Dies lässt darauf schließen, dass sie sich in ihren zukünftigen beruflichen Arbeitsfeldern supervisorisch beraten und begleiten lassen. Die Wirkungen, die Supervision dabei erzielen kann, beziehen sich dabei auf ganz unterschiedliche Felder: Sie reichen von sehr persönlichen Erfahrungen im Zuge der Bewältigung der Lebens- und Entwicklungsphase Jugendalter bis hin zur Weiterentwicklung von Kompetenzen wie Perspektivität, Introspektions- und Empathiefähigkeit, die zu Professionalität befähigen.

Insbesondere die Fähigkeit zur Reflexion und damit Perspektivität steht als wichtigste persönliche Lernerfahrung im Vordergrund der Aussagen. Dieses Untersuchungsergebnis deckt sich ganz und gar mit der Essenz der im ersten Kapitel genannten Publikation von Pühl (1994). Für Pühl kann Supervision in Ausbildungssettings insbesondere folgende Funktion erfüllen: „Schließlich wird über die Ausbildungs-Supervision eine genu-

ine Reflexionskultur sozialisiert“ (Pühl 1994, S. 407). Darüber hinaus nennt er weitere Funktionen wie:

„In der Supervision wird die Umsetzung von vorhandenen und neuen methodischen Ansätzen geplant und reflektiert. (...) Die eigene Beteiligung des Studenten, seine sogenannten blinden Flecken, können hier bewusst werden. Die Beziehungsdynamiken zwischen allen Beteiligten (...) können in der Supervision transparent und dadurch veränderbar oder zumindest verstehbar werden.“ (ebd.)

Das Ziel, Beziehungsdynamiken in Gruppen, Institutionen etc. transparent und dadurch veränderbar oder wenigstens verstehbar zu machen, setzt vor allem eigene Beziehungserfahrungen voraus. Diese können offenbar in besonderer Weise in Gruppensupervisionen gewonnen werden, wie das weitere Ergebnis dieser Befragung zeigt: Hervorzuheben ist hier insbesondere, dass die Studierenden die positive Wirkung einer Gruppe erleben konnten. Die Gruppe wird dabei wiederum in vielerlei Bereichen als haltend, unterstützend, entlastend, entwicklungsfördernd etc. erlebt und gewinnt zunehmend die Bedeutung einer stabilen Arbeitsgruppe, in der ein sach- und fallbezogener Austausch möglich ist. Eine Gruppe, in der Vertrauen, Respekt, Wertschätzung, Gemeinsamkeit, aber auch Differenz möglich ist. Demgegenüber stehen, nach Aussagen der Studierenden, im sonstigen Studienalltag überwiegend Anonymität, Konkurrenz, Misstrauen, Leistungsdruck und Sachorientierung im Vordergrund. Auf dieser Grundlage können jedoch all die dringend notwendigen Selbst- und Sozialkompetenzen nicht wachsen, die gerade für pädagogische Arbeitsfelder unerlässlich sind. Diese Kompetenzen beziehe ich dabei nicht nur auf den Umgang mit den späteren Klienten, Schülern und Schülerinnen, sondern insbesondere auch auf die Zusammenarbeit mit Eltern, Professionellen in anderen Einrichtungen und schließlich auf die Zusammenarbeit im Team bzw. im Kollegium. So kann es bei Beratungsgesprächen mit Kollegen und Kolleginnen oder Eltern von größter Bedeutung sein, sich in deren Perspektive, Lebenslage und Probleme eindenken zu können, um wirksame Schritte für das Schulkind einzuleiten. Auch die selbstreflexive Frage nach den eigenen Anteilen an den Verhaltensauffälligkeiten eines Schülers kann vielerlei negative Stigmatisierungsprozesse verhindern. Alle diese Zusammenhänge werden fraglos in der Hochschulausbildung gelehrt, jedoch führt, sofern es nur um „Belehrung“ geht, diese „Belehrung“ allein nicht zu einer entsprechenden pädagogischen Haltung.

Wenn diese Wirkung der Supervision bei einigen der Studierenden erzielt werden konnte, dann ist es meinen Kolleginnen und mir – auch den Studierenden selbst! – sicher gelungen, das anzubahnen, was Ferdinand Buer als das eigentliche Anliegen von Beratung beschreibt: „Sinnfindung in der Arbeit durch verantwortetes Streben nach Glück“ (Buer 2009). Dahinter steckt die Überzeugung, dass nur ein glücklicher Professioneller ein guter Professioneller ist und „nur ein solcher kann seine Klienten souverän dabei unterstützen, nach ihrem eigenen Glück zu streben, sei es bei der Beförderung von Gesundheit, von Qualifikation, von Bildung, von Existenzsicherung, von Sinnfindung, von Gerechtigkeit“ (Buer 2009, S. 64). Eine derartige Beratung muss – um abschließend auch meine Richtungspunkte von Supervision zu benennen – folgende Ziele anstreben: Sensibilisierung, Motivierung, Wissensgenerierung, Entscheidungsfindung und Kompetenzerweiterung (vgl. Buer 2009, S. 64f.)“.

Literatur

- Belardi, Nando (2005): Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven. München: C.H. Beck, 2. Auflage
- Buer, Ferdinand (2009): Worum es in der Beratung von *professionals* im Grunde geht: Sinnfindung in der Arbeit durch verantwortetes Streben nach Glück. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-75
- Denner, Liselotte (2000): Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Fend, Helmut (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske+Budrich, 2. Auflage
- Möller, Heidi/Hegener, Wolfgang (2001): Supervision: Kunst oder Wissenschaft? In: Oberhoff, Bernd/Beumer, Ullrich (Hg.): Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision. Münster: Votum, S. 14-27
- Pühl, Harald (1994): Supervision in der (Fach-) Hochschul-Ausbildung. In: Pühl, Harald: Handbuch der Supervision 2, Berlin: Edition Marhold, S. 406-418
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim und München: Juventa

Marion Aicher-Jakob

Interkulturelles Lernen an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis

Theorie und Praxis – ein unverzichtbares Miteinander

Eine zeitgemäße LehrerInnenbildung impliziert Theorie und Praxis als zentrale Elemente. Längst ist bekannt, dass Überlegungen zum Theorie- und Praxisverhältnis weit weniger zuträglich sind, wenn die Konzeptionen als Konkurrenten in den Mittelpunkt der Betrachtungen gestellt und ihr prinzipielles Für und Wider ausgelotet werden. Gewinnbringend für die Qualität der LehrerInnenbildung sind vielmehr Ansätze, die an der Vernetzung der Konzeptionen ansetzen und die Termini in ihrer Bedeutung schärfen. Hierbei zeigt sich, dass eine Trennung von Theorie – im Sinne von Wissen – und Praxis – in der Dimension von Können (vgl. Neuweg 2004, S. 1) – unzureichend ist. Wie Definitionsbemühungen indizieren, sind beiden Begrifflichkeiten Aspekte des Handelns und Wissens eingeschrieben. Theorie zielt dabei auf Handeln im System Wissenschaft. Dieses Handeln bringt nicht nur Theorien und Erkenntnisse hervor, es befördert gleichwohl methodische Strategien und Instrumente, die ein Handeln begründen (vgl. Altrichter et al. 2005, S. 119). Praxis zielt ebenfalls auf Handeln, das sich seinerseits auf inkorporiertes Wissen stützt und ohne Prozesse des Reflektierens nicht denkbar ist. Schroeter betrachtet Theorie und Praxis als Konstruktionen, wobei Theorie als soziale Repräsentation¹ wissenschaftlichen Wissens verstanden wird, im Unterschied zur Praxis, die als soziale Repräsentation von Alltags- bzw. Praxiswissen konstruiert wird (vgl. Schroeter 2012, S. 43). Soziale Repräsentationen sind sowohl für das Verstehen von Tatsachen als auch für das Verstehen von Handlungen relevant. Die Grenze zwischen Wissen als Verstehen und Wissen als Handlungsbeherrschung wird durch diese Betrachtungsweise aufgehoben (vgl. Schroeter 2012, S. 44).

Welche Rückschlüsse lassen diese Ausführungen für die LehrerInnenbildung zu? Wissen und Handeln sind für Theorie und für Praxis konstitutiv. Daher scheint es wenig sinnvoll, sich auf die eine oder auf die andere Seite zu schlagen: „Weder ‚un-praktische‘ Wissenschaft noch ‚unwissenschaftliche‘ Praxis ist an dieser Stelle persönlich sinnbringend, sondern ein reflektierter Umgang mit Erfahrungswissen, der eine Erweiterung bisheriger Alltagstheorien und praktischer Handlungskompetenz beabsichtigt“ (Bolland 2011, S. 22).

¹ In Anlehnung an Moscovici (1986) beschreiben soziale Repräsentationen sozial geschaffene und sozial kommunizierte Gedanken, beispielsweise in Form von Alltagstheorien, derer wir uns bedienen, um uns über komplexe Phänomene auszutauschen. Soziale Repräsentationen bilden soziale Referenzkörper, über deren Inhalt weitgehende Übereinstimmung herrscht.

Für die LehrerInnenbildung gilt es vielmehr geeignete Handlungsfelder zu eröffnen, welche die scheinbar dichotomen Konzeptionen in ihren wechselseitigen Bezügen erfahrbar werden lassen. Wenn wir von der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis sprechen, wird in diesem Kontext klar, dass sich diese Schnittstelle sowohl an der sich als genuin ‚theorievermittelnden‘ verstehenden Instanz, der Hochschule, als auch an der sich selbst für die Praxis zuständig erklärenden Instanz, der Schule, befinden kann. Die Schnittstelle, und das will folgender Beitrag zeigen, kann aber ganz bewusst für zentrale Aspekte der Lehrerbildung genutzt werden, indem Handlungsfelder für Studierende eröffnet, reflektiert und moderiert werden.

Forschendes Lernen als Brücke zwischen Theorie und Praxis

Der Ansatz des Forschenden Lernens² bietet Möglichkeiten, die Dimensionen von Theorie und Praxis produktiv zu nutzen und sich ihrer Verflechtungen zu vergewissern. Ziel ist es, Wissen über die Praxis empirisch zu generieren (vgl. Reiber 2008, S. 6). Hierbei fungiert das Forschende Lernen gewissermaßen als Verbindung zwischen Theorie und Praxis und ermöglicht ein Oszillieren zwischen den Elementen. In der Praxis stoßen die Studierenden auf Phänomene bzw. Problemstellungen, die für sie subjektiv bedeutsam und relevant werden, und spüren diesen theoriegeleitet nach. Sie halten sozusagen den komplexen Unterrichtsalltag an einer für sie interessanten Stelle an, lösen Phänomene zunächst aus dem fortlaufenden Geschehen heraus und bringen diese auf eine Theorieebene, in welcher sie mit geeigneten Instrumentarien bearbeitet werden können. Die Daten zur Bearbeitung ihrer Forschungsfrage werden im Praxisfeld erhoben, theoriegestützt aufbereitet und interpretiert. Dieser Vorgang zieht entsprechende Handlungsstrategien nach sich, welche die Akteure wiederum im Praxisfeld nutzen können. Forschendes Lernen wird somit professionstheoretisch bedeutsam, es verankert eine forschende Haltung und unterstützt selbstreflexives Arbeiten in der LehrerInnenbildung.

Forschendes Lernen wird aber auch in bildungstheoretischer Sicht wirksam, da sich die Akteure im Rahmen des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses mit forschungsmethodologischen Fragen auseinandersetzen (vgl. Baumgardt 2014, S. 15). In der ersten Phase der LehrerInnenbildung bieten sich hierfür insbesondere die vorgesehenen Praxisphasen an. Sie bieten ein hohes Potenzial, um realistische Einsichten in das Berufsfeld zu gewinnen und die Berufswahl zu überprüfen. Altrichter spricht vom Schulpraktikum als Schlüsselement in einer Lehrerbildung, die auf Praxisorientierung zielt (vgl. Altrichter 2006, S. 62).

Mit der Konzeption des „Integrierten Semesterpraktikums (ISP)“ an baden-württembergischen Hochschulen, an deren Entwicklung Hans-Joachim Fischer federführend beteiligt war, wurde eine einzigartige Möglichkeit für Studierende geschaffen, über ein gesamtes Semester hinweg in das spätere Berufsfeld einzutauchen, an unterschiedlichen Arbeitsbereichen zu partizipieren und am Schulleben selbst aktiv gestaltend mitzu-

² Der Begriff des Forschenden Lernens wurde in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts von Ludwig Huber (2009 [1970]), geprägt. Wissenschaft und Forschung sind in diesem Verständnis als ein selbstreflexiver Prozess eines sich bildenden Individuums zu betrachten. Schneider und Wildt (2009) betonen die Analogie von Forschungs- und Lernprozessen, verweisen aber auf die prinzipiell unterschiedlichen Bezugssysteme.

wirken. Die besondere Herausforderung in der Erarbeitung und Umsetzung der Konzeption lag in einer passgenauen Theorie-Praxis-Verzahnung, welche die Hochschulen im Land vor völlig neue Herausforderungen stellte. Die Reform der schulpraktischen Studien war „ein schwerer Dampfer“, wie Fischer in verschiedenen Arbeitsforen betonte, der aber inzwischen dank seiner unbeirrbareren Vermittlungen innerhalb der involvierten Gesprächskreise auf Kurs ist. Die Tatsache, dass drei unterschiedliche Systeme in die Praxisphase eingebunden sind, zeigt das unschätzbare Potenzial, das einerseits aus den Synergieeffekten resultiert, wenn Lehrende an Hochschulen und Schulen mit Studierenden ein professionelles Team bilden. Dieses Potenzial entfaltet sich andererseits aber auch gerade dort, wo Irritationen zwischen den Systemen entstehen, die bearbeitet und geklärt werden können, und der Blick der Beteiligten dadurch erweitert wird. Ziel der Reform der schulpraktischen Studien war es, die Studierenden in einer früheren Studienphase mit den Herausforderungen des späteren Berufsfeldes zu konfrontieren, um ihnen bereits vor dem Referendariat eine realistische Einschätzung über das Aufgabenprofil zu ermöglichen. Mit den Erfahrungen, die Studierende im Praktikum machen, werden sie allerdings nicht alleine gelassen; stattdessen finden sie Eingang in die Hochschule, wo sie theoriegestützt über fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltungen bearbeitet werden. Die Konzeption macht deutlich, dass hier eine besondere Möglichkeit für Forschendes Lernen gegeben ist, da Studierende aus ihrer Praxis heraus Fragen generieren können, deren Bearbeitung wiederum direkt ihrem Handeln zuträglich wird.

Interkulturelles Lernen im Tandem – wer gemeinsam wandert, wird bewandert

Migration und Interkulturalität gehören zu den zentralen Themen, die angehende Lehrerinnen und Lehrer wissenschaftlich fundiert bearbeiten sollten. Nur mit diesem Wissen können sie im Unterrichtsalltag einen kultursensiblen Blick entwickeln, der gleichwohl vor Stereotypisierungen und Zuschreibungen schützt. Vor dem Hintergrund von Globalisierung, Migration und Fluchtbewegungen stellt diese Antinomie eine unabdingbare Herausforderung dar, die eines professionellen Zugriffs bedarf. Unstrittig ist, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer auf Migration und Interkulturalität vorbereitet werden müssen (vgl. Kultusministerkonferenz 2013). Die Vorgehensweise indes wirft in der Fachdiskussion Fragen und Problemfelder auf (vgl. Hamburger 2012). Führen interkulturelle Begegnungen selbst zur gewünschten interkulturellen Kompetenz? Die „Schieflagen im Bildungssystem“ sind hinreichend bekannt (vgl. Auernheimer 2013). Genügen aber die Erfahrungen, die wir im Unterrichtsalltag sammeln, um einen adäquaten Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund zu pflegen, der sie in ihren Bildungsbiografien nicht benachteiligt? Gerade hier transportieren subjektive Theorien und epistemologische Überzeugungen, aber auch unreflektierte und verkürzte theoretische Abhandlungen ein gefährliches Halbwissen, das der Komplexität der Thematik nicht gerecht wird und mitunter kontraintentionale Wirkungen erzielt.

An dieser Stelle setzt das Projekt³ „Migration und Interkulturalität als pädagogische und fachdidaktische Aufgabe“ an, das von Fischer mit ins Leben gerufen wurde. Das Projekt bietet die Möglichkeit, interkulturellem Lernen in der LehrerInnenbildung einen festen Platz zu sichern. Es setzt an der Schnittstelle von Theorie und Praxis an und bietet den Beteiligten vielfältige Möglichkeiten, unter dem Fokus von Migration und Interkulturalität zentrale Einsichten in das spätere Berufsfeld zu erhalten. Als Projektpartner fungieren die Boğaziçi Üniversitesi, eine der führenden Universitäten in Istanbul, die über internationale Lehrerbildungs- und Didaktikabteilungen verfügt, und die Pädagogische Hochschule in Ludwigsburg. Der Blick auf Beyoğlu, wie ihn folgende Abbildung



Abb.: Blick nach Beyoğlu (Foto: Hans-Joachim Fischer)

zeigt, dient als Blickfang in den Räumen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, um Studierende für das Projekt zu gewinnen. Bilder sind Statements und laufen gerade in der Thematik Migration und Interkulturalität Gefahr, Stereotypisierungen zu transportieren. Das Bild zeigt bewusst ganz unterschiedliche Facetten Istanbuls: Die Galatabrücke überspannt das Goldene Horn. Traditionelle Elemente werden sichtbar, die Moschee im Vordergrund als Wahrzeichen der osmanischen Architektur – der Blick nach Beyoğlu offenbart aber auch das Zentrum des westlich geprägten Istanbuls, auf dessen höchstem Punkt sich der Taksim-Platz⁴ befindet.

Die Projektidee stützt sich auf den Gedanken interkultureller Learning Communities, die ein Jahr gemeinsam arbeiten, lernen, lehren und forschen. Die erste Hälfte eines jeden Projektdurchganges findet an der Hochschule Ludwigsburg statt. Als Handlungsfeld dient das Integrierte Semesterpraktikum, das an zwei ausgewählten Schulen, einer

³ Das Projekt läuft über drei Jahre hinweg von 2013 bis 2016 und wird von der Baden-Württemberg Stiftung finanziell unterstützt.

⁴ Am Taksim-Platz steht das Denkmal Cumhuriyet Anıtı, das an die Gründung der Republik Türkei 1923 erinnert. Lange Zeit galt der Taksim-Platz als Demonstrationsort für Parteien und Studentenbewegungen.

bilingualen Realschule mit langjähriger Ausbildungserfahrung und einer Gemeinschaftsschule mit umfassender Erfahrung in der interkulturellen Arbeit, absolviert werden kann.

Die interkulturellen Lerntandems bestehen aus jeweils einem Studierenden der Boğaziçi Üniversitesi und einem Studierenden der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Im Integrierten Semesterpraktikum planen, initiieren und reflektieren die TandempartnerInnen gemeinsam Lehr- und Lernprozesse und bearbeiten darüber hinaus eine Forschungsfrage, die im Kontext von Migration und Interkulturalität steht, und die sie aus ihren Unterrichtserfahrungen generieren.

Interkulturelle Kompetenz wird im Projektverlauf auf unterschiedlichen Zugängen angebahnt. Der tägliche Austausch im Tandem über Inhalte, Planung, Ziele und Methoden einzelner Stunden, die Verständigung über Unterricht per se, die Kommunikation über Unterrichtskulturen, über Konstruktionen von LehrerInnen- und SchülerInnenbildern im Kulturvergleich bieten Einblicke in die unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen. Diese Art der interkulturellen Arbeit geht hierbei eher implizit vonstatten. Der pädagogische Blick auf die individuellen Lerndispositionen einzelner Schülerinnen und Schüler eröffnet den interkulturellen Dialog, der in der Generierung und Bearbeitung der Forschungsfrage eine Fortführung findet. Interkulturelle Arbeit wird vor Ort erfahrbar und in theoretische Überlegungen überführt.

Das Lerntandem „wandert“ ein Jahr gemeinsam und stellt sich als Team den Herausforderungen von Schule und Hochschule. „Bewandert“ sind sie im Anschluss an das gemeinsame Jahr durch die facettenreichen Erfahrungen allemal, zu klären bleibt dabei, welche Konnotationen dem Unterfangen letztendlich anhaften. Führt gemeinsames Arbeiten tatsächlich zu interkultureller Kompetenz? Die Vorstellung, interkulturelle Zusammenarbeit befähige Personen unweigerlich dazu, mit Individuen anderer Kulturen adäquat zu interagieren, klingt zwar verlockend, erweist sich aber in vielerlei Hinsicht als falsch. In der Bearbeitung treffen immer wieder unterschiedliche subjektive Überzeugungen aufeinander, die zu Konflikten führen können und einer Bearbeitung bedürfen. Ethnozentristische Sichtweisen erschweren hierbei einen Perspektivenwechsel. Kulturbedingte Handlungs- und Interpretationsmuster beeinflussen unser Verhalten, sie erschweren einen Dialog auf Augenhöhe, wenn andere Verhaltensweisen anhand unserer Deutungsmuster abgewertet werden (vgl. Nieke 2008, S. 144). Eigene Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns zu reflektieren, für uns fremde Handlungsmuster zuzulassen, einen Perspektivenwechsel anzubahnen, sind wichtige Voraussetzungen für einen interkulturellen Dialog. Dieser gelingt leichter, wenn theoriegestützt eigene Grenzen bearbeitet werden. Eine reflektierte Betrachtungsweise eigener und fremder Kulturvorstellungen, Barrieren in Institutionen, aber auch in unseren Köpfen aufzuspüren, Nachdenken über Sinn bzw. Unsinn von Ethnozentrismus, stellen zentrale Hilfestellungen im interkulturellen Dialog dar. Um sich von obsoleten Vorstellungen verabschieden zu können und ein Fundament für interkulturelle Bildung und Erziehung zu begründen, bleibt die Arbeit an einer soliden Wissensbasis unabdingbar. Hierzu gehört beispielsweise, die historische Entwicklung der Arbeitsmigration in Deutschland⁵

⁵ Bezüge zwischen der ersten Anwerbephase in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts und heutiger Anwerbemühnungen und den Herausforderungen im Umgang mit Flüchtlingen sind aufschlussreich und zeigen unterschiedliche Aspekte der interkulturellen Erziehung.

kennenzulernen und differierende Richtungen und Entwicklungen in der interkulturellen Pädagogik mit ihrem unterschiedlichen Adressatenbezug sichtbar zu machen (vgl. Nohl 2014). Vorstellungen von Kulturkonzeptionen müssen kritisch analysiert bzw. der Blick für Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem geschärft werden (vgl. Auernheimer 2013), um nur einige essenzielle Inhalte zu benennen, die für die Anbahnung von interkultureller Kompetenz wesentlich sind. Eine dergestalt sensibilisierte und von Wissen getragene Haltung unterstützt den professionellen Blick auf das Unterrichtsgeschehen. Diese Haltung hilft Elternarbeit im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft verstehen zu können, die eine Verständigung zwischen familiärer und institutioneller Erziehung zum Ziel hat. Hierbei wird deutlich, dass die Bearbeitung der anvisierten Forschungsfrage, aber auch der tägliche Austausch über Unterrichtsbelange nicht als „reibungsfreie“ Kommunikation, vielmehr als unterstützungswürdiger und beratungsintensiver Prozess betrachtet wird. Für den Austausch muss ein Forum geschaffen werden, wenn im Dialog unterschiedliche Vorgehensweisen für Irritationen sorgen. Im Projektverlauf bieten das pädagogische und fachdidaktische Begleitseminar einen geeigneten Rahmen hierfür.

Im ersten Durchgang erwiesen sich die Begleitseminare als hilfreich bei der Entwicklung der individuellen Forschungsfragen. Forschungsmethodologische, pädagogische bzw. fachdidaktische Fragestellungen fanden hier Berücksichtigung. Unverzichtbar waren die Begleitveranstaltungen aber gerade besonders dort, wo kulturbedingte Meinungsverschiedenheiten auftraten, die aufgrund ethnozentristischer Sichtweisen leicht zu einer Zerreißprobe hätten entgleiten können, wären sie nicht zeitnah theoriegeleitet reflektiert worden. So gestalteten sich beispielsweise unterschiedliche Kommunikationsstile im Umgang mit den Eltern als unüberwindbares Hindernis, das im Seminar aufgearbeitet werden konnte (vgl. Aicher-Jakob et al. 2014, S. 236). Die Studierenden lernten, dass eine Frage auch mehr als eine richtige Antwort mit sich bringen kann. Dichotome Wahrheiten konnten in ihrer kulturbedingten Einfärbung erkannt werden, differierende Zeitvorstellungen wurden im Seminar expliziert und theoriegestützt aufgearbeitet. Ohne diese fachliche Unterstützung könnten Kommunikationsversuche rasch scheitern und vielmehr Vorurteile zementieren.

Interkulturelle Kompetenz wird durch die gemeinsame Bearbeitung der Forschungsfragen gewonnen. Interkulturelle Kompetenz entsteht aber in besonderem Maße im interkulturellen Dialog der Tandems, für welchen die Forschungsfragen Gesprächsanlässe liefern. Hierbei werden unterschiedliche subjektive Theorien, die kulturellen Annahmen unterliegen, ausbalanciert.

Im zweiten Teil eines jeden Projektdurchgangs wird die Arbeit im Lerntandem an der Boğaziçi Üniversitesi fortgeführt. Die Tandems erhalten von den Dozentinnen und Dozenten in Istanbul fachwissenschaftliche und vertiefende forschungsmethodologische Unterstützung in ihren forschungsrelevanten Themenfeldern. Die im ersten Teil des Projekts erhobenen Daten werden analysiert, interpretiert und im größeren theoretischen Forschungsfeld verortet. Die Beteiligten reflektieren durch dieses Prozedere ihre interkulturellen Erfahrungen und Forschungen vor dem Hintergrund von Theorie und Praxis. Sie entwickeln aus ihren unterschiedlichen Blickrichtungen pädagogische Beziehungen zu Kindern mit Migrationshintergrund und gewinnen Einblicke in die Lebenswelten und

Biografien von Kindern mit Migrationshintergrund. Sie entfalten eine forschende Haltung, ihre praktischen Erfahrungen werden in der Projektarbeit theoriefähig und ihre erarbeitete Theorie wiederum praxisfähig gemacht – beide Ansätze werden subjektiv bedeutsam mit der eigenen Biografie verbunden. In diesem Zuschnitt, wenn interkulturelles Lernen an der Schnittstelle von Theorie und Praxis persönlich bedeutsam werden kann, bringt die Erfahrung tatsächlich interkulturelle Kompetenz hervor. Die Metapher des gemeinsamen Wanderns ist sicher treffend, was aber „bewandert sein“ im Konkreten bedeutet, muss im Einzelfall geprüft werden. Nicht in jedem Fall werden die errungenen Einsichten mit Zielen der interkulturellen Bildung und Erziehung zu vereinbaren sein. Das dargestellte Modell schafft jedoch die notwendigen Rahmenbedingungen und stellt dem gemeinsamen Wandern die notwendigen theoriegeleiteten Reflexionsmöglichkeiten an die Seite. Von den durch das Projekt gewonnenen Einsichten profitieren nicht nur die angehenden Lehrerinnen und Lehrer in besonderem Maße, die Professionalisierung kommt vielmehr den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Schulen hier und in der Türkei zugute – ein Leuchtturmprojekt in der LehrerInnenbildung, das mit Blick auf die demografische Entwicklung und auf die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem Nachahmung finden sollte.

Literatur

- Aicher-Jakob, Marion/Dines, Peter/Fischer, Hans-Joachim/Kefler, Jörg-U. (2014): Migration und Interkulturalität als pädagogische und fachdidaktische Aufgabe. Ein türkisch- deutsches Studienprojekt. In: Rangosch-Schneck, Elisabeth (Hrsg.): Methoden, Strukturen, Gestalten. Lerngelegenheiten und Lernen in der „interkulturellen Lehrerbildung“, Migration + Lehrerbildung, Band 3. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 235-247.
- Altrichter, Herbert (2006): Forschende Lehrerbildung, Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Auflage. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, S. 57-70.
- Altrichter, Herbert/Kannonier-Finster, Waltraud/Ziegler, Meinrad (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119-142.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2013): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumgardt, Iris (Hrsg.) (2014): Forschen, Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung. Fachdidaktische Beiträge aus der universitären Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bolland, Angela (2011): Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hamburger, Franz (2012): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlag Weblar, S. 9-35.
- Kultusministerkonferenz (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013), http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf.
- Moscovici, Serge (1986): Das Zeitalter der Massen. Eine historische Abhandlung über die Massenpsychologie. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

- Neuweg, Georg Hans (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, Bernd/Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerforschungsbildung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Band 1. Münster: LIT Verlag, S. 1-26.
- Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, Schule und Gesellschaft, Band 4. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, 3., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reiber, Karin (2008): Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien – Methodensammlung. Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen, Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen, Band 6. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Schneider, Ralf/Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen, Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 53-68.
- Schroeter, Romy/Herfter, Christian (Hrsg.) (2012): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung, Beiträge zur Professionalisierung der Lehrerbildung, Band 3. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

*Svantje Schumann*¹

Das Exponat als Ausdrucksform kindlicher Bildung

Hans-Joachim Fischer zur Pensionierung

1 Anknüpfung

„Kindliche Bildung“ – auch Hans-Joachim Fischer forscht auf diesem Gebiet. Doch was meint dieser Terminus? Meine Antwort ist einfach, und ich vermute, sie deckt sich mit Hans-Joachim Fischers Anliegen:

„In meinen Studien komme ich immer wieder zu der These, dass Naturerfahrung die ‚Mutter aller Bildungsprozesse‘ (und damit auch die Basis für ästhetische Bildung) ist. Die Voraussetzung dazu ist prinzipiell einfach: ein aus seiner Beschaffenheit heraus faszinierendes, reales Phänomen schlägt Kinder und Erwachsene von sich aus in Bann, man staunt, fängt an, sich zu fragen, startet Erklärungsversuche, gerät in sich widersprechende Deutungen und ist bereits mitten drin, im ‚sich bilden‘. Gebildet in diesem Sinne zu sein oder zu werden, hat in der heutigen Zeit durchaus seine Gefahren. Ein Kind, das bei der Berührung mit einer Sache ins Staunen und damit Stocken gerät, das mit eigenen Worten zunächst mühsam nach Beschreibungen zu ringen scheint, das selbst herausfinden will und Zeit braucht, dessen Denken kann – mit den Worten Adornos gesprochen – als unpraktische Umständlichkeit oder eitle Widerspenstigkeit missdeutet werden.“ (Schumann 2009, S. III)

Pädagogen indessen, so meine ich, müssen sich an die Seite der Kinder stellen und davon ausgehen, dass kindliches Handeln, Sprechen, Verstehen, dass dies alles Sinn hat und (meist unbewussten) Vorverständnissen, Intentionen und Motiven folgt. Lernen und Verstehen müssen die Kinder selbst, aber wenn Lehrpersonen sie dahin führen wollen, dass sie lernen, sich bilden und verstehen, dann müssen diese Versuche an kindliches Denken anknüpfen, also an ihren (von uns advokatorisch angenommenen) Vorverständnissen, Intentionen und Motiven.

Hans-Joachim Fischer hat verschiedentlich Kindergartenkinder beim Spielen (einschließlich ihrer Interaktionen mit den ErzieherInnen) beobachtend erforscht und sehr genau interpretiert (u.a. Fischer 2010, S. 43ff). Meinen Beitrag sehe ich als eine Erweiterung seines Ansatzes bzw. als eine Anwendung auf eine andere Ausdrucksform. Der Beitrag handelt von der Analyse von Exponaten, die Naturgegenstände und -phänomene behandeln, und die von Kindern der Primarstufe im Anschluss an einen Museumsbesuch gestaltet wurden (auf die Fragestellungen und die Untersuchungsmethode wird weiter unten explizit eingegangen). Ich habe mich für die Exponatboxen als Ausdrucksform kindlicher Bildungsprozesse entschieden, weil ich oft erlebe, dass Lehrpersonen nichts anderes als ein Produkt haben, aus dem sie einen kindlichen Bildungsprozess, wenn irgend möglich, herauslesen müssen, wohlwissend, dass oft nicht klar ist, welche Einflüsse sich auf diesen Prozess auswirkten. Letztlich glaube ich, dass jede Ausdrucks-

¹ Mein Dank geht an Prof. Dr. Pascal Favre (PH FHNW) und Pit Schmid (Museum.BL) für die Ermöglichung der vorliegenden Untersuchung sowie an Prof. Dr. Peter Buck für seine wertvolle und freundliche Beratung.

form, also auch eine nicht-verbale, handelnd generierte, authentisch ist und eine Bedeutung hat. Damit folge ich Scholz, der ein Denken vom Kind her als ein – aus professioneller Sicht – Einsteigen für die Ansprüche der Kinder (Scholz 2005, S. 121) ansieht.

Hans-Joachim Fischer betreibt mit seiner Forschung im weitesten Sinn auch Kindheitsforschung und immer wieder wird versucht, mit Hilfe unterschiedlicher Methoden der Kindheitsforschung die Perspektive des Kindes zu erfassen und sich damit ein besseres Bild vom Kind zu machen (vgl. Heinzel 2012, S. 23). Der Terminus „Perspektive des Kindes“ bezieht sich dabei vor allem auf die von Kindern erlebte und entworfene Wirklichkeit. Hans Joachim Fischer hat sich zu diesem Zweck ein „Vier-Welten-Schema“ zurechtgelegt, das auf pragmatische Weise erlaubt, Handlungsschemata von Kindern zu interpretieren und durch diese Interpretation für Handlungsurteile nutzbar zu machen (Fischer 2002). Was die „Perspektive des Kindes“ ist und wie sie sich erfassen lässt, ist laut Scholz überhaupt nicht einfach zu beantworten (Scholz 2000). Es wird immer aus einer bestimmten Perspektive der Forschung auf die Perspektive des Kindes geschlossen und dadurch kommt es immer nur zu einer Annäherung an den Untersuchungsgegenstand. Hülst (2012, S. 54) kommt zu dem Schluss, dass der Erfolg von Kindheitsforschung demnach insbesondere davon abhängt, „[...] dass (erwachsene) Forscher/innen die (manifesten) Äußerungen von Kindern, verstehen‘ und die darin enthaltenen (nicht selten latenten) Aspekte ihres Lebenshintergrunds in einer angemessenen Deutung entsprechend der Forschungsfragestellung interpretierend“ herausarbeiten. Ich selbst berufe mich auf die Methode der objektiven Hermeneutik (Oevermann 1983; 1993; Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979). Mit Hilfe eines sequenzanalytischen Vorgehens versuche ich, soziale Realität anhand von interpretierten Arbeitsergebnissen der Kinder zu rekonstruieren.

2 Hintergründe und Fragestellung der Untersuchung

Die Ausstellung „Wildes Baselbiet“ des „Museum.BL“ in Liestal verfolgt insbesondere das Ziel, Faszination für die Vielfalt und Dynamik des Lebens zu wecken. Dabei stehen Wechselwirkungen zwischen Natur und Kultur sowie Naturkreisläufe im Zentrum der Betrachtung. Besucherinnen und Besucher sollen inspiriert werden, sich anhand von Phänomenen aus dem Alltag selbst in Beziehung zu Natur und Kultur zu setzen und diese Beziehung zu reflektieren. Kernelemente der Ausstellung sind vier unterschiedliche Erfahrungszonen, welche die Umwelt exemplarisch repräsentieren, und zwar die Bereiche „Kulturlandschaft“, „Flusslandschaft“, „Wald“ und „Strasse“. Jeweils in verschiedenen Boxen werden dabei Phänomene in Szene gesetzt, die zahlreiche Möglichkeiten zur Interaktion bieten, zum Entdecken, zum Erschließen von Bedeutungen und Finden von Interpretationen, zum vergleichenden Betrachten, zum ästhetischen Genießen und zum müßigen Verweilen.²

Die Exponatboxen in der Ausstellung beabsichtigen, den Besuchern die heimische Vielfalt der Pflanzen und Tiere vorzustellen. Die ca. 100 x 80 x 80 cm großen Boxen aus

² Zu Bildungspotentialen von Exponaten für Bildungsprozesse an außerschulischen Lernorten (vgl. Schumann 2013).

Holz, die über- und nebeneinander in der Ausstellung zu finden sind, enthalten zu diesem Zweck unterschiedlichste Objekte. Gearbeitet wird mit vielen Überraschungen und mit sinnlichen Erlebnissen, die für Erwachsene und Kinder attraktiv sein sollen. Bevor man etwas sieht, hört oder interaktiv tätig werden kann, muss jeweils die vordere Klappe der Holzbox geöffnet werden. Dahinter verbirgt sich, um ein Beispiel von der Museums-Homepage aufzugreifen, das die Exponatebox zu totholzbewohnenden Insekten vorstellt, „eine Tafel mit Klingelknöpfen, wie bei einem Mehrfamilienhaus: die «Totholz-WG» der Ausstellung. Nach dem Klingeln bei einem Bewohner erzählt dieser, warum er für seine Lebensweise auf absterbendes Holz angewiesen ist“ (URL: <http://www.srf.ch/news/regional/basel-baselland/wildes-baselbiet-bringt-naturvielfalt-des-kantons-ins-museum>, Stand 15.12.2014).

Ausgehend von der Intention und Präsentationsform der Ausstellung entstand die Forschungsidee, die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt. Kinder einer Primarschulklasse wurden im Anschluss an einen Ausstellungsbesuch im Museum gebeten, eine eigene „Exponatebox“ zu gestalten. Das Forschungsinteresse bezog sich vor allem auf zwei Fragen:

- Spiegelt sich in den Exponateboxen der Kinder wider, wie sich Kinder mit Phänomenen auseinandersetzen bzw. ihnen gegenüberstehen?
- Ist in den Exponateboxen erkennbar, ob und ggf. wie Kinder durch die Auseinandersetzung mit dem Phänomen bzw. Objekt und seiner gestalterischen Darstellung eine Erkenntnis gewinnen; lässt sich erkennen, welche Bildungsrelevanz die Auseinandersetzung ggf. hat?

3 Material und Methode

Eine Primarschulklasse aus dem Kanton Basel-Landschaft, bestehend aus 17 Schülerinnen und Schülern der vierten und fünften Jahrgangsstufe (altersgemischte Klasse im Altersbereich 10 bis 12 Jahre), besuchte zunächst die Ausstellung des Museum.BL, Liestal. Die im Rahmen dieses Besuchs stattfindenden Interaktionen wurden in einer Vorstudie protokolliert und analysiert.

Im Anschluss an den Besuch der Ausstellung wurden die Kinder gebeten, in ihrer eigenen Lebensumgebung auf Erkundungstour zu gehen und sich eine eigene „Museums-Exponatebox“ auszudenken und gestalterisch umzusetzen. Dazu bekamen die Kinder Kartons mit nach Hause, die den Boxen der Ausstellung in Ausmaß und Form entsprachen. Der Auftrag an die Kinder wurde dabei sehr offen formuliert; die Boxen sollten von den Kindern möglichst ohne anderen Einfluss als dem Ausstellungsbesuch entwickelt werden. Die Boxen-Entwicklung und ihre Gestaltung sollte entsprechend in Eigenregie (quasi als „Hausaufgabe“) von jedem einzelnen Kind vorgenommen werden. Als Zeitraum standen den Kindern drei Wochen zur Verfügung.

Der vorliegende Beitrag berichtet über die Analyseergebnisse der von den Kindern schließlich fertiggestellten Boxen. 14 der 17 Kinder hatten eine Exponatebox gestaltet. Bei drei Kindern waren die Boxen aufgrund spezifischer Umstände (u.a. Krankheit) zum Zeitpunkt der Analyse noch nicht fertiggestellt.

Analysiert wurden die Boxen rekonstruktionslogisch, nicht subsumtionslogisch. D.h. es wurden keine Kategorien aufgestellt und die Inhalte der Boxen klassifikatorisch unter

diese Kategorien subsumiert und so auf das Vorhandensein oder die Ausprägung des jeweiligen Kriteriums überprüft, sondern die Boxen werden in ihrer jeweiligen Eigenart betrachtet und es wird versucht, die je individuellen Bedeutungsstrukturen aus ihnen herauszulesen und bei konkurrierenden Lesarten die möglichst plausibelste Lesart zu finden und ihre Plausibilität zu begründen. Die detaillierte Untersuchung ist an anderer Stelle zur Publikation vorgesehen. Hier werden nur zwei Boxen exemplarisch analysiert, um verständlich zu machen, wie sich das Gesamtergebnis schließlich präsentiert.

Als rekonstruktionslogische Methode findet für die vorliegende Untersuchung die Methode der Objektiven Hermeneutik Anwendung (Oevermann 1983; 1993; Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979). Sie ist so konzipiert, dass sie mit Hilfe des sequenzanalytischen Vorgehens soziale Realität anhand von Daten zu rekonstruieren versucht.

„An jeder Sequenzstelle, die dadurch markiert ist, dass aufgrund eines vollzogenen Aktes oder einer vollzogenen Äußerung durch Erzeugungsregeln Möglichkeiten eröffnet werden, die ihrerseits eine Entscheidungssituation provozieren, die an einer folgenden Sequenzstelle durch vollziehende Handlung geschlossen werden muss, einer Sequenzstelle, die also nicht nur aus der Trivialität eines temporalen Nacheinander folgt, sondern durch Erzeugungsregeln produziert worden ist, ergibt sich das Problem, dass aus den erzeugten Möglichkeiten von der handelnden Person bzw. Praxis eine Auswahl, also eine Entscheidung getroffen werden muss.“ (Oevermann 2004, S. 160)

Wenn man eine Sequenz in hinreichender Länge bruchlos rekonstruiert hat, bildet sich, so Oevermann (2004, S. 160), die Fallstrukturgesetzlichkeit ab, aus der heraus eine je konkrete Lebenspraxis ihre Wahl bzw. ihre Entscheidungen wiedererkennbar getroffen hat. An jeder Sequenzstelle ist damit eine gewisse potentielle „Krise der Entscheidung“ spürbar: die handelnde Praxis bzw. Person kann unter mehreren Möglichkeiten auswählen. Konkret, auf die Boxen bezogen, kann die gestaltende Person beispielsweise in Bezug auf den Titel der Box eine eigene Entscheidung über die Art der Titelgebung treffen.

4 Die exemplarische Analyse zweier Exponateboxen

4.1 Das Eichhörnchen

Auf der Innenseite der linken Flügeltür wird eine „Testfrage“ an ein Kollektiv gestellt:



„Was seht ihr vom Eichhörnchen?“ und wird mit zwei plakativen Pfeilen auf den Innenraum der Box verwiesen. Eine Testfrage kennzeichnet, im Unterschied zu einer neugierbasierten Frage, dass die Person, die die Frage stellt, die Antwort bereits kennt. Eine Testfrage dient dazu, Wissen anderer Personen abzufragen, i.d.R. mit dem Ziel, diese Person zu beurteilen. Dagegen ist eine neugierbasierte Frage dadurch gekennzeichnet, dass sie eben gerade der Neugier geschuldet ist, dass also eine echte Fraglichkeit im Raum steht, der nachgegangen wird. Die Darstellung der Frage, zusammen mit der Darstellung der Pfeile, besitzt einen didaktischen Aufforderungscharakter. Dies kann in einem ersten Versuch, eine Hypothese zu formulieren, gedeutet werden als Haltung, bei der sich das Kind als Experte für sein Thema empfindet. Aber auch dann lässt sich fragen, warum ein Experte andere, und zwar die Laien, test- oder prüfungsmäßig befragt.

Am naheliegendsten ist die Vermutung, dass es sich hier nicht um eine eigene, vom Kind bezüglich des Tiers gestellte, neugierige Frage handelt, sondern dass sich das Kind quasi in die Rolle einer Lehrperson versetzt und Schule „spielt“ auf eine Art, bei der Wissensabfrage als Hauptanliegen vorherrscht. Das Kind hätte gemäß dieser Lesart das Phänomen in erster Linie in einen didaktischen Gegenstand verwandelt. Interessant ist jedoch auch, dass das Kind keine „Wissensfrage“ stellt, sondern eine Wahrnehmungsfrage („Was *seht* ihr vom Eichhörnchen“). Formal stellt sich die Frage als Test- bzw. Prüfungsfrage dar, inhaltlich bezieht sie sich jedoch auf das Beobachtbare. Damit wird das Beobachtbare unbewusst in den Mittelpunkt von Bildung gestellt.

Eine am oberen Rand der Box angeklebte Karte³ stellt unter der Überschrift „Wer hat am Zapfen gezupft?“ mehrere Zeichnungen unterschiedlich angefressener Fichtenzapfen dar. Die jeweiligen Abbildungen von Fraßspuren werden auf der Karte dem Eichhörnchen, der Maus, dem Buntspecht und dem Fichtenkreuzschnabel zugeordnet. Die auf dieser Karte gestellte Frage wird auf der Karte selbst beantwortet, indem die Zuordnung bereits dargestellt ist. Damit wird der Aspekt der Test- und Prüfungsfrage eher unwahrscheinlich, denn die Lösung wird ja bereits gegeben. Stärker in den Vordergrund rückt stattdessen die Möglichkeit, mit Hilfe der Darstellung auf der Karte die Antwortfindung auf die Frage nachvollziehend zu verstehen. Es kann vermutet werden, dass dem Kind diese Möglichkeit eines verstehenden Nachvollziehens von Wissen und evtl. gleichzeitig auch die ästhetisch gelungene Prägnanz der Darstellung gefallen hat, weshalb es die Karte mit in seine Darstellung eingebunden hat. Darauf, dass die Karte in der Art eines „Impulsgebers“ für die Gestaltung der Box fungierte, deutet auch die exponierte Anbringung der Karte hin.

Im Innenraum der Box befinden sich verschiedene echte Naturmaterialien, darunter auch ein Fichtenzapfen sowie Moos, Blätter, Äste und Baumrinde. Es liegt nahe, zu vermuten, dass das Kind den Fichtenzapfen, inspiriert durch die Natur-Karte, selbst gesammelt und ausgestellt hat. Möglich ist, dass das Kind einen angenagten Zapfen gefunden hat und dass es von den Fraßspuren auf den Verursacher Eichhörnchen geschlossen hat. Dieser Vorgang ließe sich deuten als ein Versuch des Kindes, das erschließende Entdecken selbst nachvollziehen bzw. praktizieren zu wollen. Dass es im erschließenden Entdecken bisher nicht routiniert ist, würde sich dann darin zeigen, dass

³ Es handelt sich um eine sog. Natur-Postkarte des Wawra-Verlags (vgl. URL: <http://www.naturverlag.de/>, Stand 08.07.2014).

die Fraßspuren am Fichtenzapfen eher dem durch Mäuse verursachten Fraßbild entsprechen und nicht dem Fraßbild eines Eichhörnchens. Eine andere Lesart erscheint auch möglich: Der Zapfen könnte seine Form auch dadurch erhalten haben, dass das Kind selbst an ihm gezupft und quasi das Fraßbild eines Eichhörnchens auf diese Weise nachgestellt hat. Es hätte auf diese Weise versucht, eine real-konkrete Veranschaulichungsform für die auf der Karte enthaltene Information zu schaffen.

Im Innenraum der Exponatebox befindet sich weiterhin ein Gebilde, das aus Lehm geformt ist und die Gestalt eines Nestes aufweist. Bei diesem Gebilde fällt auf, dass es ungefähr die doppelte Grundfläche besitzt wie eine danebenstehende, aus Pappe gebastelte Hütte. Auf den aus Lehm geformten Grundkorpus sind Moos, Blätter, Äste und Baumrinde geklebt. Einer der Texte, die an der Innenseite der Flügeltüren angebracht sind, behandelt den Eichhörnchenkobel (ohne Abbildung) und die Materialien, aus denen dieser gebaut wird. Es fällt auf, dass im Text alle Materialien genannt werden, die vom Kind auch als Originalsubstanz ausgestellt werden. Das nestartige, auf dem Boden stehende Gebilde kann am ehesten gedeutet werden als Versuch der Rekonstruktion eines Kobels durch das Kind auf der Basis der ihm vorliegenden Informationen. Tatsächlich stellt das Kind in einem der Texte dar, wie es beim Bau des Modell-Kobels vorgegangen ist. Festgestellt werden kann, dass sich das Kind, ausgehend von den Informationen, die ihm über das Eichhörnchen zugänglich waren, vor allem für den Kobel interessiert hat, dass also Themen wie „Schutz“, „Wohnen“, „Aufzucht von Jungen“ aktuell relevante Themen für das Kind darstellen. Die Konzentration des Kindes auf das Thema „Kobel“ zeigt auch, dass das Kind das Eichhörnchen nicht unter bestimmte Kategorien subsumiert (z.B. Nagetier, Sohlengänger, Winterschläfer), sondern stattdessen versucht, sich ein Bild zu machen von dem Besonderen bzw. Typischen, hier eben dem Kobel. Die Informationen aus den Texten hat das Kind aktiv handelnd genutzt in der Art eines explorativen Vorgehens. Der Text alleine reichte dem Kind offenbar nicht aus, um sich eine Vorstellung machen zu können; das Kind schuf ein konkretes, sinnlich wahrnehmbares Objekt. Der Kobel kann als ein Versuch des Kindes gedeutet werden, zu einer Vorstellung zu gelangen und sich die Textinformation zu veranschaulichen.

Der Titel der Box ließ vermuten, dass das Kind typische, gesetzmäßige Merkmale darzustellen versucht. Der Schwerpunkt wird von ihm dann auf den Kobel und damit auf ein sehr eng gefasstes Teilgebiet gelegt. Das Eichhörnchen selbst ist nur auf der aufgehängten Karte zu sehen und wurde vom Kind nicht dargestellt (z.B. zeichnerisch). Eine Möglichkeit, die Schwerpunktlegung auf den Kobel zu erklären, ist, dass der Klang des Wortes neugierig gemacht hat und dieses Wort eine hohe Suggestionskraft für das Kind besaß.

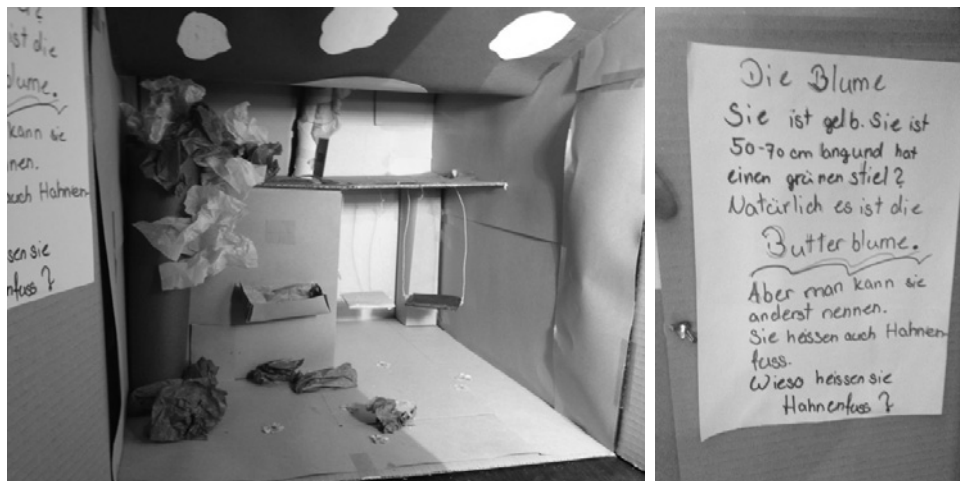
Erkennbar ist, dass das Kind eigenständig auf der Basis von Informationen, eigener Neugier, Phantasie und Kreativität Vorstellungen abgeleitet hat, wie ein Kobel aussehen könnte. Es hat mit den Materialien explorierend das Modell eines Kobels herzustellen versucht. Dabei hat es, ausgehend von einer ihm bekannten Gestaltstruktur – dem Vogelnest – auf die ihm fremde Kobelstruktur geschlossen, also eine Analogie hergestellt. Beides, Kobel und Eichhörnchen-Fraßspur am Zapfen, scheint das Kind jedoch noch nie bewusst gesehen zu haben. Seine Versuche der Modellbildung im Fall des Kobels und des bildgestützten erschließenden Entdeckens im Fall des Zapfens sind als Versuche zu

werten, jeweils Vorstellungen zu erwerben, ohne auf bisherige Erfahrung und unmittelbare Anschauung zurückgreifen zu können. Das Kind tastet sich so an das Unbekannte heran und generiert erste Vorstellungen über mögliches Aussehen und mögliche Bauweise eines Kobels und das mögliche Aussehen des Fraßbildes eines Eichhörnchens.

Interessant ist, dass ihm sein Umfeld ermöglicht hat, eigene Vorstellungen zu entwerfen und dass seine Darstellung, obwohl sachlich nicht richtig, ihm offensichtlich nicht „ausgeredet“ wurde. Trotz dieser Freiheit wählt das Kind u.a. Darstellungsformen, die teilweise klischeehaft und teilweise rollenförmig didaktisch anmuten. Es unterwirft sich damit zu einem bestimmten Grad gewissermaßen selbst den Regeln von Schule und legt damit ein Stück weit das von ihm verinnerlichte Bildungsverständnis offen.

Die rahmende Gestaltung des Hintergrunds besteht aus der Darstellung von Bergen, einer Sonne, einem modellartigen Baum in Form einer Papprolle, die braun angestrichen wurde, und einer Baumkrone aus grünem Krepppapier sowie einem kleinen Papphaus. Sie bildet eine farblich dezente, auf die ausgestellten Naturmaterialien abgestimmte Komposition. Gleichzeitig wirkt die Darstellung gewissermaßen klischeehaft und dem Alltag enthoben. Nicht ein authentisch-natürlicher Lebensraum des Eichhörnchens wurde hier dargestellt, sondern eine ferienhaft außeralltäglich anmutende Landschaft.

4.2 Die Blumen



Exponatebox „Die Blumen“ Fotos: Museum.BL

Dargestellt ist in der Box eine aus Pappe gebastelte dreidimensionale Hausvorderseite, die die Hauswand und das Dach zeigt. Auf dem Dach befindet sich eine Papprolle, die den Schornstein repräsentiert und aus dem, dargestellt mit blauer Watte, Rauch aufsteigt. An der Hauswand befindet sich im 1. Obergeschoss ein ebenfalls aus Pappe gebastelter Balkon. Unter einem Dachvorsprung befindet sich eine Art Terrasse, auf der zwei Schaukeln hängen. Auf der linken Seite des Hauses steht ein großer Laubbaum, der aus Pappe und Krepppapier gebastelt ist. Auf der Fläche vor dem Haus, offenbar dem dazugehörigen Garten, sind mit Hilfe von Krepp- und Zeichenpapier Rasen und Büsche dar-

gestellt. Als einziges Originalmaterial liegen gepresste Hahnenfußblüten auf der Wiese. Der Himmel ist als blau gewölbte Decke mit weißen Wolken gestaltet.

Der einzige Text trägt die Überschrift „Die Blume“. Der erste Satz lautet: „*Sie ist gelb. Sie ist 5-70 cm lang und hat einen grünen stiel?*“ Obwohl es sich um einen Aussagesatz handelt, suggeriert das Fragezeichen, dass hier eigentlich die Frage gestellt wird „Wie heißt sie? Was ist das für eine Blume?“ Es bietet sich zum einen die Lesart an, dass das Kind an dieser Stelle quasi laut denkt und sich selbst die Frage stellt, um welche Blume es sich handelt. Eine andere Möglichkeit ist die, anzunehmen, dass hier das Publikum testmäßig gefragt wird, es sich also um keine echte Frage in dem Sinn handelt, dass dem Kind selbst die Antwort nicht klar ist und es neugierig ist auf sie, sondern dass es das Wissen des Publikums testen möchte. Der Text gibt selbst die Antwort, dort steht: „Natürlich ist es die Butterblume.“ „Natürlich“ bringt zum Ausdruck, dass dem Kind die Antwort ganz klar vor Augen steht, wie ein Faktum. Die vorher gestellte Frage war also nur inszeniert. Sie erfüllt die Funktion, dass sich das Kind als Experte präsentieren kann. Interessant ist, dass der Text wie folgt weitergeht: „*Aber man kann sie anderst nennen. Sie heissen auch Hahnenfuss. Wieso heißen sie Hahnenfuss?*“ Es zeigt sich, dass das Kind ein Bewusstsein dafür hat, dass man Pflanzen mit (regional) unterschiedlichen deutschen Bezeichnungen benennen kann. Interessant ist, dass das Kind die Frage an dieser Stelle offenlässt und nicht, wie bereits schon einmal, auch hier eine Antwort gibt. Mögliche Lesarten wären hier: 1. es weiß die Antwort, aber möchte das Publikum zum eigenen Nachdenken auffordern, 2. es hat sich selbst die Frage gestellt und bisher noch keine Antwort darauf gefunden. Tatsächlich ist es so, dass die Blütenform keinen Hinweis auf die Namensgebung enthält. In erster Linie sind es die grundständigen Blätter, die wie ein Fußabdruck eines Hühnervogels anmuten. Die Frage stellt sich, wie differenziert sich das Kind mit dem originalen Objekt, dem Hahnenfuß, auseinandergesetzt hat. Es gibt ein paar Hinweise darauf, dass es sich eher die grobe Gesamt-Gestaltstruktur der Pflanze angesehen hat. Darauf deutet hin, dass es undifferenziert von „Blume“ spricht, und beispielsweise nicht zwischen Pflanze und Blüte oder einzelnen Pflanzenteilen unterscheidet. „Blume“ verwendet es als Ausdruck für die Gesamt-Gestaltstruktur, es hat also einen tendenziell holistischen Blick auf den Hahnenfuß. Das Objekt stammt aus dem Alltagskontext des Kindes, ein eigener Kontakt war da, auch eine eigene Aktivität in Form des Pressens der Blüte. Eine differenzierte, bewusste Betrachtung hat jedoch der Annahme nach nicht stattgefunden. Bei der Analyse der Titel der Exponate war die These aufgestellt worden, dass es sich bei dieser Box um ein Exponat handelt, bei dem vor allem Momente des Ästhetischen und Geheimnisvollen eine große Bedeutung haben. Dieser Hinweis scheint sich in der Umsetzung zu bestätigen: in der Box des Kindes spiegelt sich ein Interesse an der ästhetischen Dimension des Phänomens wider, aber das Phänomen bleibt ihm nach wie vor auch noch ein wenig fremd. Diese Fremdheit zeigt sich auch darin, dass das Kind sich bei der sprachlichen Bestimmung der Pflanze noch keine vollkommene Klarheit verschafft hat (vor dem Hintergrund der Annahme, dass erst eine sprachliche Bestimmung kenntlich macht, dass Fremdes zumindest annäherungsweise in Bekanntes transferiert wurde). Die Darstellung des Hahnenfußes als Blume auf dem Rasen vor einem Haus und die in der Darstellung stark dominierende Darstellung des Hauses lassen die Hypothese zu, dass sich das Kind dem „Hahnenfuß“ in

der Art eines „verhäuslichten“ Erfahrungsmodus nähert. Der Begriff der „Verhäuslichung“ von Zinnecker (1998, S. 21ff) beschreibt die von Blinkert in einer Studie nachgewiesene Situation (Blinkert 1993, S. 49), dass die Gelegenheit zu unmittelbarer Naturerfahrung für Kinder immer eingeschränkter wird. Kontakte gibt es am ehesten zu domestizierter, kontrollierter Natur (Haustiere, der gemähte Rasen) und zu Natur, die in einem geschützten Rahmen vorgeführt wird.

5 Zur Methode der Untersuchung

Schauen wir uns die zur Anwendung gekommene Analysemethode kritisch an: Umstritten ist ja durchaus, ob sich nicht-sprachliche Ausdrucksformen (z.B. Bilder, Exponatboxen) „lesen“ lassen, also ihre Bedeutung erschließbar ist, und wie dies ggf. möglich ist. Bütow schreibt dazu:

„Verstehen wir Lesen in seinem ureigensten Wortsinn als Sammeln, Ernten (Ähren lesen, Weinlese), Zusammenfügen, als analytisch-synthetischen Vorgang, dann können wir *Bilder wahrnehmen und verstehen* durchaus als eine Art Lesen interpretieren.“ (Bütow 2002, S. 8)

Aber Ehlich wendet ein:

„Das Bild wird ‚gelesen‘. Diese Bestimmung freilich ist – eine Metapher, genauer eine Metonymie. [...] In diesem Gleichsetzungsprozess [von Bild und Text] wird Textualität für das Verständnis von Bildlichkeit mobilisiert. Das Ergebnis ist die Verkenning sowohl von Bildlichkeit als auch von Textualität.“ (Ehlich 2005, S. 614)

Demgegenüber erhebt die Methode der Objektiven Hermeneutik den Anspruch, alle Datenformen, in denen die sinnstrukturierte menschliche Praxis in ihren Ausprägungen erforschbar ist, analysieren zu können und spricht allgemein von Ausdrucksgestalten (u.a. Texte, Bilder, Protokolle) (Oevermann 1993, S. 107). Unter den Textbegriff fallen daher nicht nur schriftsprachliche Texte der Literaturwissenschaften, sondern alle Ausdrucksgestalten menschlicher Praxis wie z.B. Partituren, Werke der bildenden Kunst, Landschaften, etc., also alles, was eine Lebenspraxis an Spuren hinterlässt. Die objektive Hermeneutik strebt danach, die in den Ausdrucksgestalten enthaltenen Bedeutungsstrukturen, die in sich empirisch, aber abstrakt sind (man kann sie nicht mit Sinnen wahrnehmen, also fühlen, riechen, spüren, etc.), zu ermitteln. Objektive Bedeutungsstrukturen werden dabei verstanden als jene abstrakten Gebilde, die Menschen alle mehr oder weniger genau „verstehen“, wenn sie sich verständigen, indem sie Texte lesen, Bilder betrachten oder z.B. Ton- und Klangsequenzen hören. Diese Gebilde werden durch bedeutungsgenerierende Regeln erzeugt und gelten unabhängig von der jeweiligen subjektiven Interpretation. Die objektive Hermeneutik ist ein Verfahren, diese objektiv geltenden Sinnstrukturen intersubjektiv überprüfbar an konkreten, les-, hör- und sichtbaren Ausdrucksgestalten zu entziffern (vgl. Oevermann 1996, S. 1). In diesem Sinn handelt es sich bei den getroffenen Aussagen in der vorliegenden Untersuchung um Hypothesen auf der Basis der Deutung, der in den Boxen enthaltenen Merkmale.

Interessant ist, dass sich im Bildungsbereich häufig nur schwer Datenmaterial für die tatsächlich stattgefundenen Bildungsprozesse, gerade von Kindern, generieren lässt, und man häufig darauf angewiesen ist, nur anhand des fertigen „Produkts“ bzw. „Outputs“ Aussagen über den dahinter operierenden Prozess treffen zu müssen. Man muss davon

ausgehen, dass sich die Kinder während der Gestaltung ihrer Boxen vorwiegend in einem inneren Dialog bezüglich der Gestaltung befunden haben. Innere Dialoge lassen sich methodisch fast nicht greifen, weil sich innere Gedanken nicht protokollieren lassen. Ein nachträgliches Gespräch mit den Kindern über ihre Boxen ist, methodisch gesehen, suboptimal, weil man auf diese Weise nur die Rekonstruktion des Gestaltungsprozesses erfährt, aber nicht die (bewusste oder unbewusste) Gestaltungsintention selbst. Da sich der Prozess der Boxen-Gestaltung über einen längeren Zeitraum erstreckte, ist auch nicht ermittelbar, welche Einwirkungen während dieses Prozesses auf die Kinder wirkten (z.B. Vorschläge der Lehrerin, Dialoge im Elternhaus, Austausch zwischen den Kindern, Erlebnisse aus dem schulischen oder außerschulischen Umfeld). Versucht wurde, die für die einzelnen Exponateboxen jeweils möglichst plausibelsten Lesarten zu entwickeln und die Argumentationen offenzulegen. Die vorliegende Untersuchung ist also auch ein Fallbeispiel für die Untersuchung der Frage, ob und wie sich aus „Produkten“ oder „Bildungsspuren“, die am Ende von Bildungs- oder Lernprozessen stehen, auf die dahinter operierenden Bildungs- und Lern-Prozesse schließen lässt. Die Untersuchung zeigt damit beispielhaft auf, wie anspruchsvoll pädagogische Diagnostik ist.

6 Ergebnisse

Wie kommt es bei den 14 Kindern zu einer Vorstellung vom Objekt und welche Erkenntnisse lassen sich ableiten, d.h. welche Befunde haben sich nach Analyse aller 14 Boxen ergeben? Mehrere Zugangsweisen deuten sich in der vorliegenden Untersuchung an. Diese Zugangsweisen können in ähnlicher Weise, wie Fischer (2002; 2010) dies mit dem Schema seiner „Vier Welten“ handhabt, als heuristische Kategorien angesehen werden für ähnliche Analysen.

- **Zugang „Sekundärwissen“**

In einigen Exponateboxen deutete sich an, dass Wissen vor allem aus vorliegenden Informationsquellen übernommen und nicht auf der Basis von Primärerfahrungen erworben wurde. Unklar ist, ob aus Sekundärwissen bei den Kindern eine Vorstellung oder ein Verständnis erwuchs, welche Qualität von Verständnis dabei ggf. resultierte und wie nachhaltig das Wissen von den Kindern erinnert werden kann. Auf das Vorliegen rein abgeschriebener Texte verweist in den entsprechenden Fällen in erster Linie die Sprache: Formulierungen, die schwierige Begriffe enthalten, bei denen man sich kaum vorstellen kann, dass die Kinder sie in ihrem eigenen Sprachrepertoire aktiv verwenden, komplizierte Satzbauweisen sowie eine (fast) fehlerfreie Rechtschreibung lassen tendenziell auf Abgeschriebenes, aber nicht unbedingt selbst Ersonnenes oder Verinnerlichtes schließen.

Auch wenn die Vermutung naheliegt, dass der Erwerb von Sekundärwissen tendenziell eher wenig zum Verständnis oder zur Klärung der Sache beiträgt, so zeigt sich beim Erwerb von derartigem text- bzw. informationsbasierten Sekundärwissen dennoch Bildungspotential. Oft hängen Sprache und Wahrnehmung und damit auch Erschließung erkennbar eng zusammen: so zeigte sich z.B. im Fall der „Schmetterling-Box“, dass die Sprache (konkret: die Namen der Schmetterlinge, z.B. „Zitronenfalter“) dem Kind bei dem Versuch zu helfen schien, Schmetterlinge zu bestimmen, wobei Bestimmungsbegehungen als Bildungsprozesse interpretiert werden. Das Lesen von Texten kann also in

dieser Hinsicht inspirierend sein, weil es sprachliche Beschreibungen bereithält, die beim Erschließen hilfreich sein können. Das Beschäftigen mit Bild- und Textmaterialien kann, so eine weitere Vermutung, durchaus auch Neugier bei den Kindern auslösen. Erkennbar ist, dass einige Kinder versuchten, mittels Texten zu einer Vorstellung bezüglich ihres Objekts zu gelangen. Im Fall der Exponatebox „Murmeltier“ wirkte die Zeichnung eines pfeifenden Murmeltieres beispielsweise so, als habe das Kind versucht, sich die typische, in Texten beschriebene Art des Murmeltierpfeifens vorzustellen und gestalterisch abzubilden.

Unklar ist, ob Kinder, die viel abschrieben, sich besonders stark unter die (schulische) Erwartung gestellt sahen, Fakten auf diese Weise recherchieren und wiedergeben zu müssen. Laut Oevermann (2008, S. 60) dominiert in den Schulen aktuell das routinegemäße Faktenlernen.

- **„Aktiv-handelnder“ Zugang**

In einigen Exponateboxen deutet sich an, dass eine Genese der Vorstellung mittels eines aktiv-handelnden Ansatzes geschah. Typische Ausprägungen waren dabei der Modellbau (z.B. in einer Exponatebox das von einem Kind gestaltete Modell eines Schwalbennests oder in einer anderen Exponatebox das Modell einer Biberburg) und das Sachzeichnen (z.B. Sachzeichnungen in den Exponateboxen Schmetterling, Biber, Murmeltier, Dachs); aber auch das Pressen von Blumen kann als aktiv-handelnder Zugang bezeichnet werden.

Beim aktiv-handelnden Bilden von Vorstellungen konnte festgestellt werden, dass Kinder, ausgehend von ihnen bekannten Gestaltstrukturen, auf das Fremde zu schließen scheinen und sich ein Bild von ihm zu machen versuchen (z.B. Schluss von der Fingerpfeifmethode auf das Pfeifen der Murmeltiere). Kinder scheinen im Fremden stets das Vertraute zu suchen. So erklären sich die vielen Hinweise auf das Ziehen von Analogieschlüssen, z.B. im Fall des Eichhörnchen-Exponats der Schluss vom Bekannten – dem Vogelnest – auf die dem Kind fremde Kobelstruktur.

Interessant festzustellen war, dass die Modelle der Kinder stets eine maximal konkrete, nicht hypothetisch-abstrakte Veranschaulichungsebene verkörpern. So sind beispielsweise zwar die Bauquerschnitte eines Dachsbaus, die ein Kind zeichnerisch darstellt, in der Natur sinnlich nicht wahrnehmbar und stellen damit bereits eine gewisse Abstraktionsebene dar. Der Bauquerschnitt ist dennoch etwas, das auf einer konkret logischen Ebene gut vorstellbar ist. Tendenziell abstraktere Vorstellungen benötigende Inhalte werden von Kindern eher außenvorgelassen oder in aller Kürze nur der jeweils noch konkret wahrnehmbare Anteil davon aufgegriffen.

- **Zugang „originale Begegnung“**

In der Mehrzahl der Exponateboxen deutet sich an, dass der Vermutung nach eine Vorstellung vom Objekt weitgehend ohne den Hintergrund der originalen Begegnung erworben wurde. Trotz aller Unterschiede, wie Kinder an ein Phänomen herangehen und zu einer Vorstellung zu gelangen versuchen (z.B. aktiv-handelnd, zeichnend, modellbildend, blumenpressend, schreibend, Fakten recherchierend) scheint eine Gemeinsamkeit der Kinder darin zu bestehen, dass sich die wenigsten von ihnen mit dem Phänomen in seinem Lebensraum direkt auseinandergesetzt zu haben scheinen. Selbst Kinder, die eine große Affinität und ein großes ästhetisches Empfinden Phänomenen gegenüber vermuten lassen, scheinen eher wenig Erfahrung im direkten Umgang mit dem Phänomen zu be-

sitzen. Zumindest fällt auf, dass originale Begegnungen in den Boxen weitgehend nicht thematisiert werden (z.B. fehlen Erzählungen eigener Erlebnisse, z.B. eine Beschreibung von Tierbegegnungen, von Fundorten oder über das Aussehen aus eigener Anschauung). Das Originalmaterial wird tendenziell eher als Rahmung denn als zentraler Inhalt verwendet. Es gab keine Exponatebox, die in der Überschrift vom unbestimmten Artikel Gebrauch machte (z.B. „Ein Maikäfer“) – auch dies deutet darauf hin, dass in keiner Box ein unmittelbares, eindruckliches Erlebnis mehr oder weniger bewusst ins Zentrum gestellt wird. Obwohl es auch Exponateboxen gab, bei denen das Vorliegen von Originalmaterial (z.B. Wespennest, Fossilien, Schwalbe) oder Fotomaterial (Kaninchen, Schwalbe) zeigt, dass eine originale Begegnung stattgefunden haben muss. Bei diesen Boxen basieren Vorstellung und Wissen über das Objekt also unter anderem auf originaler Begegnung. Vermutet wird in diesen Fällen teilweise eine besonders ausgeprägte Unterstützung durch das Elternhaus, teilweise aber auch eine durch die alltagsweltliche Situation gegebene Nähe des Kindes zur Sache.

- **Zugang durch Fragen und Problemlösung**

Festgestellt werden konnte, dass in einigen Boxen von einer Art „didaktischer Befragung“ Gebrauch gemacht wird. Die didaktischen Fragen (z.B. im Fall der Exponatebox „Eichhörnchen“ die Frage „Was seht ihr vom Eichhörnchen?“) weisen tendenziell darauf hin, dass Wissensabfrage Priorität vor neugieriger Erkundung gegeben wird. Es kann auch als ein Hinweis auf die Nähe oder Distanz des Kindes zum Objekt gedeutet werden. In dieser „didaktisierten“ Darstellungsform zeigt sich tendenziell eher eine Distanz des Kindes zum Phänomen.

Authentische Aufmerksamkeit und empathisches Interesse für eine Sache zeigen sich der Annahme nach u.a., wenn sich ein Kind in seinen Texten überwiegend eigener Sprache bedient, wenn Hinweise auf originale Begegnung zu erkennen sind oder wenn Sachzeichnungen erkennen lassen, dass sich das Kind beispielsweise mit dem Funktionieren eines Prozesses auseinandergesetzt hat, ihm also auf den Grund gehen wollte. Wenn Text-Informationen hingegen überwiegend als Fremdtex 1:1 übernommen und als loses Faktenwissen beliebig aneinandergereiht werden oder kein echtes Durchdringen des Inhalts aus den Texten hervorgeht oder in ihnen erkennbar ist, muss ein wirkliches Verständnis in Frage gestellt werden.

Entdeckendes Erschließen kommt am ehesten zum Vorschein in den Versuchen der Kinder, das Objekt oder den Zusammenhang seiner Facetten zu veranschaulichen und dadurch zu verstehen, Originalmaterial zu finden und eigene Texte zu schreiben. Auch dann, so eine weitere These, wenn in der Gestaltung der Boxen ein vergleichsweise hoher Grad an Authentizität des Umgangs der Kinder mit der Sache zum Ausdruck kommt, kann dies auf eine stärker eigenaktiv-forschende Haltung zurückgeführt werden.

- **Holistischer Zugang**

Die Gestaltung der Boxen weist eine Struktur auf, bei der viele Vorstellungen der Kinder tendenziell holistisch zum Ausdruck gebracht werden. So wird beispielsweise das Murmeltier in seinem Naturlebensraum dargestellt, das Kaninchen in seinem Stall, das Eichhörnchen mit Kobel, die Schwalbe im Nest unterm Dach bzw. am Haus, der Dachs im Wald. Kinder scheinen in dieser Hinsicht in besonderem Maße ein Denken in Zusammenhängen bzw. ein ansatzweise „systemisches Denken“ aufzuweisen bzw. eine Affini-

tät zu einem solchen Denken zu besitzen. Dazu passt auch, dass die Kinder mehrheitlich ein ausgeprägtes Gespür und gutes Vorstellungsvermögen für das Typische zu haben scheinen (z.B. Edelfalter als Repräsentanten der Tagfalter, Lebensraumdarstellung des Murmeltieres).

Am ehesten wichen die Elemente in den Boxen von dieser holistischen Gestaltungsform ab, in denen die Präsentation von Faktenwissen dominierte – Einzeltexte z.B., die in der Art eines klassifikatorischen Zerlegens des Phänomens in bestimmte Kategorien (z.B. Feinde, Nahrung) wiedergaben und damit die Entität zerlegten und die Einzelelemente bestimmten Kategorien unterordneten.

- **Ästhetischer Zugang**

In den Boxen zeigte sich, dass Kinder sehr zugänglich sind für ästhetische Momente; zum einen drückt sich dies in der Gestaltgebung der Boxeninhalte aus, zum anderen darin, dass sie vor allem auf ästhetisch eindruckliche Komponenten ihres Phänomens eingingen.

Bei der ästhetischen Gestaltung der Boxen fällt auf, dass Stimmigkeit und Prägnanz mehrheitlich sehr gelungen sind in dem Sinn, dass alle ausgestellten Materialien und dargestellten Inhalte zur Schärfung der Gesamtaussage beitragen. Trotz der häufig sparsamen Verwendung von Material entstehen überwiegend prägnante Gesamtbilder, vor allem oftmals sehr eindruckliche Darstellungen des Naturraums.

Oft, z.B. im Fall der Exponatebox „Blume“, war festzustellen, dass sich in der Gestaltung der Exponateboxen ein Interesse der Kinder an der ästhetischen Dimension des Phänomens widerspiegelt, aber das Phänomen den Kindern nach wie vor eher fremd zu sein scheint. Ableiten lässt sich daraus die These, dass ästhetische Wahrnehmung eine ganz basale Form der Annäherung an etwas Fremdes, also häufig eine Art „erster Zugangsversuch“, für Kinder zu sein scheint.

- **Emotionaler Zugang**

Häufiger wurden von den Kindern die Themen „Geburt“, „Jungenaufzucht“ oder „Partnerwahl“ aufgegriffen und dies auf eine Art, die auf eine stärkere In-Beziehung-Setzung des Kindes mit dem Thema bzw. der Sache deutet. Direkte emotionale Äußerungen fanden sich in den Exponateboxen allerdings nicht. Hier kann, wie bereits erwähnt, vermutet werden, dass viele Kinder bereits verinnerlicht haben, dass „Wissenschaftlichkeit“ in der Schule gleichgesetzt wird mit Rationalität und dem Unterdrücken von Emotionalität.

Sehr selten, und eher zwischen den Zeilen, fand ein Staunen Ausdruck in den Exponateboxen, wobei Staunen grundsätzlich als ein Indikator für das Stattfinden von Bildungsprozessen angesehen wird. Interessanterweise kam dieses Staunen gerade in dem Fall zum Vorschein, in dem angenommen wurde, dass eine Originalbegegnung stattgefunden hat (Exponatebox „Schwalbe“).

In einigen Exponateboxen fiel eine vergleichsweise große Distanz der Kinder zu den von ihnen dargestellten Objekten auf; eine Distanz, die erklären kann, weshalb nicht zahlreichere Spuren von emotionaler Involviertheit und persönlichem Bezug in der Gestaltung vorliegen.

- **Mischformen**

Teilweise treten Mischformen auf. Im Fall der Exponatebox „Eichhörnchen“ verwandelt das Kind das Phänomen ansatzweise in einen didaktischen Gegenstand, z.B., indem es

Gebrauch von test- und prüfungsartigen Fragen macht. Interessant ist, dass das Kind in seiner Darstellung aber auch eine Karte verwendet, die von einem von der Test- und Prüfungslogik völlig abweichenden Modus Gebrauch macht und erschließendes Entdecken in den Vordergrund rückt (vom Fraßbild auf den jeweiligen Verursacher schließen). Und der Versuch des Kindes, einen Eichhörnchenkobel auf der Basis von Informationsangaben über Kobel nachbauen zu wollen, repräsentiert einen Modus des aktiv-handelnden, erschließenden Entdeckens.

Insgesamt fiel auf, dass viele Kinder einen Modus wählten, der sich in vielen Exponateboxen als Anspruch an Vollständigkeit bzw. zumindest umfassende Wissenspräsentation und Sachlichkeit bemerkbar macht. Didaktisch präsentierte Elemente und Verwendung „standardisierter Materials“, z.B. einheitliche, tendenziell klischeehafte Baum-Darstellungen in verschiedenen Boxen, scheinen auf eine derartige pflichtbewusste Haltung dem schulischen Bildungsbegriff gegenüber ebenfalls hinzuweisen. Tendenziell wenige Kinder gehen bei der Gestaltung der Boxen erkennbar sehr eigene Wege und machen von der Möglichkeit, individuell die Gestaltbarkeit der Welt erfahren zu können und zu einer eigenen Ausdrucksmöglichkeit zu finden, Gebrauch.

7 Fazit: Zugangsweisen als Indikatoren für Neugier

Die unterschiedlichen Zugangsweisen, auf die aus den jeweiligen Gestaltungsformen geschlossen werden konnte, scheinen auf das Vorliegen von kindlichem Bildungshunger zu verweisen, Neugier auf originale Begegnung, den Wunsch nach unmittelbarer Beobachtung und den Drang zu aktiv-handelnder Auseinandersetzung mit dem Phänomen. Die kindliche Neugier scheint allein durch Informationsrecherche und die Fähigkeit, auf dieser Basis eigene Vorstellungen zu bilden, nicht gestillt werden zu können. Das Bedürfnis nach einer originalen Begegnung scheint sehr ausgeprägt zu sein. Es fiel auf, dass in einigen Exponateboxen der Kinder explizit auf die unmittelbare Beobachtung verwiesen wird (z.B. wird im Fall der Exponatebox „Murmeltier“ ein Feldstecher dargestellt, in anderen Exponateboxen spiegelt sich in textlichen Hinweisen das Nachdenken über Beobachtungsmöglichkeiten wider, im Fall der Exponatebox „Eichhörnchen“ wird unbewusst die Beobachtung in den Mittelpunkt der didaktischen Fragestellung gerückt: „Was seht ihr vom Eichhörnchen?“). Erst die unmittelbare Beobachtung von Objekten scheint in der Lage zu sein, der Neugier der Kinder Nahrung zu geben und einen tieferen Zugang zum Verständnis der jeweiligen Objekte zu ermöglichen. Kinder scheinen auf die konkrete, sinnlich wahrnehmbare Anschauung im Sinne eines „habe ich gesehen“ im Hinblick auf das Bilden von Bedeutungszuweisungen nicht verzichten zu können. Wenn eine Originalbegegnung ihnen nicht möglich ist, schaffen sie sich, z.B. mittels konkreter Modellbildung oder Sachzeichnung, ein Anschauungsobjekt. Kindern scheinen Sekundärtexte allein oftmals nicht auszureichen, um sich eine Vorstellung vom Phänomen bilden zu können.⁴ Erschließen, das sich durch das Beobachten vollzieht, führt

⁴ In diesem Zusammenhang kann eine Beobachtung aus einem Transkript einer anderen Forschungsstudie angefügt werden. In diesem Transkript konnte die Äußerung eines achtjährigen Kindes beim Anschauen eines Buches, bezogen auf einen Vogel, festgehalten werden. Das Kind sagte: „Den würde ich auch gerne einmal sehen“ und zeigte auf eine Abbildung des Vogels im Buch. Diese Äußerung verweist darauf, dass für das Kind

i.d.R. zu einer Typenbildung (im Gegensatz zum Klassifizieren) und zum Entziffern und Verstehen von Zusammenhängen. Der Erwartung nach käme der Affinität von Kindern für holistisches Denken die Beobachtung in besonderem Maße entgegen.

Eine mögliche Ableitung aus dieser Feststellung lautet, dass es einen Bedarf gibt, dass Lehrpersonen gemeinsam mit den Kindern die unmittelbare Auseinandersetzung am Phänomen wieder verstärkt erfahren, dass Lehrpersonen und Kinder gemeinsam erleben, wie man Phänomene in der unmittelbaren Begegnung „lesen“ kann.

Denkbar wäre vor diesem Hintergrund, dass die Schulpraxis erwägen könnte, die Kinder im Anschluss an die Erstellung der Exponateboxen mit der Frage zu konfrontieren, ob sie Interesse an einer unmittelbaren Tierbeobachtung hätten. Ausgehend von dieser Frage wäre ein Dialog vorstellbar, bei dem Kinder und Lehrkraft gemeinsam überlegen könnten, welche der Objekte dafür besonders geeignet sein könnten und warum. Vermutet werden könnte in einem solchen Dialog das Auftreten von Fragen nach den Beobachtungsvoraussetzungen und damit -möglichkeiten (u.a. Nacht- oder Tagaktivität, Vorkommen und Lebensraum, Häufigkeit des Vorkommens, Lebensgewohnheiten, Beobachtbarkeit von Spuren des Objekts oder des Objekts selbst). Selbst ein solcher, erwartbar viel Bildungspotential enthaltender Dialog bräuchte der Annahme nach anschließend den praktischen Vollzug der Beobachtung, um der kindlichen Neugier gerecht zu werden.

8 Zusammenfassung und Ausblick

Was wollte ich mit diesem Beitrag zeigen? Exponate können gesehen werden als Niederschlag gestalterischen Ausdruckshandelns. Diese Ausdrucksform stellt der Annahme nach eine Möglichkeit des Zugangs zu einer bisher noch wenig thematisierten Dimension des Gestalterischen dar.

„Die Frage, was das Bildnerisch-gestalterische als eine spezifische Repräsentationsform eigentlich ausmacht, ist noch weitgehend unerforscht, vergleicht man den Erkenntnisstand mit demjenigen zur Sprache (vgl. Boehm 1994; Müller-Dohm 1997)“ (Scheid 2013, S. 1). Eine Hoffnung wäre, auf einem anderen Weg einen Zugang zu Perspektiven von Kindern zu gewinnen und auf diese Weise interpretierbare Daten kindlicher Perspektiven zu erhalten.

Die Methode der Objektiven Hermeneutik ist bereits für Bildanalysen eingesetzt worden (z.B. Loer 1996; Ritter 2003). Ihr „Textbegriff wird auf jede sinnstrukturierte Ausdrucksgestalt ausgedehnt; dies reicht bis zur Betrachtung von Landschaften (Wienke 2001) oder der körperlichen Seite psychosomatischer Erkrankungen (Scheid 1999)“ (Scheid 2013, S. 7). „Sequenzialität wiederum meint in der Objektiven Hermeneutik nichts primär Zeitliches, sondern damit wird ein sich akkumulierender Entscheidungsprozess angesprochen, der vor dem Hintergrund von Alternativen stattfindet“ (Scheid 2013, S. 7). Auch in Gestaltungsformen sind Entscheidungen protokolliert.

„Das zentrale Argument der Methodologie für die Verwendung des Verfahrens auch bei nichtsprachlichen Ausdrucksgestalten lautet, dass auch nichtsprachliche Ausdrucksgestalten, wie z.B. Gesten, in

das „Anschauen“ im Buch nicht ein Äquivalent bildet zum unmittelbaren Wahrnehmen des Vogels in der Natur. Das Kind unterscheidet zwischen „Anschauen in einem Buch“ und dem „direkten Beobachten“.

dem Moment Sinn transportieren können, in dem ein Symbolsystem zur Verfügung steht und Bedeutung expliziert werden kann. Der Textbegriff wird ausgedehnt, also nicht mehr nur auf sprachliche oder schriftsprachliche Ausdrucksgestalten angewendet: „Da die nicht-sprachlichen Ausdrucksgestalten bzw. Protokolle Sinn- bzw. Bedeutungsfunktionen realisieren, die als solche durch den Algorithmus Sprache konstituiert worden sind, können sie auch prinzipiell versprachlicht und deshalb als Texte betrachtet werden“ (Overmann, 2001: 35; vgl. auch Leber & Overmann, 1994: 384f.)“ (Scheid 2013, S. 7).

Die Anwendung der Methode der Objektiven Hermeneutik auf Strukturen der Praxis des Kindes bedeutet, „dass anlässlich jeden Details gefragt wurde: warum so, warum nicht anders, warum hier, warum nicht dort? Was für ein Ausdruck ergibt sich durch genau diese Gestaltung? Was wäre anders, wenn das Element, die Form, das Detail an dieser Stelle kürzer, länger, kräftiger, leicht verschoben, anders gefärbt etc. wäre? Welcher Ausdruck ergäbe sich dann und wie zeichnet sich vor diesen Kontrastfolien das tatsächlich Gestaltete ab? Auf diese Weise werden Details und Detailbündel als eingelagert in hypothetische, nicht realisierte Optionen der ‚Formbildung‘ thematisch“ (Scheid 2013, S. 6).

„Probleme wirft die Frage auf, wie vor dem Hintergrund der ‚Gleichzeitigkeit‘ bzw. der Simultaneität in dem Gestaltungsobjekt sich das Nacheinander der Thematisierung von Bild- bzw. Gestaltungsdetails legitimiert. Mit anderen Worten: Wo beginnt man mit der Analyse und wie wird sie weiter geführt? Man würde die Eigenlogik der bildnerischen Ausdrucksgestalt ignorieren, würde man sich in dieser Frage an der Reihenfolge der Produktion orientieren – was im Übrigen auch für schriftliche Texte gilt. Ähnlich wie bei einem stark redigierten Text wird auch bei einem Bild [oder einem gestalteten Objekt, Anm. d. Verf.] an unterschiedlichen Stellen gearbeitet. Das Bild [oder Objekt, Anm. d. Verf.] bietet sich also simultan dar, aber Details können nicht simultan thematisiert werden. Jedoch kann man die Einbettung in das Bild [bzw. Objekt, Anm. d. Verf.] berücksichtigen: Ein Detail kann vielfältige Bezüge im Bild haben, die dann abgearbeitet und dargelegt werden müssen. Innerhalb einer solchen Perspektive erscheinen die Frage des Einstiegs und die Frage der Reihenfolge darum als relativ unbedeutend. Wichtig scheint, dass die Beziehungen thematisiert werden, die tatsächlich auf dem Bild enthalten sind“ (Scheid, 2013, S. 8).

Erwähnt werden soll schließlich noch, dass der vorgestellten Untersuchung eine kleinere ergänzende Studie hinzugefügt wurde: Es wurden, nachdem die Boxen fertiggestellt waren, jeweils kurze Einzelgespräche mit den Kindern über ihre Boxen geführt. Vielfach bestätigte sich, dass die Kinder keine oder kaum Erfahrung mit den originalen Tieren oder Pflanzen besaßen und überwiegend Texte aus Büchern oder dem Internet recherchiert hatten. Aber es gab auch einen Fall, in dem viel mehr Erfahrung vorlag als vermutet worden war. In der Exponatbox „Schwalbe“ war zwar die Verwendung von Originalmaterial durchaus aufgefallen (eigene Fotos, Eierschalenreste), aber die Intensität der Auseinandersetzung des betreffenden Jungen mit den Schwalben fiel erst im Gespräch auf. Der Junge erzählte mit leuchtenden Augen und in lebendiger Sprache von seinen Schwalbenbeobachtungen auf dem elterlichen Hof, z.B. beschrieb er, wie er sie im Flug Wasser aus einem Teich aufnehmen sah und er erzählte, wie er explorierend über sie „forschte“: er hatte herausgefunden, dass eine vor das Nest gehaltene Heugabel die Jungvögel dazu bringt, aus dem Nest zu schauen, also sich täuschen zu lassen; wenn sie jedoch älter wurden, fielen sie nicht mehr auf diesen Trick herein. Warum aber hatte dieser Junge seine Beobachtungen und seine Forschung nicht zum Inhalt seiner Box gemacht? Vermutet werden kann, dass er intuitiv zu der Auffassung kam, dass Schule an

diesen Inhalten kein Interesse hat. Einige der anderen Kinder erwähnten in den Gesprächen, sie hätten sich ein Phänomen ausgesucht, das sich „leicht“ ausarbeiten ließ, zu dem sie „viel Material“ vorliegen hatten – sie trafen eine Wahl also in erster Linie gemäß Effizienzkriterien. Methodisch zeigt sich hier, dass die ergänzenden Gesprächsanalysen durchaus einen wertvollen Beitrag und auch Mehrwert für die Forschungsfrage darstellten. Inhaltlich deutet sich an, dass „kindliche Bildung“ in zwei Anteile geteilt werden muss: den Teil, der den „schulischen Anforderungen“ geschuldet ist und den „autonomen Anteil“, bei dem der Wille, die Persönlichkeit des sich-bildenden Menschen zum Zuge kommen und eine Zuwendung zur Sache hin erfolgen kann. Der schulische Anteil hat offenbar einen großen Einfluss darauf, ob Kinder sich darin unterstützt und bestätigt fühlen, aufgeworfene Fragen eigenständig zu verfolgen und lebendige, authentische Erfahrungen zu sammeln oder ob sie schulische Erfolge dann erleben, wenn sie unhinterfragten Routinen unkritisch folgen.

Literatur

- Blinkert, Baldo (1993): Aktionsräume von Kindern in der Stadt – Eine Untersuchung im Auftrag der Stadt Freiburg (Freiburger Kinderstudie). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Bütow, Wilfried (2002): Bilder lesen. Lesen in der Bilderflut – eine pädagogische Herausforderung. In: Der Deutschunterricht, Jg. 55 (2002), 2, S. 4-9.
- Ehlich, Konrad (2005): Sprache und sprachliches Handeln. Band 1. Berlin: Walter de Gruyter.
- Fischer, Hans-Joachim (2002): Grundschule – Vermittlungsschule zwischen Kind und Welt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, Hans-Joachim (2010): Die Herausforderung der Frühen Bildung an den Sachunterricht. In: Fischer, Hans-Joachim/Gansen, Peter/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Sachunterricht und frühe Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43-52.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hülst, Dirk (2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): a.a.O., S. 52-77.
- Oevermann, Ulrich./Allert, Tilmann/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 352-434.
- Oevermann, Ulrich (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Habermas, Jürgen/Friedeburg, Ludwig von (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, S. 234-289.
- Oevermann, Ulrich (1993). Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, Thomas/Müller-Dohm, Stefan (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 106-189.
- Oevermann, Ulrich (2004). Sozialisierung als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisierungstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Bd. 20 der Reihe „Der Mensch als soziales und personales Wesen“. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 155-182.
- Scheid, Claudia (2013). Eine Erkundung zur Methodologie sozialwissenschaftlicher Analysen von gezeichneten und gemalten Bildern anhand der Analyse zweier Kinderzeichnungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 14 (1), Art. 3, Januar 2013. Verfügbar unter URL: <http://www.qualitative-research.net/>, 15.12.2014.
- Scholz, Gerold (2000): Kinder sind unbelehrbar. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 3/2000, S. 28-33.

- Scholz, Gerold (2005): Anschlussfähige Bildungsprozesse gestalten aus der Perspektive Kindergarten und Grundschule. Vortrag am 6.10.2005 in Trier. In: Scholz, Gerold (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Kindern. Lernen ja – Verschulung nein. Thema 6. Mülheim: Verlag an der Ruhr. Verfügbar unter URL: http://grundschulforschung.de/GSA/Bildungsarbeit_6.pdf, Stand 10.07.2012.
- Schumann, Svantje (2009): Bildungsprozesse verstehen – Bildungschancen erkennen. Band I: Naturerfahrung als Bildungsprozess. Aachen: Shaker Verlag.
- Schumann, Svantje (2013): Naturerfahrung und Science Center – eine theoretische Analyse. In: Becker, Peter/Schirp, Jochem/Vollmar, Martin (Hrsg.): Abenteuer, Natur und frühe Bildung. bsj Jahrbuch. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich-Verlag, S. 59-73.
- Zinnecker, Jürgen (1998): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (Hrsg.): Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa, S. 21-38.
- URL: <http://www.srf.ch/news/regional/basel-baselland/wildes-baselbiet-bringt-naturvielfalt-des-kantons-ismuseum>, Stand 15.12.2014

Iliana Mirtschewa

Kinderdeutungen über Naturphänomene

In der vorliegenden Studie werden Ergebnisse der Erprobung von Lernarrangements in naturkundlichen Zusammenhängen auf der Grundlage von Bilderbüchern analysiert.¹

1 Wie deuten Kinder Naturphänomene?

Methodik

Im ersten Studienband zum Projekt „Natur und Technik in frühen Bildungsprozessen“ (AG Naturbild 2010) wurden Ideen zur Nutzung von Bilderbüchern als Medium der Annäherung an Naturphänomene sowie der Entwicklung der Sprache und Phantasie dargestellt (vgl. Mirtschewa/Georgieva 2010). Die Erprobung der dargestellten Lernarrangements wurde in Bulgarien in zwei Phasen durchgeführt:

- 1) In der ersten Phase wurden die entwickelten Szenarien auf der Grundlage von Bilderbüchern bekannter Autoren erprobt.
- 2) In der zweiten Phase wurde auf Wunsch der Lehrerinnen und Erzieherinnen die Arbeit mit Bilderbüchern mit Ideen aus anderen Arbeitspaketen (vgl. AG Naturbild 2010) und mit eigenen Ideen verknüpft.
- 3) Teile der Ideen wurden auch in Deutschland erprobt.

Die Erprobungen wurden in beiden Phasen in unterschiedlichen Institutionen durchgeführt: in Kindergärten, Grundschulen und einem Kinderzentrum.² An der Erprobung nahmen 3 bis 11-jährige Kinder in der Zeit von Januar 2009 bis Oktober 2010 teil.³ Einige der Szenarien wurden von den AutorInnen selbst praktisch realisiert.

Die Lernarrangements wurden gefilmt, transkribiert und analysiert. Dabei wurden die folgenden Forschungsmethoden benutzt: Beobachtung, Gruppendiskussion, Fallanalyse und Experiment. Die Analyse der Daten hatte zum Ziel, Erkenntnisse über Kinderdeutungen zu gewinnen, die Verbindung zwischen realistischen und phantastischen Elementen in den Deutungen auszumachen und den Einfluss der Kinderliteratur auf die Kinderkonzepte festzustellen.

Die Analyse knüpfte an verschiedene aufeinander aufbauende Phasen an, in denen sich Kinder mit Bilderbüchern auseinandersetzten:

¹ Die präsentierten Ergebnisse sind Teil der Arbeit an einem EU Projekt mit dem Titel „Natur und Technik in den frühen Bildungsprozessen“, geleitet und koordiniert von Prof. Dr. Hans-Joachim Fischer.

² 149 Kindergarten „Zornica“ (Sofia), 20 Grundschule „Todor Minkov“ (Sofia), Kinderzentrum „Palavnizi“ (Burgas), „St. George“ Private Schule (Sofia), „Wonder World“ Privater Kindergarten (Sofia)

³ Die Erprobung wird wegen großen Interesses der Teilnehmer über den Zeitraum des Projektes hinaus fortgesetzt.

- 1) Die Geschichte des Bilderbuchs – die Geschichte wird gelesen, Bilder werden angeschaut
- 2) Gespräch über das Buch – die Aufmerksamkeit wird auf das Naturphänomen gerichtet
- 3) Eindrücke „sammeln“ – die Kinder berichten (methodisch unterschiedlich angeregt) über ihre Erlebnisse und Eindrücke
- 4) Nachdenken – die vielleicht wichtigste Phase der Auseinandersetzung. Das Gehörte und das Gesehene soll nicht einfach wiedergegeben werden. Es geht nicht, darum, gespeicherte Informationen richtig abzurufen. Vielmehr geht es darum, Erklärungen für das Phänomen zu suchen, zu begründen, zu diskutieren und dabei eigene Positionen argumentativ zu stützen.
- 5) Zusammenfassung – ebenfalls von großer Bedeutung: das Phänomen wird auf einer neuen kognitiven Ebene dargestellt. Es werden Urteile und Schlüsse formuliert, um daraus Anregungen für weitere Forschungen zu gewinnen.

Folgenden Forschungsfragen wurden im Blick auf die Analyse gestellt:

Forschungsfragen	Kriterien
1. Welche Konzepte präsentieren die Kinder in Geschichten, die sie auf der Grundlage der Bilderbücher selbst entwickelt haben?	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben der Naturobjekte, -phänomene • bilden von Assoziationen zu Naturerscheinungen • erklären der Naturphänomene • stellen realistische oder phantasievolle Gestalten, Objekte, Erscheinungen dar?
2. Wie beschreiben die Kinder die Naturphänomene in den selbstentwickelten Geschichten?	<ul style="list-style-type: none"> • durch Assoziationen • durch Beschreiben von Merkmalen • durch Vergleiche (Ähnlichkeiten und Unterschiede zu anderen Phänomenen) • durch poetische Beschreibungen • durch Pantomime • durch Anthropomorphismen
3. Woran knüpfen Assoziationen der Kinder an?	<ul style="list-style-type: none"> • an Merkmale des Phänomens • an seine Wirkungen oder an Reaktionen auf das Phänomen • an Handlungen am Phänomen • an seinen unterschiedlichen Erscheinungen • an der Geschichte des Buches
4. Welche Elemente sind in den selbstentwickelten Kindergeschichten enthalten?	<ul style="list-style-type: none"> • teilen eigene Erfahrung mit dem Phänomen mit • wiederholen Mitteilungen Erwachsener

	<ul style="list-style-type: none"> • wiederholen die Bilderbuchgeschichte • ergänzen die Bilderbuchgeschichte • benutzen zusätzliche Informationen aus Sachbüchern und Kinderfilmen
5. Welche Methoden sind geeignet, Unterschiede zwischen realistischen und phantastischen Deutungen auszumachen?	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräch über Kinderzeichnungen • Darstellendes Spiel • Phantasiereisen • Mindmap u.a.
6. Welcher Kompetenzen haben die Gespräche über Bilderbücher vermittelt?	<ul style="list-style-type: none"> • Gedanken über Naturphänomene mitzuteilen • Zuzuhören • eigene Ideen zu erklären • eigene Meinung zu begründen

Aufgrund der Zusammensetzung der Kindergruppen konnten die Kinderkonzepte über Naturphänomene von Vorschul- und Grundschulkindern miteinander verglichen werden.

Während der praktischen Erprobung wurden vielfältige methodische Szenarien realisiert. Am häufigsten wurde die Arbeit mit Bilderbüchern mit dem Malen und Experimentieren verbunden.

Welche Konzepte präsentieren Kinder in eigenen Geschichten, die sie anhand der Lektüre von Bilderbüchern entwickelt haben?

Es fällt auf, dass die Kinder am häufigsten (insgesamt 50% – im Kindergarten 59,21% und in der Grundschule 40,35%) Beschreibungen von Objekten und Erscheinungen geben, um Naturphänomene darzustellen (vgl. Säule A im Abb. 1, 2, 3). Solche Beschreibungen werden vor allem von Phänomenen der belebten (z.B. Verhalten von Wassertieren, Phänomene der Anpassung an Lebensbedingungen) und unbelebten Natur (z.B. Elemente des Wasserkreislaufes, Regen u.a.) gegeben, die direkt von den Kindern beobachtet werden können. Beim Thema „Wasser“ erfolgen gar 86,67% der Präsentationen durch Beschreibungen (90,12% im Kindergarten und 79,49% in der Grundschule) (vgl. Abb. 2).

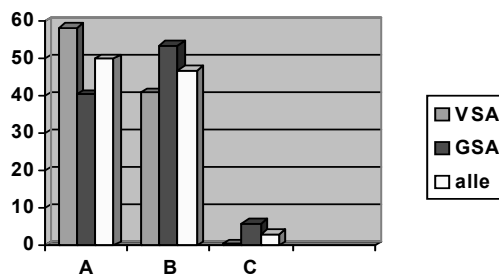


Abb. 1: Welche Konzepte präsentieren die Kinder in den aufgrund der Bilderbücher selbstentwickelten Geschichten?

Im Vergleich dazu tritt die Beschreibung bei Phänomenen (z.B. „Wind“), die für Kinder nicht einsichtig sind und bei denen die Ursachen im Dunkeln liegen, zurück. Stattdessen überwiegen hier Assoziationen (vgl. Säule B in Abb. 3) zu den Naturphänomen (84,38% davon 90,57% im Kindergarten und 80% in der Grundschule).

Sehr selten werden die Phänomene im Vorschul- und auch im Grundschulalter durch Erklärungen begründet (3,23%) (vgl. Säule C in Abb. 4, 5, 6). Vor allem der Prozentsatz der Vorschulkinder, die Naturerscheinungen erklären, ist niedrig (0,75% im Vergleich zu 6,14% in der Grundschule).

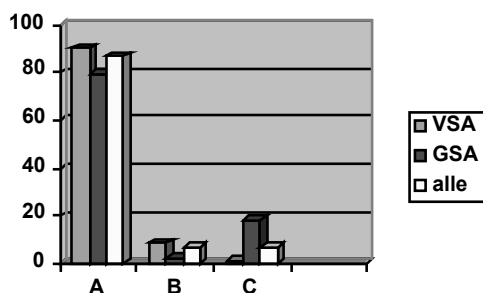


Abb. 2: Welche Konzepte präsentieren die Kinder in den aufgrund der Bilderbücher selbstentwickelten Geschichten? Thema „Wasser“

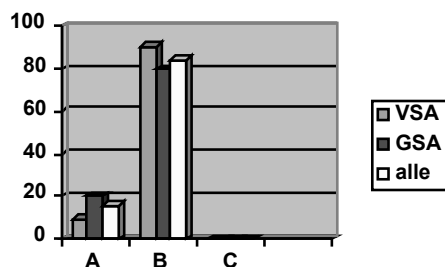


Abb. 3: Welche Konzepte präsentieren die Kinder in den aufgrund der Bilderbücher selbstentwickelten Geschichten? Thema „Luft“

Die Vermutung, dass Kinder in ihren selbst ausgedachten Geschichten unter dem Einfluss der Lektüre von Bilderbüchern eher zu phantastischen Motiven und unrealistischen Vorstellungen neigen, ließ sich nicht bestätigen. Kinder verwenden auch hier vor allem realistische (86,84%) Konzepte. Dabei beziehen sie sich vor allem auf alltägliche Erfahrungen (Vorschulalter 83,33% und Grundschulalter 90%). Wenn sie Geschichten entwickeln, in denen sie sich auf Naturphänomene beziehen, greifen sie vor allem auf das Bekannte zurück. Auf das, was keine Fragen und Zweifel aufkommen lässt. Nur selten schleichen sich phantastische Gestalten, wie z.B. die „Windfee“, ein. Weil die Beschreibungen und die Assoziationen in den Kindergeschichten überwiegen, haben wir sie genauer untersucht:

Wie beschreiben Kinder Naturphänomene und wie sehr nehmen sie dabei Bezug auf Bilderbücher?

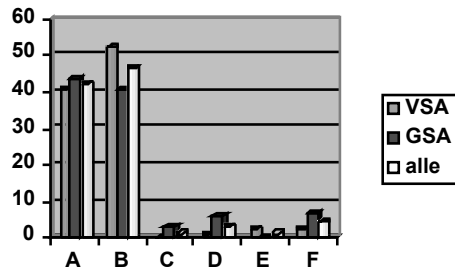


Abb. 4: Wie beschreiben Kinder Naturphänomene?

Hier fällt auf, dass Charakterisierungen von Elementen der Naturerscheinungen (Säule B in Abb. 4, 5, 6) nur wenig häufiger vorkommen als Assoziationen (Säule A). Tatsächlich liefern die Kinder nur dann Beschreibungen, wenn die Erscheinungen sichtbar und zugänglich und mit ihrer Erfahrungswelt verbunden sind. Bei wenig zugänglichen Phänomenen (z.B. Wind) finden wir häufiger Assoziationen (vgl. Abb. 5 und 6).

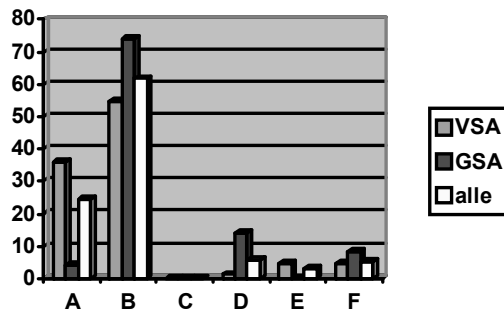


Abb. 5: Wie beschreiben Kinder Naturphänomene – Thema „Wasser“?

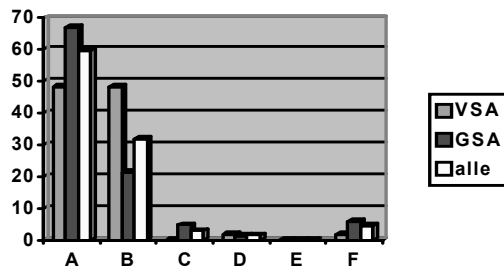


Abb. 6: Wie beschreiben Kinder Naturphänomene – Thema „Luft“?

Eher selten (1,45%) und erst im Grundschulalter beginnen die Kinder, Vergleiche zu anderen Phänomenen zu ziehen (vgl. Säule C in Abb. 4, 6). Dabei fallen ihnen eher Unterschiede auf. Ähnlichkeiten zwischen Naturerscheinungen werden nur in Ausnahmefällen thematisiert.

- „Der größte Unterschied (zwischen Ozeanen und Meeren) ist, dass die Ozeane größer sind und die Meere kleiner. Und in den Ozeanen gibt es größere Meeresbewohner: Wale, Haie und solche Sachen, und in den Meeren gibt es solche kleine ...“ (3. Klasse)
- „Der Wind ist auch Luft, aber er weht und die Luft schwebt nur ...“ (2. Klasse)
- „Der Wind ist kalte Luft.“; „die Luft ist etwas wie Wind, aber kalt.“ (2. Klasse)
- „Der Wind und die Luft schweben, aber der Wind ist sehr kalt, wenn er schwebt.“ (2. Klasse)
- „Der Wind ist kalt – wenn er weht, wird es kalt. Die Luft kann nie so kalt sein, weil wir atmen und die Luft kann warm oder wenig erfrischend sein ... und sie schwebt auch. Aber der Wind ist sehr kalt, wenn er schwebt.“ (2. Klasse)
- „Im Winter kann die Luft kalt sein, weil wenn du im Auto bist und wenn du atmest, siehst du die Luft. Das bedeutet, sie ist kalt. Sonst im Sommer, wenn du ein- und ausatmest, sieht man sie nicht...“ (2. Klasse)
- „Der Wind ist Luft, die sich bewegt, aber viel schneller, als es die Leute verstehen.“ (2. Klasse)
- „Der Wind ist kältere Luft. Sie sind irgendwie verbunden, weil beide unsichtbar sind. Der Wind schwebt schneller und es wird kälter. Die Luft ist etwas wie Wind, aber sie ist nicht kalt... der Wind ist kältere Luft.“ (2. Klasse)
- „... beide (Luft und Wind) sind unsichtbar ...“ (2. Klasse)

Abb. 7: Vergleiche

Wenn wir die Kindervergleiche analysieren (Abb. 7), stellen wir fest, welche Schwierigkeiten die Kinder bei der Deutung der Naturphänomene haben. Sie wenden ihre eigene „Kinderlogik“ an, um Erklärungen für die komplizierten Erscheinungen der Natur zu finden. In diesen Erklärungen sind Konzepte enthalten, die, vom wissenschaftlichen Standpunkt aus betrachtet, fehlerhaft sind. Dies begründet die pädagogische Notwendigkeit, den Kindern solche Erfahrungen zu ermöglichen, anhand derer sie ihre Konzepte verbessern können.

Gleichzeitig fördern das Nachdenken und die Auseinandersetzung, auch wenn sie zunächst noch zu „falschen“ Argumenten und Konzepten führt, generell die kindliche Kompetenz zu argumentieren. Auch darin liegt ein wichtiger Entwicklungsbeitrag der frühen Naturbildung, der Herausforderung an Kinder, Phänomene vergleichend zu deuten und zu erklären.

Nur selten (3,64%) benutzen die Kinder poetische Wendungen in ihren Phänomenbeschreibungen (vgl. Säule D in Abb. 4, 5, 6 sowie Abb. 8). So beginnen die Geschichten der Kindergartenkinder manchmal mit dem vertrauten „Es war einmal...“ Etwas häufiger tauchen poetische Wendungen bei den Grundschulkindern auf, vor allem in den höheren Klassen (vgl. Abb. 8).

- „Dann wird (der Tropfen) in einen Fluss münden oder er wird von der Sonne gebrannt.“ (1. Klasse)
- „Manche Blätter schweben in der Luft.“ (2. Klasse)
- „... die Schneeflöckchen ... fallen auf den Boden und bleiben wie eine weiße Decke unten ...“ (1. Klasse)
- „... die Windfee, die den Wind tragen kann, wo sie möchte ... Ihre Haare bleiben nicht auf derselben Stelle, sie wehen immer im Wind. Sie hat meiner Meinung nach eine blaue Farbe, erscheint, wo sie möchte und wann sie möchte.“ (2. Klasse)

Abb.8: poetische Wendungen

Im Vorschulalter drücken die Kinder, deren Erfahrungen ja noch begrenzter sind, ihre Geschichten gerne durch Pantomime aus (vgl. Säule E in Abb. 4, 5, 6), um so ohne Worte ihre eigenen Gedanken vorzustellen.

Äußerst gering ist der Anteil jener Kinder (4,73%), die Anthropomorphismen in ihren Geschichten verwenden (vgl. Säule F in Abb. 4, 5, 6). Dabei überrascht, dass sie eher bei den älteren Kindern auftauchen (6,67% Grundschulkindern im Vergleich zu 2,86% bei Kindergartenkindern). In den Gesprächen konnte aber festgestellt werden, dass es sich nicht immer um wirkliche Animismen und Anthropomorphismen handelte. Vielmehr ging es den Kindern darum, ihre Geschichte zu „beseelen“ oder sie lustig zu erzählen (Abb. 9).

- „Der Wassertropfen kann in einen Stausee fallen und die Wesen unter Wasser sehen – Fische, Makrelen, Aale ...“ (1. Klasse)
- „Die kleine Wolke verwandelte sich in Pflützen und besichtigte den Wald.“ (1. Klasse)
- „... Die Wolke wollte nicht zu ihnen gehen, weil es für sie sehr interessant war.“ (1. Klasse)
- „Der Schneemann verwandelte sich in einen Menschen.“ (1. Klasse)
- „Der Wolf wohnt in einem Schloss ... Und das ist seine Treppe ...“ (3. Klasse)
- „Ich habe einen Baum modelliert – das sind die Augen, die Hände und hier gibt es keine Füße.“ (4 Jahre)
- „Und sie (die Meeresbewohner) kamen zusammen und spielten ein Versteckspiel.“ (6 Jahre)
- „Hallo, schwarzer Fisch! Möchtest du mit uns kommen und mit Oktopussen (kleiner Tintenfisch) spielen?“ (5 Jahre)
- „Das Eichhörnchen sagte, wenn der Tropfen nicht brav ist, gibt sie ihn dem Bären.“ (1. Klasse)

Abb. 9: Anthropomorphismen

Kinderassoziationen

Schauen wir auf die Assoziationen der Kinder, so finden wir vor allem solche (47,48%, vgl. Säule B in Abb. 10), die mit der Wirkung eines Phänomens auf andere Objekte (z.B. der Wind verweht die Blätter der Bäume, verbiegt Äste, löst Nester, weht in unsere Haare u.a.) und mit der Reaktion auf ein Phänomen (z.B. die Kinder schützen sich vor starkem Wind) zu tun haben.

„Ich habe keinen Wind gemalt. Ich habe es aber so gemacht, dass man ihn „sieht“. Ich habe gemalt, wie er die Äste und die Blätter der Bäume weht.“ (Nikolaj, 7 Jahre)

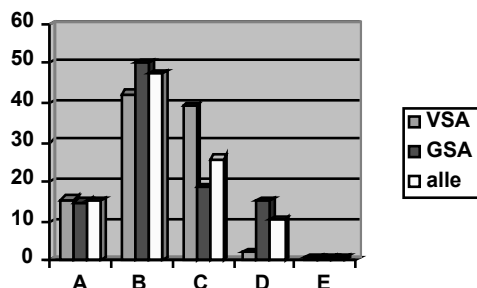


Abb. 10: Kinderassoziationen

Oft (25,99%) sind die Kinderassoziationen auch auf phänomenale Ereignisse („der Wind weht“, „der Regen fällt“) bezogen (vgl. Säule C in Abb. 10). Besonders bei Vorschulkindern finden sich solche Assoziationen. Ihnen fällt es noch schwerer, Erklärungen zu entwickeln und oft wiederholen sie nur, was sie von Erwachsenen gehört haben (z.B. „der Wind weht“).

Nur selten (15,12%) benennen die Kinder Merkmale der Naturphänomene (vgl. Säule A in Abb. 10). Die Assoziationen der Grundschulkindergarten gehen auch auf unterschiedliche Erscheinungsformen der Naturphänomene zurück (vgl. Säule D in Abb. 10). Weil sie bereits mehr Kenntnisse haben, erwähnen sie z. B. unterschiedliche Windarten (Orkan, Tornado). Minimal ist der Prozentsatz der Kinder (0,8%), die ihre Assoziationen aus einer Bilderbuchgeschichte gewinnen (vgl. Säule E in Abb. 11). Dies zeigt, dass die Kinder bereits über ein Weltwissen verfügen und nicht von den Angeboten der Bilderbuchgeschichten abhängig sind. Es lohnt sich also, die Erfahrungen der Kinder auch im Umgang mit Bilderbüchern zu nutzen.

Elemente der Kindergeschichten

Bei der Analyse der Kindergeschichten zeigt sich, dass die Kinder immer wieder auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen (vgl. Säule A in Abb. 11). Das gilt für die Kinder aus beiden Altersgruppen. Wesentlich niedriger ist der Prozentsatz derer (vgl. Säule B), die lediglich von Erwachsenen gehörte und erworbene Informationen wiedergeben. Manche Kinder (das gilt besonders für die Grundschulkindergarten) lassen zusätzlich Informationen aus Sachbüchern oder Kinderfilmen in ihre eigenen Geschichten einfließen (vgl. Säule E). Minimal ist der Zahl der Kinder, die die angebotene Bilderbuchgeschichte nur nach- (vgl. Säule C) oder weitererzählen (vgl. Säule D). Auch diese Ergebnisse zeigen die große Bedeutung der Kindererfahrungen für den Lernprozess.

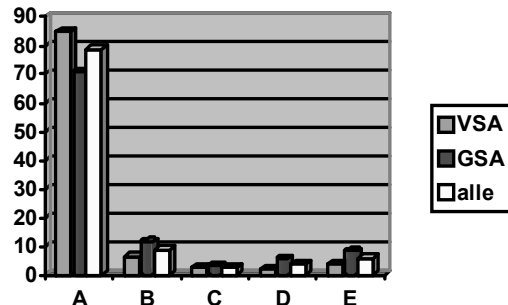


Abb. 11: Elemente der Kindergeschichten

Kinderkonzepte

Während zahlreicher Diskussionen mit Kindern im Vorschul- und Grundschulalter spürten wir, dass die Erscheinungen von „Wind“ und „Wasser“ den Kindern nicht immer zugänglich und damit verständlich waren. Besonders schwer fiel es ihnen, den Wind zu erklären. So zeigten sich auch hier, sogar bei Kindern am Ende des Grundschulalters, manche (vom wissenschaftlichen Standpunkt aus betrachtet) fehlerhaften Konzepte (vgl. Abb. 12, 14).

- „Die Wolken blasen den Wind.“ „Der Wind kommt von den Wolken.“ (oft wiederholte Erklärung bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter)
- „Wenn es Wind gibt ... werden die Vögel in den Süden abfliegen.“ (5 Jahre)
- „Immer, wenn es Wind gibt, fallen die Blätter der Bäume.“ (1. Klasse)
- „Wind gibt es nur dann, wenn es kalt ist.“ (5 Jahre, 2. Klasse)
- „Der Wind kommt immer aus Norden, weil er kalt ist.“ „Der Wind kommt aus Norden, im Norden ist es kalt und darum mehr Wind. Die Sonne geht im Süden auf, dort ist es wärmer als im Norden.“ (2. Klasse)
- „Der Wind verdunstet in der Sonne.“ (5 Jahre)
- „Die Luft kann nicht kalt sein, weil wir atmen und die Luft kann nur warm oder erfrischend sein.“ (2. Klasse)

Abb. 12: Falsche Konzepte über den Wind

Die vielen Unklarheiten über das Wesen des Phänomens begründen, dass die Kinder in sich stimmige, aber falsche Deutungen formulieren. Schwierigkeiten treten auch bei Naturerscheinungen auf, die vordergründig geklärt sind. Nehmen wir das Thema „Wasserkreislauf“. Kinder können die Phasen und Elemente des Kreislaufes benennen und aufzählen. In Gesprächen tauchen dann aber tiefergehende Fragen auf, die zeigen, dass die gelernten Zusammenhänge (selbst bei Kindern der 3. Klasse, die sich lehrplanmäßig mit dem Thema befasst haben) manches Unverstandene nur überdecken. Unklarheiten (vgl. Abb. 13) und falsche Konzepte (vgl. Abb. 14) lassen sich ausmachen.

- „Ich weiß nur nicht, wie sich das Wasser in eine Wolke verwandelt hat ...“ (1. Klasse)
- „Aber wie entstehen die Wolken?“ (2. Klasse)
- „Wie verdunstet und verschwindet (das Wasser)?“ (1. Klasse)

- „Er sagt, der Schneemann, wenn er schmilzt, wird er eine Wolke und regnet ... Ich weiß nicht. Ich glaube nicht daran.“ (1. Klasse)
- „Wie hält sich ein Schiff im Meer fest?“ (2. Klasse)
- „Wie erreicht uns das Wasser, das wir jeden Tag benutzen?“ (2. Klasse)

Abb. 13: Unklarheiten beim Thema „Wasser/Wasserkreislauf“

- „Wenn der Tropfen auf den Boden fällt ... trocknet er von der Sonne. Dann wird es Schlamm und verwandelt sich in Versteinerung.“ (5 Jahre)
- „Wenn das Wasser verdunstet, geht es in die Wolken ... Es beginnt zu regnen ... wenn sie sich mit Wasser füllt ...“ (5 Jahre)
- „Der Dunst ... macht ein Loch in den Himmel.“ (1. Klasse)

Abb. 14: Falsche Konzepte zum Thema „Wasserkreislauf“

Die Erfahrungswelt der Vorschulkinder ist noch relativ eingeschränkt, die Deutungen beschränken sich auf unmittelbar Wahrgenommenes (z.B. der Wind weht die Blätter, „wirft“ die Fische) und auf konkrete Erscheinungen. Dagegen suchen die Grundschul-kinder bereits nach Gründen und Erklärungen für die Phänomene. Daraus folgt, dass bereits im Kindergarten Diskussionen angestoßen werden sollten, die Begründungen herausfordern. Die Frage „Warum?“ sollte ein ständiger und früher Begleiter in den Gesprächen mit Kindern im Vorschulalter sein.

Mit dem wachsenden Erfahrungsreichtum im Übergang vom Vorschul- zum Grundschulalter geht eine Präzisierung der Kinderkonzepte einher. Diese auf den ersten Blick positive Feststellung muss freilich relativiert werden. Die Vermittlung von schulischen Informationen ohne ausreichende Verstehensgrundlage führt oft zu einem Weltwissen, das zwar in Kinderaugen logisch und nachvollziehbar ist, jedoch nicht den Maßstäben einer wissenschaftlichen Bildung gerecht wird.

Hier zeigt sich die Notwendigkeit eines handlungsorientierten Unterrichts, der die Kinder als aktive Subjekte und als Forscher herausfordert, die sich motiviert, selbständig und methodenorientiert lernend mit den Phänomenen der Natur auseinandersetzen. Die oft nur vordergründig „beruhigende“ Planung und Realisierung traditioneller frontal-unterrichtlicher Lernarrangements führt leider zu beunruhigenden Ergebnissen, die man bei Gesprächen mit Kindern über Naturphänomene feststellen kann. Das Sagen, Zeigen, Wiederholen gibt alleine noch keine Garantie für ein effektives Lernen. Effektivität hat ihren Ursprung vielmehr in gut geplanten Aktivitäten der Kinder. Auf diese Weise haben uns die Gespräche über Bilderbücher ganz nebenbei die Schwächen und Unklarheiten traditioneller Lernplanung vor Augen geführt, die letztlich falsche Kinderkonzepte zementieren. Diese Erkenntnis ermöglicht eine klarere und passendere Planung der Konstruktion des Lernprozesses beim Kinde.

Kompetenzen

Die Ergebnisse unserer Analysen zeigen, dass sich mittels der eingesetzten unterschiedlichen Methoden, die auf der Gruppenarbeit basieren, wertvolle Kompetenzen entwickeln lassen. Ein großer Prozentsatz der Kindergartenkinder (59,72%) beginnt bereits, eigene Gedanken über die Naturphänomene mitzuteilen. Wiederholten diese Kinder zu

Beginn unserer Erprobung eher auswendig gelernte Phrasen, so zeigten sie am Ende wesentlich mehr aktive eigene Beteiligung und äußerten auch eigene Deutungen über Naturphänomene. Größer ist auch der Anteil der Kinder geworden (34,72%), die Partnern aufmerksam zuhören, um sich dann selbst in die Diskussion einzubringen.

Vorschulkinder haben noch Schwierigkeiten, ihre eigenen Ideen zu erläutern. Daher ihr niedriger Wert (5,56%). Weiter sind hingegen die erforderlichen kommunikativen Kompetenzen bei den Grundschulkindern entwickelt. Sie teilen eigene Gedanken über die Naturphänomene mit, hören anderen Kindern zu, können aber auch ihre eigenen Ideen erläutern. Größer ist im Verlauf der Erprobung der Prozentsatz jener Grundschulkin- der geworden (25,85%), die sich argumentierend einbringen und kompetent ihre eigene Meinung begründen können. In dieser Beziehung sieht man bei den Schülern eine deutlichere Entwicklung im Vergleich zu den Vorschulkindern.

Vorteile der angewendeten Methoden

Unsere Analyse schloss auch die angewendeten Methoden ein um zu prüfen, welche am besten geeignet ist, Unterschiede zwischen realistischen und phantastischen Deutungen der Kinder auszumachen. Mit Abstand erwiesen sich dazu Gespräche auf der Grundlage von Kinderzeichnungen am geeignetsten (41,47%). Wir vermuteten, die Kinder würden in ihren Zeichnungen wiedergeben, was sie an Gestaltungsformen in Bilderbücher gesehen haben (wie z.B. den Wind, der bläst, dargestellt mit dicken Wangen). Es zeigte sich aber, dass, abgesehen von einzelnen Kindern, fast alle Kinder (Vorschul- und Grundschulalter) in ihren Zeichnungen reale Objekte und Gestalten darstellten. In den Kinderwerken bildeten sich jeweils eigene Realitäten ab. Dies legt nahe, Gespräche auf Grundlage von Bilderbüchern auch im Blick auf die Realität zu führen und sie als Anlass zu Diskussionen über Naturphänomene zu benutzen. In solchen Gesprächen lassen sich Phantasie und Wirklichkeit miteinander konfrontieren („...Die Windfee überträgt den Wind von einem Ort zum anderen. Sie weht sehr stark, meiner Meinung nach hat sie die Luft und den Wind geschaffen ... Meiner Meinung nach ist sie etwas in unserer Einbildung.“ (2. Klasse)).

Große Bedeutung hat auch die Einbeziehung von Mindmaps. Bei den Vorschulkindern können dazu auch Symbole und bildliche Darstellungen verwendet werden. Mindmaps ermöglichen es, Kinderassoziationen zu ordnen und zu gruppieren.

Auch das darstellende Spiel und die Phantasie- reise haben eine positive Wirkung bei der Ordnung und Deutung der Erfahrungen, besonders in den Fällen, in denen man nicht nur auf Bilderbücher, sondern auch auf Sachbücher (in kleinen Gruppen gelesen oder in Form von „Werbepausen“ im Plenum präsentiert) als Grundlage zurückgreift. Eindrucksvoll begegnet hier der Wunsch der Kinder, neue Gestaltungsformen zu finden und eigene Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu nutzen. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass die Kinder ihre gewonnenen Erkenntnisse auf andere Tätigkeiten, auch auf Freizeitaktivitäten transferieren. So finden sie sich z.B. wieder im Kinderspiel. Dies zeigt sich bei Grundschul- und Vorschulkindern gleichermaßen.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Analyse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Naturphänomene „Luft“ und „Wasser“ sind in mannigfacher Hinsicht für Vorschul- und Grundschulkinder schwer zugänglich und deutbar. Dies zeigt sich in vielen Unklarheiten und auch in falschen Kinderkonzepten. Um erfolgreiches Lernen zu initiieren, ist es nötig, etwas über die Schwierigkeiten zu erfahren, die die Kinder haben. Dazu hat sich insbesondere die Diskussion anhand von Bilderbüchern, verbunden mit vielfältigen handlungsorientierten Methoden, als geeignet erwiesen. Wenn man die Anforderungen berücksichtigt, die sich an die Auswahl passender Bilderbücher stellen (Bücher mit kurzen Geschichten, die wenige Situationen beschreiben und nur wenige Hauptakteure haben – vgl. Mirtschewa/Georgieva 2010, S. 96), fällt es Kindern leicht, gedanklich und argumentativ von der phantasievollen Geschichte zu den realistischen Dimensionen des Naturphänomens zu wechseln. Die Geschichten sollten „neutral“ sein, einen Anlass zur Diskussion geben, in der man den phantastischen Rahmen schließlich durchbricht und so den Sprung von der poetischen Sprache zur Deutung der realen Welt anregt. Ein negativer Einfluss der phantastischen Welt der Kinderbücher auf die Wahrnehmung der realen Welt ist dabei ausgeschlossen. Zwischen beiden Welten können Kinder hin- und herdenken und -erzählen. Das fördert nicht nur ihre Vorstellungskraft, sondern auch ihre Sprache.
- Kinderdeutungen sind eng mit den alltäglichen Erfahrungen der Kinder verbunden. Das Verstehen der Naturphänomene geschieht durch das Sichtbare, durch die mit den Sinnen zu erschließenden Erscheinungen und ihre Wirkungen. Deshalb besteht der Königsweg der Naturbildung darin, Erfahrungen zu machen. Assoziationen (Mindmaps) und Gespräche knüpfen dann an die Erfahrungen an. Kinder werden angeregt, mittels eigener Bilder und Texte ihre Erfahrungen mitzuteilen. Eindrücke aus Experimenten oder selbst hergestellte Modelle werden mitgeteilt und ausgetauscht. Dies alles aber basiert auf einer möglichst reichhaltigen Erfahrung. Grundschule und Kindergarten haben die Aufgabe, Kindern eigenaktiv und in Gruppen Erfahrungen zu erschließen, Forschungen zuzulassen und herauszufordern.

Literatur

- AG Naturbild (2010): Natur und Technik in frühen Bildungsprozessen. Studienbuch Bd. 1: Pädagogische Förderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mirtschewa, Iliana/Georgieva, Anna (2010): Bilderbücher, Sprache und Phantasie als Zugang der Kinder zu den Naturphänomenen Luft und Wasser. In: AG Naturbild (2010): a.a.O., S. 93-105.

Kerstin Michalik

Miteinander sprechen – Das philosophische Gespräch im Unterricht und seine Bedeutung für Bildungsprozesse

„Die Grundschule muss Kinder dazu einladen, miteinander ins Gespräch zu kommen. Dafür muss sie Strukturen schaffen, die das Gespräch stützen können. Sie muss ihm Zeit und Raum geben, Inhalte und Ziele, Methoden und Mittel und soziale Formen. Aber allzu oft ist das Gespräch in der Struktur von Unterricht und Schule klein gemacht worden. Gespräche müssen sich entfalten können. Dazu gehört, dass sie in Bewegung kommen, ihre Bewegung ausleben können. Dazu gehört aber vor allem, dass sie in die Freiheit des vorbehaltlosen intersubjektiven Austausches gesetzt werden.“ (Hans-Joachim Fischer 2002, S. 189).

Das Miteinander sprechen ist nach Hans-Joachim Fischer neben dem Spielen und Arbeiten eine wesentliche Grundform der Bildung in der Grundschule. Das Gespräch ist ein „Ort verdichteten, gesteigerten Lebens“ (ebd, S. 186). Denn durch das Gespräch machen sich die Kinder auf den Weg in die Abstraktion, die es ihnen ermöglicht, das eigene Handeln und Tun aus der Distanz zu betrachten, Abstand zu gewinnen und im gemeinsamen Gedankenaustausch das Wesentliche und Wichtige herauszuarbeiten und zu erkennen (vgl. Fischer 2002, S. 183). Philosophische Gespräche mit Kindern sind im Sinne Fischers Orte verdichteten und gesteigerten Lebens, die dem vorbehaltlosen intersubjektiven Austausch gewidmet sind. Sie sind eine Grundform der Bildung und bieten vielfältige Chancen, um das schulische Leben subjektiv bedeutsam und bildungswirksam zu machen.

Das Philosophieren mit Kindern kann inzwischen auf eine nahezu dreißigjährige Tradition in Deutschland zurückblicken. Es zielt darauf ab, Nachdenklichkeit als eine Haltung zu entwickeln und das eigene selbständige Denken sowie das gemeinsame Denken im Austausch mit anderen zu fördern. Als ein Unterrichtsprinzip, das in allen Fächern zur Anwendung kommen kann, trägt es dazu bei, die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen zu bereichern und zu vertiefen.

Beim Philosophieren als Unterrichtsprinzip werden philosophische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen in den Fachunterricht integriert. Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip ist nicht verbunden mit der Einführung neuer Inhalte im Sinne eines neuen Fachs oder Curriculums, sondern es geht um andere, vertiefende Zugänge zu den jeweiligen fachlichen Gegenständen des Unterrichts. Das gemeinsame Nachdenken geht von Fragen aus, die eine philosophische Note haben und die – und das ist besonders wichtig – sich auf die Inhalte des Unterrichts beziehen (vgl. Michalik 2005). Im Idealfall sind dies Fragen, die von den Kindern und Jugendlichen selbst gestellt werden. Die damit verbundene Kultivierung einer entsprechenden Fragehaltung bei den Schülerinnen und Schülern ist ein zentrales Moment des Ansatzes. Grundlegend ist der Gedanke, dass Schulunterricht durch die Berücksichtigung philosophischer Gespräche auf eine beson-

dere Art und Weise bildungswirksam wird: Fachliches Lernen kann vertieft werden, indem Raum und Zeit geschaffen wird, um Fragen der Schülerinnen und Schüler nach Sinn und Bedeutung der Erscheinungen unserer sozialen, natürlichen und technischen Welt nachzugehen. Bildungswirksame Lernprozesse werden ermöglicht, indem das Gespräch, die gemeinsame Konstruktion von Sinn und Bedeutung in der Interaktion und im Austausch mit anderen, im Mittelpunkt des Geschehens stehen.

Im Folgenden wird die zentrale Bedeutung von Gesprächen im Unterricht entfaltet, indem zunächst ein Blick auf die Bedeutung des Fragenstellens im Unterricht erfolgt. Es schließen sich lern- und bildungstheoretische Überlegungen zum philosophischen Gespräch als Forum für die Konstruktion von Sinn und Bedeutung in der Auseinandersetzung mit Mensch und Welt an. Der abschließende Blick auf empirische Forschungsergebnisse bietet vielfältige Hinweise auf die besonderen Potentiale des philosophischen Gesprächs im Fachunterricht sowohl für die individuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen wie auch für die Entstehung einer von Respekt und wechselseitiger Anerkennung getragener Lern- und Unterrichtskultur.

1 Kinderfragen als Ausdruck der Suche nach Verständigung über Sinn und Bedeutung in der Welt im gemeinsamen Gespräch

Kinder haben viele Fragen, die im Unterricht keine Berücksichtigung finden, sei es, weil sie gar nicht erst gestellt werden, oder sei es, weil sie im Unterricht nicht aufgegriffen werden. Gertrud Ritz-Fröhlich hat in den 90er Jahren rund 1000 Fragen von Grundschulkindern erhoben. Ein großer Teil der Fragen bezog sich auf eigene Lebensprobleme, existentielle und metaphysische Fragen, Daseins- und Menschheitsprobleme (vgl. Ritz-Fröhlich 1992). Rund 15% der Fragen wurden als „Sinnfragen“ ausgewiesen, hierzu gehören Fragen wie die Folgenden: „Wieso bin ich auf der Welt?“, „Was wird nach dem Tod sein?“, „Warum gibt es Menschen?“, „Gibt es Gott?“, „Warum soll man nicht lügen?“ (ebd., S. 34). Die meisten dieser Schülerfragen, so lautete ein weiteres interessantes Ergebnis der Untersuchung, wurden nicht im Unterricht, sondern zwischen Tür und Angel, in den Pausen, auf Schulausflügen oder in besonderen Gesprächssituationen, z.B. Gesprächskreisen gestellt (vgl. ebd., S. 25). Dass Kinderfragen – sei es nun mit oder ohne philosophischem Gehalt – eher selten im Unterricht aufgegriffen werden, liegt unter anderem an den vorherrschenden Interaktionsmustern im Unterricht, in denen die Schülerfrage im Unterschied zur Lehrerfrage eine eher geringe Bedeutung hat. So zeigen Forschungsergebnisse zum Thema „Fragen im Unterricht“, dass es in der Regel die Lehrerfragen sind, die den Unterricht dominieren (vgl. z.B. Niegemann 2004; Niegemann/Stadler 2001; Sembill/Gut-Sembill 2004; Neber 2006). Dabei handelt es sich häufig um Fragen, die ein eher niedriges kognitives Niveau, einen fixierenden und einschränkenden Charakter haben, indem sie auf bestimmte Begriffe oder vorab feststehende Antworten ausgerichtet sind. Unterricht ist offenbar (immer noch) häufig so angelegt, dass das Fragenstellen von Schülerinnen eher verhindert als befördert wird. Das ist problematisch, wenn man bedenkt, welche große Bedeutung das Fragenstellen für Lern- und Verstehensprozesse hat.

Das Fragen ist nach Neil Postman „das bedeutsamste intellektuelle Werkzeug“ (Postman 1999, S. 202), das dem Menschen zur Verfügung steht, es sei das beste Instrument, um Nachdenklichkeit, kritisches Denken, eine skeptische Haltung und Vernunftgebrauch zu fördern. Postman fordert daher, Kindern die „Kunst und Wissenschaft des Fragenstellens“ beizubringen, auch wenn Schule traditionellerweise als ein Ort gelte, wo Schüler Antworten lernten, aber nicht die Fragen, denen die Antworten entsprängen. Für den Philosophen und Schriftsteller Bieri sind Fragen ein wichtiger Ausgangspunkt für Bildungsprozesse. Bieri definiert Bildung als etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: „Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst“ (Bieri 2010, S. 205, Hervorh. im Orig.). „Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein“ (ebd., S. 206). Bieris Konzept von Bildung ist eng mit der Fähigkeit zum Fragenstellen verknüpft, weil Bildung nach Bieri mit Neugierde beginnt: „Man töte in jemanden die Neugierde ab, und man stiehlt ihm die Chance, sich zu bilden“ (ebd.). Bildung beginnt mit Neugierde, mit einer Fragehaltung, mit dem Stellen von zwei fundamentalen Fragen: Was der Fall ist, und warum es der Fall ist. Bildung bedeutet, sich selbst, die Dinge um uns herum, unser Verhältnis zu den Dingen permanent in Frage zu stellen, unser Selbst- und Weltverhältnis immer wieder neu zu bestimmen.

In einer anderen Hinsicht steht die Frage bei Hans-Georg Gadamer im Zentrum der Überlegungen. Gadamer betrachtet die Frage als Ausgangssituation jedes Verstehensprozesses. Die Frage ist von zentraler hermeneutischer Bedeutung: „Einen Text verstehen, heißt die Frage verstehen, auf die der Text eine Antwort ist“ (Gadamer 1960, S. 375). Die Frage ist bei Gadamer zugleich das dynamische Zentrum eines Gespräches, sie verhindert eine Stagnation des Gespräches, indem etwas als noch klärungsbedürftig, offen, ungewiss in den Raum gestellt wird: „Fragen heißt Offenlegen und ins Offene stellen. Gegen die Festigkeit der Meinungen bringt das Fragen die Sache mit ihren Möglichkeiten in die Schwebe“ (ebd., S. 349). Die Kunst des Fragens und Weiterfragens ist das zentrale Moment, „mit der die Entwicklung der Sache im Gespräch vorwärts geht“ (ebd.).

Ich verstehe das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen als Unterrichtsprinzip in diesem Zusammenhang als einen didaktischen Ansatz, um den Fragen von Schülerinnen und Schülern und dem darin zum Ausdruck kommenden Sinnverlangen zu ihrem Recht zu verhelfen. Es geht darum, das Fragenstellen zu ermutigen und zu fördern und den Kindern zu zeigen, dass das gemeinsame Nachdenken über schwierige Fragen interessant und lohnenswert ist. Dieses Anliegen hat sowohl eine lernpsychologische als auch eine bildungstheoretische Dimension. Das klassische Unterrichtsgespräch wird, wie eingangs dargelegt, vor allem durch Fragen der Lehrkräfte geprägt. Was das Bild mehrheitlich bestimmt, sind Lehrer und Lehrerinnen, die bereits alles wissen; sie sind es, die die Fragen stellen und auch bereits die richtigen Antworten haben. Damit korrespondiert eine bestimmte Gestaltung und Lenkung des Unterrichtsgesprächs, die auf eindeutige Antworten zugeschnitten ist. Für das Offenhalten und Inanghalten von Gesprächen hat der Erziehungswissenschaftler Rainer Kokemohr im Rahmen seiner Charakterisierung von Unterrichtsgesprächen die Kategorien der Modalisierung und Validierung entwickelt (vgl. Kokemohr 1985). Unter Modalisierung versteht Kokemohr die Öffnung des Ge-

spraches hin zu konkurrierenden Lesarten. Der Gegenbegriff der Validierung hingegen beschreibt den Prozess der Engführung des Gespräches, der vorschnellen Vereindeutigung von Sachverhalten und damit Schließung des Gespräches. Während modalisierende Tätigkeiten den Spielraum von Sinn- und Deutungsoptionen für den Verstehensprozess offen halten, verengen validierende Tätigkeiten die Deutungs-, Antwort-, und Äußerungsoptionen.

Modalisierungsversuche im Sinne spielerisch-experimenteller Deutungsversuche von Wirklichkeit werden nun aufgrund des institutionell auferlegten Validierungszwanges im Unterricht kaum oder gar nicht zugelassen (ebd., S. 178). Sie werden aus der „Diskursöffentlichkeit“ der Schule verbannt. Damit werden wichtige Potentiale für Lern- und Verstehensprozesse verschenkt. Das folgende Beispiel aus dem Sachunterricht der Grundschule zeigt hingegen, welche fruchtbaren Lernsituationen entstehen können, wenn sich Unterricht auf Fragen und Gesprächsbedürfnisse der Kinder einlässt. Im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum naturwissenschaftlichen Lernen im Sachunterricht erforschen Kinder einer zweiten Klasse den Lebenszyklus eines Schmetterlings am lebenden Objekt. Als die Raupen per Post in der Schule eintreffen, kommt bei einigen Kindern die Frage auf, ob es für die Raupen nicht unangenehm sei, in einem dunklen Paket verschickt zu werden, das auf seinem Transportweg vielleicht hin- und her geworfen wird. Es entspannt sich ein Gespräch über mögliche Gefühle und Empfindungen von Raupen und was man darüber wissen kann, über den Umgang der Menschen mit Tieren, über Unterschiede zwischen Mensch und Tier, über mögliche Rechte der Raupen, aber auch über berechnete Interessen der Kinder am Forschen und Experimentieren. Erkenntnistheoretische und ethische Fragen erhalten Einlass in den naturwissenschaftlichen Unterricht, die Kinder gehen in der Folge des Gespräches achtsamer und bewusster mit den Raupen um, die Arbeit ist eingebettet in einen größeren Gesprächs- und Sinnzusammenhang.

Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip regt das Fragen der Kinder an, indem es die Unterrichtsinhalte selbst in ihrer Fragwürdigkeit präsentiert und den Unterricht öffnet für die philosophische Dimensionen, für Fragen nach Sinn und Bedeutung, die stets mit den Sachinhalten verbunden sind. Durch die Konfrontation mit fremden, rätselhaften, uneindeutigen oder unbekanntem Phänomenen werden Konstruktionsprozesse von Sinn offenbar besonders herausgefordert. Dies kann, wie die folgenden Überlegungen zeigen, unmittelbare Auswirkungen auf das fachliche Lernen haben.

2 Philosophische Gespräche und fachliche Lern- und Bildungsprozesse

Die Erörterung philosophischer Fragen, die sich auf Inhalte des Unterrichts beziehen, d.h. diese in ihrer Fragwürdigkeit sichtbar machen, trägt zur Ent-trivialisierung eines eindimensional auf Wissensvermittlung ausgerichteten Schulsystems bei. Es zeigt den Kindern eine Welt, die nicht restlos vermessen, geordnet und erklärt ist, sondern noch Raum für Staunen, Nachdenklichkeit, Weiterfragen, Forschen bietet. Kinder lernen, dass es nicht auf jede Frage eine eindeutige Antwort gibt, dass unser menschliches Wissen vorläufig und ausschnitthaft ist und dass es Dimensionen unseres Daseins gibt, die mit den Instrumenten wissenschaftlicher Forschung nicht zu klären sind.

Horst Rumpf unterscheidet in seiner Auseinandersetzung mit den „Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs“ (Rumpf 2010) zwei verschiedene Formen des Umgangs mit Welt und damit korrespondierenden Formen des Lernens: Die in den westlichen Zivilisationen vorherrschende Spielart des Weltzugangs zielt darauf ab, der Welt verlässliche, vorhersehbare Züge abzugewinnen, sie gewissermaßen in den Griff zu bekommen, um ihre mögliche Bedrohlichkeit zu vermindern und sie sich zu Nutzen zu machen. Der dazugehörige Typ des Lernens bestehe darin, etwas zu können, etwas zu beherrschen, über eine bestimmte Kompetenz, einen überprüfbaren Besitz zu verfügen, der zu Prüfzwecken jederzeit abrufbar ist. Diesem Lerntypus stellte er eine Weltzuwendung und eine Lernbewegung gegenüber, bei dem es darauf ankommt, die Fremdheiten, Brüche, Mehrdeutigkeiten im Umgang mit den Phänomenen der Welt freizulegen, nicht um sie zu überwinden, sondern um das Fremde, Unbekannte, Rätselhafte bewusst zuzulassen und auszuhalten (ebd., S. 11). Beide Lernformen, so Rumpf, bedingen einander und sind wichtig, denn „das platte und pure Bescheidwissen und Bescheidgeben ohne die Präsenz von Gegenströmen, ohne das Salz von latenten Gegenfragen, ist steril und regt nicht zum Weiterdenken an“ (ebd., S. 15). Wenn Lernen auf die Übernahme von Wissen reduziert wird, entsteht totes Wissen, denn „alle Keime zur Nachdenklichkeit sind abgetötet“ (ebd., S. 30).

Das Aufgreifen philosophischer Fragen im Unterricht kann in dieser Hinsicht als ein Programm zur inhaltlichen Vertiefung von Lerngegenständen verstanden werden, um das Lernen gehaltvoller zu machen und nicht auf das Lösen einer Reihe vorgefertigter Aufgaben, deren Antworten bereits feststehen, zu beschränken. Es schafft Raum für Spontaneität in der Auseinandersetzung von Kind und Welt, Raum für das nicht Erwartete, bereits durch curriculare Vorgaben festgelegte. Es sprengt solche Rahmenvorgaben und bietet die Chance, neue Erfahrungen zu machen, selbst Sinn und Bedeutung im Austausch mit anderen aktiv zu konstruieren – Sinn und Bedeutungszusammenhänge, die nicht bereits vorgegeben sind. Davon profitiert auch das fachliche Lernen, wie das eingangs vorgestellte Unterrichtsbeispiel zur Arbeit mit Raupen im Sachunterricht eindringlich zeigt: Das Terrain des auf die Vermittlung von Fachwissen ausgerichteten Unterrichts wird überschritten und für konkurrierende Deutungsmöglichkeiten, Sinnoptionen, übergreifende Sinnzusammenhänge und genau damit auch für ein tieferes Verständnis des Sachgegenstandes geöffnet. Dabei wird nicht nur das fachliche Lernen, sondern auch das überfachliche Lernen gefördert, denn das Philosophieren im Unterricht ist gleichzeitig ein Kristallisationskern für die Integration verschiedener Fachperspektiven und für fächerübergreifendes Lernen.

Das Philosophieren als Unterrichtsprinzip ist auch noch in einer anderen Hinsicht für fachbezogene Lern- und Verstehensprozesse produktiv. Ich verstehe das Philosophieren mit Kindern auch als Element einer subjektorientierten Didaktik, weil es hier darum geht, die eigenen Erfahrungen, Gedanken, Assoziationen, Fragen, Vorstellungen, Phantasien und Deutungen der Kinder in die sach- und wissenschaftsorientierte Auseinandersetzung mit Welt einzubringen und für das Weltverstehen und Weltverständnis der Kinder zu nutzen (vgl. Michalik 2013; 2015). Eine besondere Herausforderung für den Sachunterricht stellt die Aufgabe dar, den fachlichen Zugriff mit der lebensweltlichen Perspektive der Kinder zu vermitteln. Ich beziehe mich im Folgenden auf aktuelle Diskussionsbeiträge zu Verstehensprozessen und Sinnkonstituierung im Unterricht, die für

das Philosophieren mit Kindern eine Vielzahl anschlussfähiger Gedanken enthalten. Für das Problem des *Verstehens* im Unterricht ist entscheidend, wie der Übergang oder die Vermittlung zwischen den verschiedenen Wissensformen, die im Unterricht aufeinander treffen, gestaltet wird. Es geht einerseits um die Fachperspektive, die Struktur und Logik der fachlichen Konzepte, andererseits um die von den Schüler/innen an den Gegenstand herangetragenen, alltagsweltlich bewährten Erfahrungen und Vorstellungen (Combe/Gebhard 2012, S. 7). Um Verstehensprozesse zu ermöglichen, müssen die subjektive und die objektive Welt produktiv miteinander vermittelt werden. Combe und Gebhard plädieren hier für eine „Zweisprachigkeit“ (ebd., S. 9), in der das Spannungsverhältnis der beiden Perspektiven nicht zugunsten der einen oder anderen Seite aufgelöst wird. Um die Interaktion im Unterricht auf ein Verstehen auszurichten, gelte es, der oft anzutreffenden schnellen Vereindeutigung eines Sachverhalts entgegenzuwirken, indem „mehr Hermeneutik, mehr Interpretieren und ein viel intensiveres Abarbeiten von unterschiedlichen Deutungen“ (ebd.) Eingang in den Unterricht finden. So müsse es darum gehen, die Vielfalt von Deutungsmöglichkeiten auszuloten, eigene Vorstellungen und Vorverständnisse, Selbst- und Weltinterpretationen herauszufordern, auch und gerade, wenn das irritiert. So plädieren Combe und Gebhard dafür, das Moment der Krise und der Irritation als Ausgangspunkt von Verstehensprozessen in den Mittelpunkt schulischen Lernens zu rücken, weil „Widerstands- und Widerspruchserfahrungen [...] Vorspiele möglichen intensiven Verstehens“ sind (Combe/Gebhard 2012, S. 61). Um tieferen Verstehensprozessen im Unterricht den Weg zu bahnen, sei daher eine Wiederherstellung der Vieldeutigkeit von Unterrichtsgegenständen auf dem Wege einer „vergleichenden Gegeneinanderführung und Abarbeitung von unterschiedlichen Deutungsperspektiven“ erforderlich (Combe/Gebhard 2012, S. 63).

Auch Meyer-Drawe, die Lernen als eine Erfahrung des Subjektes versteht, betont die Bedeutung von Fremdheitserfahrungen und Irritationen für das Lernen: „Wenn menschliches Lernen anderes bedeutet, als bloße mechanische Anpassung [...], dann besagt es, einen fremden Blick auf die Sache und damit auch auf sich selbst zu gewinnen.“ (Meyer-Drawe 2012, S. 15). Es ist nach Meyer-Drawe gerade die „zeitraubende Irritation“ (ebd., S. 15), die von großer Bedeutung für tiefergehende Lernprozesse ist, denn sie führt in Nachdenklichkeit als Verzögerung par excellence: „Die Verzögerung und das Einhalten sind [...] notwendige Bedingungen für kritisches Erkennen, das sich niemals als eine prompte Reaktion auf einen Reiz verwirklicht“ (ebd., S. 126). Was anspruchsvolles, bildungswirksames schulisches Lernen zunehmend beeinträchtigt, sind nach Meyer-Drawe im Wesentlichen zwei Momente: Erstens, die zunehmende Beschleunigung des Lernens, sie spricht von „hohtourigen Lernern unter Turbobedingungen“ (ebd., S. 125). Zweitens ist es der zunehmende Bedeutungsverlust von Inhalten und inhaltlicher Komplexität zugunsten formalisierter, kleinstufiger Kompetenzanforderungen sowie einer Output-Orientierung, die sich einseitig auf die Ergebnisse, nicht aber die Ausgangspunkte und die Prozesse des Lernens richte (ebd., S. 187).

In dieselbe Richtung geht die Kritik von Gruschka, der den Verlust der pädagogischen Substanz und der Bildungsfunktion von Schule beklagt, weil es nicht mehr primär um das „Verstehen“ der Sachen, sondern um die Entwicklung von Kompetenzen gehe, in deren Rahmen die Inhalte nur noch ein bloßes Mittel seien (Gruschka 2011, S. 138f.).

Anstelle „die Komplexität der Sachen möglichst lange und breit zu entfalten bzw. sie überhaupt erst fragend bewusst zu machen“ (Gruschka 2009, S. 19), würden Inhalte didaktisch kleingearbeitet und zu Lernstoff reduziert, der allein im Dienste der Vermittlung abfragbaren Wissens stehe. Bildung im Sinne von „Verstehen“ muss nach Gruschka demgegenüber auf eine Entdidaktisierung von Inhalten im Sinne einer Rückgewinnung von Komplexität zielen, indem „existentielle Formen des Fragens und Wissenwollens“ in den Unterricht integrieren werden. Es handelt sich hier um Fragen, welche die Immanenz des Faches überschreiten und in den Bereich der Philosophie bzw. zu philosophischen Anschlussfragen führen (Gruschka 2011, S. 148).

Das Problem des Verstehens im Unterricht ist nicht nur ein Problem der Vermittlung von fachlicher und lebensweltlicher Perspektive. Angesichts einer pluralistischen und heterogenen Gesellschaft ist es auch ein Problem, das sich aus der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft ergibt (vgl. Combe/Gebhard 2012, S. 8). Im Unterricht treffen eine Vielzahl von Perspektiven und soziokulturell unterschiedlich geprägten Deutungsmuster zusammen, mit denen nicht nur im Hinblick auf gegenstandsbezogene Verstehensprozesse, sondern auch auf das Ziel einer intersubjektiven Verständigung umgegangen werden muss. Philosophische Gespräche im Unterricht, in denen die Kinder dazu eingeladen werden, ihre Gedanken, Vorstellungen und Deutungen zu einem Gegenstand bewertungs- und benotungsfrei einzubringen, um die Vielfalt von Deutungsmöglichkeiten auszuloten, tragen nicht nur zu einem vertieften Verständnis der Unterrichtsgegenstände bei, sondern sie sind auch ein besonders geeignetes Medium für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität. Dies gilt in zweierlei Hinsicht: Das Philosophieren trägt auf der inhaltlichen Ebene zu einer Haltung der Offenheit gegenüber verschiedenen Welt- und Wirklichkeitsdeutungen bei. Auf der methodischen Ebene steht das gemeinsame Gespräch im Mittelpunkt: Das Philosophieren ist eine Methode zur Entwicklung und Förderung von Gesprächsfähigkeit. Die Kinder erwerben Elemente einer Gesprächskultur, die für einen respektvollen Umgang mit anderen Menschen und für die Verständigung in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft von fundamentaler Bedeutung sind (vgl. Michalik 2004). Beide Komponenten sind angesichts der zunehmenden Tendenz zur Individualisierung im Unterricht, die in der Praxis teilweise zum individuellen, um nicht zu sagen, einsamen Abarbeiten von Aufgabenformaten und Arbeitsblättern führt, von großer Bedeutung. Das Philosophieren im Unterricht kann gewissermaßen auch ein Gegengewicht zu einer zu einseitigen Individualisierung von Lernprozessen darstellen.

3 Empirische Befunde zu Wirkungen des philosophischen Gesprächs im Unterricht

Für die Bedeutung des Philosophierens als ein Unterrichtsprinzip für Lern- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen lassen sich empirische Befunde aus unterschiedlichen Forschungszusammenhängen heranziehen. Diese Befunde zur Wirksamkeit und Produktivität des Philosophierens mit Kindern im Unterricht können natürlich nicht die gesamte Komplexität des Ansatzes abbilden, weil die in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen Lern- und Bildungsprozesse sich tendenziell dadurch auszeichnen, dass sie nicht zur Kategorie der vergleichenden Messungen zugänglichen Lernergebnisse zählen.

Das Philosophieren mit Kindern hat seit den 70er Jahren weltweite Verbreitung gefunden, und seitdem sind zahlreiche empirische Forschungsarbeiten entstanden, die deutlichen Hinweise auf positive Auswirkungen regelmäßiger philosophischer Gespräche auf die Entwicklung von Kindern in ganz unterschiedlichen Bereichen geben. Empirische Forschung zum Philosophieren mit Kindern gibt es im deutschsprachigen Raum bislang noch wenig, was zum einen daran liegt, dass in der deutschen Philosophiedidaktik empirische Forschung erst in den letzten Jahren zum Diskussionsgegenstand und Arbeitsgebiet geworden ist (vgl. Rohbeck 2011). Zum anderen ist das Philosophieren mit Kindern in der allgemeinen Erziehungswissenschaft ein noch relativ wenig verbreitetes Arbeitsgebiet. Die Wirkungsforschung zum Philosophieren mit Kindern stammt daher vor allem aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum. In den USA, in England, Kanada und Australien gibt es eine längere Forschungstradition, die bereits in den 70er Jahren mit Lipmans Gründung des „Institut for the Advancement of Philosophy for Children“ (P4C), einsetzte. Die überwiegend an Lipmans kinderphilosophischem Ansatz orientierte Forschung konzentriert sich vor allem auf die für diesen Ansatz relevanten Aspekte: kritisches, logisches, kreatives Denken („Thinking Skills“) und Argumentations- und Gesprächsfähigkeiten, die eine Voraussetzung für Lipmans „Community of Inquiry“, die Forschungsgemeinschaft der philosophierenden Kinder, bilden. In den überwiegend mit quantitativen Forschungsmethoden in Gruppen von 8-12jährigen Kindern durchgeführten Untersuchungen konnten signifikante Effekte im Hinblick auf die kognitive und sprachliche Entwicklung festgestellt werden (Trickey/Topping: 2004; Marsal/Dobashi 2009). Im Rahmen begleitender qualitativer Untersuchungen (Unterrichtsbeobachtungen, Videoanalysen) konnten zudem positive Entwicklungen auch im Sozial- und Gruppenverhalten und im Hinblick auf das Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein der Kinder gezeigt werden (vgl. Fields 2006; Sasseville 1995; Daniel 2008).

Neben dieser vor allem auf formale Aspekte des Denkens oder die Sprachentwicklung ausgerichteten Forschung gibt es eine kleine Zahl von Studien, die für das Philosophieren als Unterrichtsprinzip von besonderem Interesse sind, weil hier auf der Basis überwiegend qualitativer Forschungsmethoden Wirkungen des Philosophierens im Rahmen von Fachunterricht und Auswirkungen regelmäßigen Philosophierens auf die Beschäftigung mit den Unterrichtsgegenständen untersucht worden sind. In verschiedenen kanadischen Studien wurden u.a. im Rahmen internationaler Forschungs Kooperationen philosophische Gespräche mit Grundschulkindern in den Mathematikunterricht integriert, um Möglichkeiten und Modalitäten der Entwicklung dialogischen und kritischen Denkens von Kindern im Grundschulalter zu untersuchen (vgl. Daniel 2008). Die Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die soziale Interaktion im Diskurs unter Gleichaltrigen, wie sie für die philosophische „Community of Inquiry“ kennzeichnend ist, wesentlich zur Stimulierung von Denkprozessen höherer Ordnung beiträgt, d.h. dass das Klassengespräch im Fachunterricht von großer Bedeutung für die kognitive Entwicklung der Kinder ist. Es konnten empirische Hinweise gefunden werden, dass die Gesprächsbeiträge der Kinder im Untersuchungszeitraum eines Schuljahres deutlich an Umfang, Komplexität und Differenziertheit zunahmten. Ferner wurden positive Auswirkungen auf die sprachlich-argumentativen Kompetenzen der Kinder und auf die Gesprächsdynamik zwischen Kindern und Lehrkräften im Sinn einer deutlichen Zunahme der an die Mit-

schülerInnen gerichteten Gesprächsbeiträge festgestellt (Daniel 2008, S. 38ff). Im Hinblick auf die Erforschung des Entwicklungsprozesses kritischen Denkens kamen die Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass es eine Verbindung gibt zwischen der Entwicklung der Gesprächskultur oder Qualität des Gespräches in der Gruppe und der Entwicklung des individuellen kritischen Denkvermögens der Kinder. Mit der Etablierung eines wirklich „dialogischen“ Gesprächs in den Gruppen im Verlauf des Untersuchungszeitraumes, in dem andere Perspektiven und Meinungen aufgegriffen, diskutiert, weitergedacht und auch in das eigene Denken aufgenommen wurden, gestaltete sich auch das Denken der Kinder zunehmend komplexer und multimodal im Sinne logischen, kreativen, verantwortlichen und meta-kognitiven Denkens (vgl. Daniel u.a. 2005; Daniel u.a. 2002).

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der kanadischen Studien lautet, dass das Gespräch mit den Gleichaltrigen zu einer besonderen Komplexität und Tiefe der auf den Unterrichtsgegenstand bezogenen inhaltlichen Reflexion, hier mathematischer Probleme, führt (Daniel u.a. 2005, S. 249), und dass auch Haltungen und Einstellungen der Schüler und Schülerinnen zum Fach Mathematik durch philosophische Gespräche positiv beeinflusst werden konnten (Lafortune u.a. 2000).

In einer australischen Interventionsstudie, in der philosophische Gespräche zu ethischen Fragen in das Grundschul-Curriculum ‚Studies of Society and Environment‘ integriert wurden, fanden sich deutliche Hinweise darauf, dass das auf die Unterrichtsgegenstände bezogene Philosophieren sich einerseits in einer Verbesserung der ethischen Reflexionsfähigkeit auswirkte und andererseits auch in besonderem Maße zur Vertiefung und Differenzierung der sachbezogenen Auseinandersetzungen führte (vgl. Knight/Collins 2010). Von besonderem Interesse im Hinblick auf Wirkungen des Philosophierens als ein integrativer Bestandteil von Unterricht sind die Befunde der schottischen Begleitstudie zu einem Schulreformprojekt, in dessen Rahmen das Philosophieren in regulären Grundschulklassen mit 30 und mehr Schülerinnen in einem ganzen Schuldistrikt flächendeckend für den Zeitraum von sechs Monaten eingeführt wurde. Die Schulreform verfolgte das Ziel, das Lernen und Denken der Kinder durch philosophische Gespräche („collaborative inquiry approach“) zu verbessern, ausgehend von der Grundannahme, dass gemeinsames Forschen und Nachdenken der Schülerinnen und Schüler dem Lernen in besonderem Maße förderlich sei. Deutliche Hinweise auf positive Wirkungen des wöchentlichen Philosophierens, bei dem die Beschäftigung mit mehrdeutigen, kognitiv herausfordernden Geschichten und Sachverhalten im Mittelpunkt stand, wurden in verschiedenen Bereichen festgestellt: im Hinblick auf die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (standardisierte Testverfahren) ein hochsignifikanter Zuwachs in allen Testbereichen (z.B. logisches und problemlösendes Denken). Darüber hinaus soll sogar eine Steigerung der Intelligenz (durchschnittlich 6 IQ-Punkte) festgestellt worden sein. Eine signifikante Verbesserung gab es auch im Bereich des auf das eigene Lernen bezogenen Selbstwertgefühls der Kinder, die Selbstwahrnehmung als Lernende und aktive Problemlöser im Sinne meta-kognitiven Denkens (vgl. Topping/Trickey 2007a).

Zu den untersuchten Wirkungen gehörten neben den kognitiven und meta-kognitiven Entwicklungen auch das Sozialverhalten der Kinder und die Gesprächskultur in der Klasse. Hier wurde eine Verbesserung des Gesprächsverhaltens und der aktiven Beteili-

gung der Kinder deutlich sowie auch ein verändertes Frageverhalten der Lehrkräfte hin zu mehr ergebnisoffenen und kognitiv herausfordernden Fragen (vgl. Topping/Trickey 2007b). Besonders bemerkenswert sind die Ergebnisse der zwei Jahre später durchgeführten Follow-up Studie, in der Langzeiteffekte des Schulprojektes untersucht wurden. Hier zeigte sich, dass die Kinder aus den ehemaligen Philosophierklassen nach dem Übergang in die weiterführenden Schulen ihren Zugewinn im Bereich der kognitiven Leistungen halten können, obwohl das Philosophieren in diesen zwei Jahren in der Sekundarstufe nicht fortgeführt worden war. Bei den getesteten Schülern und Schülerinnen aus den Vergleichsgruppen war hingegen sogar eine Verschlechterung der Testergebnisse zu konstatieren, d.h. das Niveau der kognitiven Leistungen hatte nach dem Übergang in die Sekundarstufe gegenüber der Grundschulzeit abgenommen, was die Autoren der Studie unter anderem mit der geringeren Bedeutung des Unterrichtsgesprächs in den weiterführenden Schulen zurückführen (vgl. Topping/Trickey 2007c). Als Fazit der schottischen Untersuchung lässt sich festhalten, dass das Philosophieren mit Kindern selbst in bescheidenem Umfang, in wöchentlichen einstündigen Einheiten und im Rahmen normaler Klassenstärken und unterschiedlichen Voraussetzungen der Lehrkräfte, messbar positive Auswirkungen hat sowohl auf kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse als auch auf die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte im Hinblick auf das Fragenstellen und Führen von Unterrichtsgesprächen, die der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung der Kinder förderlich sind.

Die hier vorgestellten Untersuchungen zum Philosophieren als Unterrichtsprinzip weisen darauf hin, dass die Kultivierung eines auf philosophische oder offene Fragen, mehrdeutige und komplexe Sachverhalte bezogenen Unterrichtsgesprächs zu verbesserten kognitiven Leistungen, aber auch zu positiven persönlichkeitsrelevanten Entwicklungen führt. Interessant ist die Interpretation und theoretische Einbettung der Ergebnisse durch die Autorinnen und Autoren der verschiedenen Studien, denn hier werden die zu beobachtenden Effekte einheitlich im Kontext sozio-konstruktivistischer Theorien der kognitiven Entwicklung und des Lernens gesehen (z.B. Vygotsky und Bruner), nach denen Kinder ihr Denken kollektiv durch Sprache in sozialen Kontexten entwickeln (vgl. Knight/Collins 2010, S. 316; Daniel u. a. 2005, S. 349; Topping/Trickey 2007a, S. 287). Das Philosophieren mit Kindern ist eine Methode, bei der sich kognitive Herausforderungen auf der inhaltlichen Ebene mit einem konsistenten Prozess des gemeinsamen Forschens, Nachdenkens und Reflektierens im Gespräch verbinden. Es handelt sich hier um einen Zugang, der Kinder auf eine besondere Art und Weise darin zu unterstützen scheint, ihre kognitiven und meta-kognitiven Fähigkeiten zu entwickeln und ein tieferes Verständnis der Unterrichtsgegenstände zu entwickeln als im Rahmen herkömmlicher, stärker auf das individuelle Lernen der Kinder bezogene Unterrichtsformen.

Für die Frage nach Wirkungen des Philosophierens als Unterrichtsprinzip sind ferner Forschungsbefunde aus der Biologiedidaktik relevant, in der die Bedeutung von „Alltagsphantasien“ (Gebhard 2007) für den Lernprozess untersucht worden ist. Es handelt sich hier um einen dem Philosophieren mit Kindern verwandten Ansatz, weil in diesem Konzept die Alltagsphantasien – auf die Unterrichtsgegenstände bezogene Assoziationen, Vorstellungen und Deutungen der Schülerinnen und Schüler – im Rahmen philosophischer Gespräche erhoben und bearbeitet werden. Die dem Ansatz zugrunde liegende

pädagogische und didaktische Annahme, dass fachliche Lernprozesse dann besonders erfolgreich, effektiv und sinnvoll sind, wenn die alltäglichen, subjektivierenden, intuitiven oder symbolischen Zugänge zu den Phänomenen im Unterricht nicht nur geduldet, sondern zum Gegenstand expliziter Reflexion und des sozialen Austausches gemacht werden, konnte durch verschiedene Interventionsstudien empirisch fundiert werden. Es konnte gezeigt werden, dass die Berücksichtigung der bei den Schüler/innen vorhandenen subjektiven Bedeutungen von Lerngegenständen und deren Reflexion im gemeinsamen Gespräch sich positiv auf die Aneignung fachwissenschaftlicher Inhalte, nachhaltiges Lernen und die Lernmotivation auswirkt und dazu beiträgt, das Lernen für die Schüler/innen subjektiv bedeutsamer zu machen (vgl. Combe/Gebhard 2012, S. 112ff.). Dass Unterricht von (philosophischen) Gesprächen, in denen wissenschaftstheoretische und erkenntnistheoretische Fragen thematisiert werden, profitiert, ist auch das Ergebnis fachdidaktischer Forschung, die sich mit den Möglichkeiten der Förderung von Wissenschaftsverständnis im naturwissenschaftlichen Unterricht beschäftigt. Auch hier wurde festgestellt, dass die explizite Thematisierung erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Inhalte im Sachunterricht der Grundschule einen positiven Einfluss auf das Verstehen und Erinnern der Unterrichtsinhalte hat und dem naturwissenschaftlichen Lernen besonders förderlich ist (vgl. Grygier/Günther 2003; Grygier 2008).

Die Befunde aus den Naturwissenschaftsdidaktiken vermögen die im Rahmen anderer Forschungsarbeiten erhaltenen Hinweise, dass nicht nur die allgemeine kognitive Entwicklung der Kinder, sondern auch das inhaltsbezogene, fachliche Lernen durch philosophische Gespräche im Unterricht besonders profitiert, zu stützen. Ergänzend sei ein Blick auf die Einschätzungen der Hauptakteure philosophischer Gespräche, der Schüler/innen und Schüler und der Lehrerinnen, geworfen.

4 Die Bedeutung des Gespräches aus der Sicht von Kindern und Lehrerinnen

„Gespräch gelingen, wenn sie die Bewegungen des Lebens aufnehmen, um sie zu öffnen für die eigene Gesetzlichkeit einer ordnenden Vernunft, die die Welt perspektivisch identifiziert und so dem Leben neue Gründe, neue Ursachen, neue Anstöße gibt. Erst dadurch, dass man lernt, die Welt anders zu sehen, gewinnen wir die Freiheit, sie auch anders zu leben. [...] Wo Gespräche gelingen, treten Kinder in eine neue Beziehung zueinander.“ (Fischer 2002, S. 187)

Gelungene Gespräche erweitern den eigenen Horizont, zeigen Alternativen auf, machen das Leben beweglicher und verändern Beziehungen. Die hier von Hans-Joachim Fischer beschriebenen Wirkungen von Gesprächen können durch die Rückmeldungen von Kindern und Lehrkräften zum philosophischen Gespräche bestätigt werden. Was ist den Kindern am Philosophieren wichtig? Es sind im Wesentlichen zwei Momente, die wir aus Gruppendiskussionen mit rund 70 Kindern in jahrgangsübergreifenden Grundschulklassen (1-3 und 4-6) rekonstruieren konnten:

Erstens sind es die Inhalte, also das Moment, Spannendes und Neues über die Welt zu erfahren. Das Philosophieren hat hier in den Augen der Kinder offenbar eine andere Qualität als der Fachunterricht, es bietet neben dem partikularen Fachwissen einen umfassenderen Weltzugang: „Dass man da auch etwas über die ganze Welt erfährt und nicht nur über Rechenaufgaben oder halt irgendwelche Sachen über Tiere, sondern auch richtig über die ganze Welt“ (Lisa, 9 Jahre). „Ich komme da eigentlich ganz anders raus

als ich reingegangen bin [...]. Also ich erfahre dann auch viel mehr, weil es ist ja auch sehr wichtig, dass man über die Welt was weiß, deswegen speicher' ich das auch richtig doll in meinen Gedanken“ (Max, 8 Jahre). Mehr noch als die Inhalte wird von den Kindern jedoch die Form des Gespräches immer wieder hervorgehoben. Das Gespräch, das Gelegenheit zum Austausch von Gedanken und zur eigenen Meinungsbildung bietet, wird von den Kindern besonders geschätzt: „Das ist so ein richtiges Gespräch und nicht so, einer meldet sich, sagt was, dann sagt die Lehrerin was, dann meldet sich der Nächste, sagt wieder was – das ist ganz schön“ (Maren, 7 Jahre). „Ich finde, man lernt etwas über die anderen auch, aber auch für einen selbst, man lernt die anderen so kennen, dass man sich gut vorstellen kann, was die so denken, und man lernt auch selbst was“ (Lukas, 10 Jahre). Die Kinder betrachten den Austausch von Gedanken auch explizit als Angebot, das eigene Denken zu erweitern oder zu verändern: „Ich finde das auch gut, weil man sich von anderen Kindern beeinflussen lässt und dann über seine Meinung nachdenkt, die dann vielleicht doch nicht ganz richtig ist, weil andere dann vielleicht noch was sagen, wo man nochmal nachdenken drüber kann“ (Julius, 10 Jahre). „Also, ich finde es auch sehr gut, wenn jemand sagt, das ist richtig und der andere sagt, na ja, vielleicht nicht. Dann muss man ja wieder nachdenken. Das mag ich oder finde es gut“ (Luisse, 9 Jahre).

Der soziale Austausch mit den anderen Kindern, die gemeinsame Suche nach Sinn und Bedeutung regt das eigene Nachdenken an und unterstützt auch die individuelle Selbstreflexion. Es handelt sich hier um eine Lernatmosphäre der wechselseitigen Anerkennung und Wertschätzung der Lernenden als Teilnehmer, als Partner im Dialog. In diesem Gefüge kommt auch der Lehrkraft eine andere Rolle zu als im herkömmlichen Unterricht. Sie ist Teil des Gespräches. Was in den mit insgesamt sieben Lehrerinnen aus Hamburg und Dresden geführten Interviews besonders zutage tritt, ist erstens eine Veränderung eigener Sichtweisen und Haltungen im Hinblick auf die Kinder.

Es ist zum einen die Gewinnung eines anderen Blicks auf Fähigkeiten und Potentiale der Kinder, die im philosophischen Gespräch sichtbar werden. Dies gilt auch und insbesondere für ansonsten stille und zurückhaltende oder auch besonders verhaltensauffällige Kinder, ebenso wie Kinder mit Lernschwierigkeiten, die sich häufig in philosophische Gespräche sehr intensiv einbringen und, wie eine Lehrerin es formulierte, förmlich „aufblühen“ und ganz neue Stärken zeigen können.

Die Lehrerinnen berichten zum anderen von einer neuen Aufmerksamkeit und Wertschätzung für die Fragen, Interessen und Gedanken der Kinder, die auch außerhalb des Philosophierens verstärkt für die Planung von Unterricht aufgegriffen werden können. Was alle Lehrerinnen zweitens als besonders positive Veränderung verbuchen, ist eine veränderte Nähe zu den Kindern, ein intensiverer Kontakt und ein besseres Kennenlernen auch auf der zwischenmenschlichen Ebene. Das Philosophieren wirkt sich drittens, und das ist für den Erfolg des Philosophierens zugleich besonders wichtig, in einer Veränderung der Lehrerinnenrolle aus. Die Lehrerinnen schätzen die Tiefe und Intensität der Gespräche und das authentische „auf Augenhöhe“-Miteinander-Sprechen, bei dem die klassische Rolle der Lehrerin als Vermittlerin von Wissen ausgesetzt ist. Sie berichten, dass sie aufmerksameres Zuhören und vor allem Zurückhaltung gelernt hätten. Nicht nur die Kinder, auch die Lehrerinnen schätzen den gemeinsamen Austausch und sind Teil

des Gespräches. Ich gehe davon aus, dass dies die entscheidende Voraussetzung dafür ist, dass das Philosophieren mit Kindern seine bildungswirksamen Wirkungen entfalten kann.

Wie gezeigt werden konnte, ist das Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip anschlussfähig an die aktuelle lern- und bildungstheoretische Diskussion, und es gibt auch eine Reihe eindrucksvoller empirischer Befunde zu den Wirkungen des Philosophierens mit Kindern, die zeigen, dass philosophische Gespräche im Unterricht nicht nur ein interessanter, aber eigentlich nutzloser Zeitvertreib, sondern für Lern- und Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler in hohem Maße bedeutsam sind. In diesem Sinne gilt es, philosophische Gespräche, in denen Räume für die Konstruktion von Sinn und Bedeutung eröffnet werden, systematisch in den Unterricht zu integrieren und die Curricula entsprechend zu gestalten. Unterricht muss zu philosophischen Fragen von Kindern und Jugendlichen ermutigen, sie aufgreifen und dazu beitragen, mit den Schülerinnen und Schülern systematisch offene Fragen zu generieren, die einen philosophischen Gehalt haben und kognitive Herausforderungen bieten.

Literatur

- Bieri, Peter (2010): Wie wäre es, gebildet zu sein?. In: Lessing, Hans-Ulrich/Steenblock, Volker (Hrsg.): „Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht...“ Klassische Texte einer Philosophie der Bildung. Freiburg i. Breisgau: Karl Alber, S. 203-218.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012): Verstehen im Unterricht. Wiesbaden: Springer-VS
- Daniel, Marie-France (2008): Learning to philosophize: Positive impacts and conditions for implementation. In: *Thinking* 18/4, S. 36-47.
- Daniel, Marie-France et al. (2005): Modelling the Development Process of Dialogical Critical Thinking in Pupils Aged 10 to 12 Years. In: *Communication Education* 45/4, S. 334-354.
- Daniel, Marie-France et al. (2005): Are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or inter-subjective? In: *Critical and Creative Thinking* 10/2, S. 1-19.
- Fields, James I. (2006): Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children. In: *Early Child Development and Care* 107 (1), S. 115-128.
- Fischer, Hans-Joachim (2002): Grundschule – Vermittlungsschule zwischen Kind und Welt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gadamer, Hans-Georg (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck
- Gebhard, Ulrich (2007): Intuitive Vorstellungen bei Denk- und Lernprozessen: Der Ansatz der „Alltagsphantasien“. In: Krüger, Dirk/Vogt, Helmut (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Berlin: Springer, S. 117-128
- Gruschka, Andreas (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Frankfurt/M.: Büchse der Pandora
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam
- Knight, Susan/Collins, Caren (2010): Enlivening the curriculum: The power of philosophical inquiry. In: *Theory and Research in Education* 8 (3), S. 305-318.
- Kokemohr, Rainer (1985): Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried: Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang
- Lafortune, Louise et al. (2000): Evolution of Pupil’s Attitudes to Mathematics When Using a Philosophical Approach. In: *Analytic Teaching* 20 (1), S. 46-63.
- Marsal, Eva/Dobashi, Takara (2009): Empirical Evaluation of Philosophy Instruction (P4C): Models, Methods, Examples. In: Marsal, Eva et al. (Hrsg.): Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, S. 473-487.
- Meyer-Drawe, Käthe (2012): Diskurse des Lernens. 2., durchgesehene und korrigierte Auflage. München: Wilhelm Fink

- Michalik, Kerstin (2005): Philosophieren über Mensch und Natur im Sachunterricht. In: Höble, Corinna/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens. Baltmannsweiler: Schneider, S. 13-23.
- Michalik, Kerstin (2009). Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip und die Förderung von Wissenschaftsverständnis im Sachunterricht. In: Michalik, Kerstin et al. (Hrsg.): Philosophie als Bestandteil wissenschaftlicher Grundbildung? Möglichkeiten der Förderung des Wissenschaftsverständnisses in der Grundschule durch das Philosophieren mit Kindern. Berlin: LIT, S. 473-487.
- Michalik, Kerstin (2004): Pluralismus als Botschaft und Ziel des Philosophierens mit Kindern. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, Braunschweig: Klinkhardt, Westermann, S. 73-84.
- Michalik, Kerstin (2013): Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip. Bildungstheoretische Begründungen und empirische Fundierungen. In: Pädagogische Rundschau Heft 6, S. 635-640.
- Michalik, Kerstin (2015): Philosophische Gespräche mit Kindern als Medium für Bildungsprozesse im Sachunterricht. In: Fischer, Hans-Joachim/Giest, Hartmut/Michalik, Kerstin: Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175-182.
- Neber, Heinz (2006): Fragenstellen. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut-Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 50-58.
- Niegemann, Helmut (2004): Lernen und Fragen: Bilanz und Perspektiven der Forschung. In: Unterrichtswissenschaft 32/4, S. 345-356.
- Niegemann, Helmut/Stadler, Silke (2001): Hat noch jemand eine Frage? Systematische Unterrichtsbeobachtung zu Häufigkeit und kognitivem Niveau von Fragen im Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft 29/2001, S. 171-192.
- Postman, Neil (1999): Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert. Berlin: Berlin Verlag.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1992): Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rohbeck, Johannes u.a. (Hrsg.) (2009): Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik. Dresden: Thelem.
- Rumpf, Horst (2010): Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs. Weinheim, München: Juventa.
- Sasseville, Michael (1995): Self-esteem, logical skills and philosophy for children. In: Thinking 4 (2), S. 30-32.
- Sembill, Detlef/Gut-Sembill, Katrin (2004): Fragen hinter Schülerfragen – Schülerfragen hinterfragen. In: Unterrichtswissenschaft 32, S. 321-333.
- Tiedemann, Markus (2011): Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen. Berlin: LIT.
- Topping, Keith J./Trickey, Steven (2007a): Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. In: British Journal of Educational Psychology 77, S. 271-288.
- Topping, Keith J./Trickey, Steven (2007b): Collaborative philosophical enquiry for school children: Impact of philosophical inquiry on school student's interactive behaviour. In: Thinking Skills and Creativity 2, S. 73-84.
- Topping, Keith J./Trickey, Steven (2007c): Collaborative philosophical inquiry for school children: Cognitive gains at a 2-year follow-up. In: British Journal of Educational Psychology 77, S. 787-796.
- Trickey, Steven/Topping, Keith J. (2004): „Philosophy for Children“: a systematic review. In: Research Papers in Education, 19/3, S. 365-380.

Martina Knörzer

Resonanz sein und geben: Die Bedeutung des Gegenübers in pädagogischen Kontexten

Weckt ein Mensch oder ein Thema Hans-Joachim Fischers Interesse, ist er die personifizierte Resonanz: als empfindsames Gegenüber gelingt es ihm wie keinem anderen, Menschen in ihrem Denken, Fühlen und Handeln Resonanz zu sein und zu geben und sie in ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen. Besonders deutlich wird dies, wenn man ihn im Umgang mit Kindern sieht – und er in diesem pädagogischen Kontext ganz im Denken und den Handlungen der Kinder aufgeht, die Balance zwischen Wissenschaftler, Gegenüber und eigenem Kind-Sein, Sich-auf-das-Kind-einlassen auf einzigartige Weise hält und durch die ihm eigene Neugier das Kind zu neuen Ideen, Vorstellungen und Gesprächen herausfordert. Dabei reicht oft ein „hmh“, das Hans-Joachim Fischer in vielen verschiedenen ermutigenden, fragenden und bestätigenden Facetten anbietet und das das Gegenüber zu denkerischen Höchstleistungen anspornt. Aber ebenso sein „Pustetanz“ mit Trinkhalmen und Federn zum Thema „Luft“, bei welchem Hans-Joachim Fischer anschaulich zum bewegten „Resonanz- und Klangkörper“ wurde, wird mir und einigen Kindern wohl bleibend im Gedächtnis verankert sein.

Auch als Doktorvater war er mir Resonanz gebendes Gegenüber, überraschender Impulsgeber und wertschätzender Gesprächspartner. Im Miteinander sprechen wurden Bildung und Entwicklung neu interpretiert, in konzentrischen Kreisen gedacht und durch viele spannende Aspekte erweitert.

Während unseres EU-Projekts war die Resonanz dann auch gelegentlich nur aus weiter Ferne zu spüren, wenn sich Hans-Joachim Fischer überraschenderweise an einem anderen Flughafen in einem anderen Land weit weg befand. Aber auch in dieser Situation gab es Widerhall, wurden seine Sichtweisen schriftlich festgehalten und mit uns auf virtuellem Wege diskutiert – der erste „EU-Blog“ war geboren.

Hans-Joachim Fischer ist für mich von Beginn an ein einzigartiger Lehrer, Kollege und auch Freund geworden, dessen ungewöhnliche, oft philosophisch vertiefte Sichtweisen und überaus anschauliche Bilder (z.B. „Tanz an der Tür“) mein pädagogisches Denken nachhaltig geprägt und meinen Blick auf Kinder neu ausgerichtet haben. Die Begegnung mit ihm bereichert mein Leben und gibt ihm Resonanz, Widerhall und Klang. Dafür danke ich ihm von ganzem Herzen und widme ihm die nächsten Gedanken.

Resonanz sein und geben: Die Bedeutung des Gegenübers in pädagogischen Kontexten

1 Annäherung an den Begriff: Resonanz, Resonanzkörper und Resonanzraum

Ein Musikinstrument – nehmen wir beispielsweise das Bild einer Geige – allein ergibt noch keinen Klang. Auch wenn alle Möglichkeiten in ihm stecken. Es verfügt zwar über einen ihm eigenen Resonanzkörper, der dazu geschaffen ist, Töne herauszubilden und nach außen klingen zu lassen, aber erst der Musiker – das Gegenüber – kann das ganze Spektrum musikalischer Möglichkeiten aufleben lassen. Und so schön der einzelne Klang eines Musikinstruments sein kann und wie beeindruckend das Zusammenspiel von Instrument und Musiker wirken kann, zeigt sich eine noch andere Qualität des einzelnen Instruments im Zusammenspiel mit anderen Musikern und Instrumenten, die aufeinander hören, sich gegenseitig Raum zur Entfaltung lassen und bei aller individuellen Klangweise zu einem großen gemeinsamen volltönenden Klangerlebnis zusammenwachsen können.

Nun sind Kinder keine Geigen. Kinder sind von klein an eigene Persönlichkeiten, die ihre Welt individuell wahrnehmen und sie auf ihre Weise gestalten. Sie bringen ihre eigene Resonanz, ihren eigenen Resonanzkörper mit all ihren sinnlichen, affektiven, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten mit. Aber wie ein Musikinstrument bedürfen sie eines Gegenübers, das Resonanz ist und gibt, um sich bestmöglich entfalten zu können. Kinder brauchen Resonanz auf ihr Sein und ihr Handeln, um Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein zu entwickeln, um gestärkt den Weg ihres Lebens gehen und ihre Umwelt aktiv gestalten zu können.

Der Begriff Resonanz lässt sich auf verschiedene Weise definieren: zum einen verbirgt sich dahinter das „Mitschwingen, -tönen eines Körpers in der Schwingung eines anderen Körpers“ (z.B. im Bereich der Musik und der Physik – Resonanz erzeugen) und zum anderen meint Resonanz die „Gesamtheit der Diskussionen, Äußerungen, Reaktionen, die durch etwas hervorgerufen worden sind und sich darauf beziehen“ (Duden 2015) (z.B. im bildungs-sprachlichen Gebrauch Resonanz finden, auf Resonanz stoßen). In diesem Zusammenhang stehen auch die Worte Wiederhall und Zustimmung.

Was meint dies bezogen auf pädagogische Kontexte?

Zunächst einmal ruht der Blick auf dem Pädagogen und seiner Resonanzfähigkeit das Kind betreffend. Die Fähigkeit, „sich zu einem gewissen Grade auf die Stimmung eines anderen einzuschwingen oder andere mit der eigenen Stimmung anzustecken“ (Schweiger 2011 nach Bauer 2007)¹ wird von Bauer als eine bedeutsame Variable innerhalb einer gelingenden Lehrer-Schüler-Beziehung angesehen und zeichnet gute Pädagogen aus. Als Beispiel kann hier Hans-Joachim Fischer selbst dienen: im Rahmen einer explorativen Lernsituation zum Thema „Luft“ ließ er sich auf die bewegte ausgelassene Stimmung der Kinder ein, nahm einen Trinkhalm und pustete und tanzte mit Halm und Feder durch den Raum – beobachtet von acht sehr interessierten Kinderaugen. Die Kin-

¹ Schweiger, Martin (2011): Dem Geheimnis des guten Lehrers auf der Spur. Neurobiologische Erkenntnisse für den Schulalltag. <http://www.pb.seminar-albstadt.de/bereiche/paedagogik/paed/Beziehungskompetenz.pdf>, entnommen am 8.8.2015

der ließen sich zwar nicht zu einem „Pustetanz“ anstecken, planten dann aber ihrerseits weitere Aktionen mit den angebotenen Materialien und führten diese motiviert aus.

Versteht man Resonanz als „Widerhall“, dann steht dies in pädagogischen Kontexten zum einen für einen Pädagogen, auf den das Denken und Handeln der Kinder „trifft“ und der darauf mit einem Widerhall reagiert und zum anderen für in den Dingen liegenden Lernwiderstände, die dann zu neuen Handlungen und zu neuem Nachdenken führen. Diese Art des Lernens allerdings braucht Zeit (vgl. Knörzer 2014) und vielfältige Gelegenheiten der Auseinandersetzung mit der Welt. Hartmut Rosa schreibt dazu:

„Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung“ und „Die Qualität eines menschlichen Lebens lässt sich nicht in der Währung von Ressourcen, Optionen und Glücksmomenten angeben. Stattdessen müssen wir unseren Blick auf Beziehung zur Welt richten, die dieses Leben prägt und die dann, wenn sie intakt ist, Ausdruck stabiler Resonanzverhältnisse ist“ (Rosa 2016, Textvorschau).

Subjekte und vor allem Kinder am Anfang ihres Lebens suchen Resonanz, finden sie aber nicht immer. Fuchs spricht hier von einem „ursprünglichen, auch biologisch angelegten Resonanz- und Empathie-System“ (Fuchs 2013, S. 33), das sich in der frühen Entwicklung des Kindes zeigt. Die Entwicklung der Interpersonalität beginnt schon in der frühen Kindheit; bereits in den ersten Lebensmonaten zeigt sich ein Gedächtnis für gemeinsame Interaktionssequenzen, wie dies z.B. beim „still-face-experiment“ (Tronick/Brazelton/Als 1978)² nachgewiesen wurde: Die Mütter wurden aufgefordert, während einer normalen Spielsituation mit ihrem Baby zwei Minuten ihre Mimik starr zu halten und nur geradeaus zu blicken. Bleibt die erwartete Resonanz der Mutter aus, reagieren die Säuglinge meist mit deutlicher Irritation und versuchen auf alle möglichen Arten, die Mutter wieder zum gewohnten Kontakt zu bewegen (vgl. Fuchs 2013). Fest steht: Frühe Interaktion, Resonanz und Kommunikation zeichnen sich von Beginn an in den Gedächtnis- und Gehirnstrukturen des Kindes ab (vgl. ebd.).

2 Resonanz in pädagogischen Kontexten:

Schule und Kindergarten als Resonanzraum

Neben Familie und Kindergarten ist die Schule als „Resonanzraum“ ein wichtiges Erfahrungsfeld. Kinder und Jugendliche sind besonders empfänglich für Resonanz, denn sie führt zu neuen Erfahrungen und auch zu Bestätigung und Anerkennung ihrer Person (vgl. Homepage der Gemeinde Haar 2015). Ein resonanzgebendes Gegenüber sieht seine Aufgabe auch darin, Interesse und vielleicht sogar Begeisterung für eine Sache zu wecken und dadurch die Kinder zu vielseitigem, lebendigem und vertieftem Lernen anzustiften. Diese Art von Resonanz können nur Menschen sein und erzeugen, sei es bewusst oder unbewusst. „Resonanz wirkt durch anerkennende Sprache und Rückmeldung (Feedback), aber auch durch anregende Ideen oder das Finden von Lösungen bei Schwierigkeiten. Sie wirkt umso stärker, je näher sich Menschen stehen und je offener der Einzelne genau in diesem Moment für anregende Schwingungen ist“ (ebd.).³

² Als, H; Tronick, E; Lester, BM; Brazelton, TB (1977): The Brazelton Neonatal Behavioral Assessment Scale (BNBAS). *Journal of abnormal child psychology* 5 (3): 215–31.

³ http://www.gemeinde-haar.de/leben/familie/familien_mit_kleinkindern/paedagogische_fachbegriffe_kurz_erlaeutert (Datum der Entnahme: 8.6.2015)

Um bei unserem Beispiel von vorhin zu bleiben: die anregenden Ideen von Hans-Joachim Fischer gaben immer wieder Resonanz und erzeugten bei den Kindern ganz eigene Schwingungen, die in ihren Aktionen und sprachlichen Äußerungen deutlich wurden. Gemeinsame Begeisterung bei gelungenen Flugversuchen wechselten sich ab mit neuen Bauvorhaben (z.B. viele Röhrchen ineinander stecken, bis eine lange Leitung für Luft entsteht) und die Resonanz ging vom Pädagogen zu den Kindern und wieder zum Pädagogen zurück – gewissermaßen ein „Resonanzkreislauf des Lernens“. Und auch im gemeinsamen Reflektieren über das neu Gefundene und Erfahrene zeichnete sich Hans-Joachim Fischer durch eine überaus wertschätzende, am Kind orientierte Sprache und eine sehr offene Haltung aus, die die Kinder zu immer neuen Erklärungen und Äußerungen beflügelte. Resonanz ist hier eng verbunden mit Motivation, Selbstwirksamkeit, Selbstwert, Wertschätzung und Anerkennung. Und außerdem gilt: „Lerninhalte werden in besonderer Weise dann erinnert, wenn sie mit dem Erlebnis von Personen verbunden sind“ (Krautz/Schieren 2013, S. 7).

Im schulischen Kontext gilt eine gute, resonanzorientierte Lehrer-Schüler-Beziehung in einer anregenden Lernumgebung als eine Kernbedingung der Lern- und Leistungsmotivation, was folgendes Zitat aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan auch unterstreicht:

„Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lernalters unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation“ (Deci/Ryan 1993, S. 235).

Neben den methodisch-didaktischen und fachlichen Kompetenzen eines pädagogischen Gegenübers sind demnach vor allem auch personal-soziale Kompetenzen für eine umfassende Bildung und ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der Schüler bedeutsam.

In diesem Zusammenhang geht es um Anerkennung als „Bejahung“ (vgl. Lexikon der Pädagogik 1950), die unabhängig von erbrachter Leistung und Erfolg ist – Hintergrund ist hier der Respekt vor der Individualität jedes Menschen und die Ehrfurcht vor der Menschlichkeit. „Anerkennung wird nun als zentraler Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung verstanden: das Kind wird demnach in seinen persönlichen entwicklungsbedingten Möglichkeiten wahrgenommen“ (Knörzer 2012a, S. 582). Auch von Psychologie und Pädagogik wird soziale Anerkennung als eine der bedeutsamsten Einflussgrößen für Wohlbefinden und Selbstwert angesehen (vgl. ebd.). Denn das „kompetente Kind“ entwickelt zwar bereits von klein auf erstaunliche kognitive und emotionale Kompetenzen, dies bedeutet aber keineswegs, dass sich diese Fähigkeiten im Kind von allein entwickeln (vgl. Bauer 2007).

Neue neurobiologische Studien zeigen, dass folgende Voraussetzungen entscheidend für die biologische Funktionstüchtigkeit unserer Motivationssysteme sind: das Interesse, die soziale Anerkennung und die persönliche Wertschätzung, die einem Menschen von anderen entgegengebracht werden (vgl. ebd.). Dies zeigt die Bedeutung eines kompetenten Gegenübers in pädagogischen Kontexten und die Bedeutung einer pädagogischen Resonanz, die auf einem persönlichen Interesse für das einzelne Kind beruht und dieses einfühlsam begleitet. Spürt ein Kind dieses Interesse, erlebt es Bedeutsamkeit. Resonanz

kann in diesem Zusammenhang viele Facetten aufweisen: Nachfragen, Ansporn und Forderung. Impulse geben, Mit-Denken, Zuhören, Anteilnahme, Hilfe und Ermutigung.

Bauer beschreibt Resonanz auch als Folge einer wechselseitigen Spiegelung zwischen Kind und Lehrer: von ihrer Sache begeisterte Pädagogen sprühen Funken – und diese Funken können auf das Kind überspringen, das dann seinerseits darauf reagiert. In diesem Prozess werden dann „mittels Resonanz zwischen Erwachsenen und Schülern Neugier und Begeisterung übertragen“ (Bauer 2007, S. 39). Dies deckt sich mit Aussagen Hühners, der darüber hinaus drei Dinge für die gelungene Entwicklung von Kindern betont: Erwachsene, die Freude daran haben, Kinder einzuladen, zu ermutigen und zu inspirieren, sich als kleine Weltentdecker auf den Weg machen zu wollen.⁴

Schule als Lebens-, Lern- und Resonanzraum soll nach Joachim Bauer vor allem die wichtigste Voraussetzung für gelingende Bildung schaffen: „konstruktive, das Lernen befördernde Beziehungen“ (Bauer 2007, S. 12). Denn seines Erachtens ist alles schulische Lernen und Lehren „eingebettet in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen“ (ebd., S. 14).

Jeder Pädagoge hat die ethische Verpflichtung, jedes Kind als einzigartige Persönlichkeit zu respektieren und seine Würde anzuerkennen, es in seiner individuellen Entwicklung zu unterstützen und Wertschätzung spüren zu lassen. Doch zwischen pädagogischem Wunsch und der Realität im Schulalltag – Selektion, Bewertung und Allokation – besteht oft ein Widerspruch. Letztlich geht es jedoch um die Grundeinstellung, mit der sich Erwachsene und Heranwachsende begegnen: ist diese von Vertrauen, Wertschätzung, Resonanz und gegenseitiger hoher Achtung geprägt, kann Schule zu einem gewinnbringenden Lern- und Lebensort werden, in der eine „Kultur der Anerkennung“ spürbar wird (vgl. Knörzer 2012a).⁵

Als bildungspolitisches Ziel findet sich häufig die Forderung, allen Kindern gerecht zu werden. Dazu gehört zunächst ein Klima der Anerkennung und Wertschätzung, aber auch – im konkreten Lernraum – eine Atmosphäre der Gleichwertigkeit, des gemeinsamen Denkens und Tuns, die für alle die Möglichkeit bietet, mit eigenen Fragen und Ideen anzukommen. Ein resonanzgebendes Gegenüber bietet sich den Kindern als „Dialogpartner im Alltag“ (Henneberg/Klein 2010, S. 33) an, der Interesse für den Einzelnen zeigt, aber auch die anderen mit einbezieht. Individualität und Gemeinwohl gehören in diesem Kontext zusammen. Wenn das erwachsene Gegenüber „auf Empfang geschaltet ist“, mit Kindern in einen Lerndialog über ihre Vermutungen und Handlungen eintritt und Bereitschaft zum Mitdenken – und nicht Vordenken – zeigt, dann entwickelt sich ein Resonanzgeschehen/Resonanzkreislauf, das Bildungsprozesse fördert.

Dies gilt für Einrichtungen der frühkindlichen Bildung genauso wie für Schulen, für Erzieherinnen und Erzieher wie für Lehrerinnen und Lehrer. Im EU-Projekt „Naturbild“ wurde in vielen Momenten sichtbar, wie schwer es auch für das erwachsene Gegenüber

⁴ https://www.youtube.com/watch?v=T5zvk7FmY_0 (Datum der Entnahme: 13.8.2015)

⁵ Eine Kultur der Anerkennung ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Sie macht Wertschätzung deutlich, zeigt positive Zuwendung und schenkt Zeit; sie fördert die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, lebt eine stärkenorientierte Pädagogik und basiert auf einem respektvollen und höflichen Umgang miteinander. Darüber hinaus achtet und schätzt sie Vielfalt, ermutigt Menschen und ist die Basis zur Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit. Die Pädagogik der Vielfalt betont den Zusammenhang der Anerkennung von Gleichheit (z.B. im Sinne der Menschenrechte) und der Anerkennung von Differenzen (vgl. Prengel 2002).

sein kann, sich zurückzuhalten, Fragen zu stellen statt vorschnell Antworten zu geben und Wege der Kinder zuzulassen, die gemeinhin als „theoretisch falsch“ gelten. Allerdings wurde auch ersichtlich, dass die Gedanken und Vorstellungen der Kinder an Grenzen kommen können und dann weiterführende Impulse des Pädagogen sinnvoll und richtig sind (vgl. AG Naturbild 2010). Eine Erziehung und Bildung in diesem Alter hat die Aufgabe, die Fragen und Interessen der Kinder aufzunehmen, Gelegenheiten zu schaffen, diese eigenen Fragen entdeckend selbst zu klären – sie aber auch im Dialog mit den Sichtweisen der Erwachsenen weiterzuentwickeln und mit den Interpretationsmustern der Welt abzugleichen, die „die Menschheit im Verlauf der Kulturentwicklung für eben diese Fragen der Kinder schon erarbeitet hat“ (Faust-Siehl 1997, S. 66 in: Knörzer 2012c, S. 180). Schulische Bildungsprozesse gelingen dann besonders erfolgreich, wenn sie auf die „tatsächlich vorhandenen Kompetenzen, Bedürfnisse, Motive und Erfahrungen der Kinder eingeht“ (Schaub/Zenke 2007, S. 210) und vor allem auf Ermutigung setzt.

Hans-Joachim Fischer ist ein Meister im Eingehen auf die subjektiv erlebte Gegenwart und die Vorstellungen eines Kindes, im Führen pädagogischer Dialoge. Er besitzt die Fähigkeit, sich auf die Stimmung eines anderen einzuschwingen oder andere mit der eigenen Stimmung anzustecken (emotionale Resonanz). Dies zeigt sich u.a. in seiner stimmigen Mimik und Gestik und auch in der besonderen Form sozialer Resonanz des gemeinsamen Lachens, z.B. beim „Pustetanz“. Und fest steht: Menschen, mit denen wir gute Erfahrungen machen, aktivieren unsere Motivationssysteme (vgl. Bauer 2007).

In vielen pädagogischen Lernsituationen geht Hans-Joachim Fischer beobachtend, fragend und dialogisch auf das Kind ein, spiegelt seine Erkenntnisse mit denen anderer, z.B. im Rahmen von „Reflexionsinseln“ (vgl. AG Naturbild 2010). Er setzt auf die Kräfte des Kindes, traut ihm viel zu, wertschätzt seine Persönlichkeit und nimmt wahr, was das Kind schon kann und denkt. Denkkonflikte erscheinen ihm besonders interessant und es gelingt ihm auf vielfältige Weise, Kinder zum Weiterdenken und zu neuen Handlungen zu ermutigen. Dabei nimmt er sich als Erwachsener zurück, eilt nicht voraus, weiß es nicht immer besser. Durch taktvolle und kindorientierte Impulse gibt er Hilfen und unterstützt das Kind auf seinem Lernweg.

So ist er ein konkretes Beispiel für ein resonanzgebendes Gegenüber, das nach Schäfer (1999) folgende Handlungsaspekte zeigt: ruhiges, wohlwollendes Begleiten der Kinder, interessiertens Auseinandersetzen über die inhaltliche Bedeutung, über Sinn und offene Fragen der Aktionen der Kinder, herausforderndes Verhalten („einen Abstand einführen zwischen dem, was man [...] verstanden hat, und dem, was vielleicht darüber hinaus möglich oder wünschenswert wäre“ [Schäfer 1999, S. 226]), verstärkende und bereichernde Impulse setzen und das Managen von Krisen.

Im schulischen Bildungsraum stehen jedoch schnell die „richtigen“ Lösungen im Vordergrund, wird oft auch das Thema „Zeit“ zu einem problematischen Feld und es bedarf des Mutes, lieber wenigen Themen vertieft als vielen ein wenig nachzugehen. Schulen sollen „lebendige und menschliche Bildungsstätten sein“ (Bauer 2007, S. 9), die bei jungen Menschen „Liebe zum Leben, Motivation und die Lust am ‚lebenslangen‘ Lernen wachsen lassen“ (ebd., S. 10). Dazu gehört eine Beziehungsgestaltung, die Lehren und Lernen möglich macht, eine „Individualität im Rahmen verlässlicher Beziehungen“ (Schneewind 2008 in: Knörzer 2013b, S.180).

Auch aktuelle Forschungen zum guten Unterricht und zur guten Schule weisen in diese Richtung: entscheidend für die persönliche Entwicklung eines Schülers und seinen Lernerfolg ist die Lehrerpersönlichkeit, das pädagogische Gegenüber (vgl. Bauer 2012; Helmke 2012; Hattie 2013). In der viel diskutierten und auf viel Resonanz gestoßenen Hattie-Studie wird belegt, dass die Lehrperson von höchster Bedeutung ist,⁶ auch deshalb, weil sie an den Fragen und Aussagen der Schüler höchst interessiert sein muss, um gemeinsam das Lernen weiterzuentwickeln und Rückmeldung über Lernfortschritte geben zu können. Hattie zeigt in seinen Ergebnissen die Bedeutung von Wertschätzung, Respekt und Vertrauen auf, ohne die Unterricht und Lernen nicht gelingen (vgl. Hattie 2013).

3 In Resonanz geraten: Forscherbeziehungen

Resonanz sein und geben ist eine Aufgabe eines Pädagogen, der Kinder auf ihrem Weg in die Welt begleitet. Dazu gehört es nach Henneberg und Klein (2010) vor allem, Zeit für Beobachtungen zu haben, den Kindern gut zuzuhören und ihre Fragen an die Welt und ihre Beziehungen wahr- und ernst zu nehmen. „Wer Kinder nicht lässt, erfährt nämlich niemals, was sie täten, wenn er sie gelassen hätte“ (Henneberg/Klein 2010, S. 34).

Es geht also um eine Grundhaltung des Pädagogen, sich trotz seines Wissens- und Erfahrungsvorsprungs und unterschiedlicher Erlebniswelten glaubwürdig und neugierig den Themen der Kinder zu öffnen und sich ganz in die Lernsituation mit dem einzelnen Kind zu begeben. Henneberg nennt dieses „Mitschwingen“ mit den Vorstellungen der Kinder „in Resonanz geraten“: im gemeinsamen Tun erspüren die Kinder die Resonanz des Gegenübers, im Teilen von Erfahrungen, im Austausch der Gedanken, im Einbringen auch der Erfahrungen des Erwachsenen. Es entstehen neue Vorstellungen, Erfahrungen und neue Fragen, denen es gemeinsam nachzugehen gilt. Lothar Klein bezeichnet dies als „Forscherbeziehung“, die entsteht, wenn der Erwachsene an der kindlichen Welterkundung teilnimmt und die aus einer Dreiecksbeziehung zwischen Kind, Erwachsenen und Sache besteht (vgl. Henneberg/Klein 2010). Denn: „Kinder brauchen in der Welt der Erwachsenen Verbündete, die eine Übersetzungsleistung erbringen, um ihnen den Weg der Welterkundung freizuräumen“ (ebd. S. 34).

Allerdings ist es nach Erika Kazemi-Veisari einfacher, in den Schuhen anderer Erwachsener zu gehen als in denen von Kindern, da sich die Erfahrungshorizonte doch sehr unterscheiden und es nicht immer leicht ist, sich in die Situationen und Denkweisen von Kindern hinein zu versetzen und sie wirklich zu verstehen (vgl. Kazemi-Veisari 2004).

„Verstehen hat demnach etwas mit dem Grad zu tun, in dem derjenige, der verstehen will, Verwandtschaften feststellt zwischen dem, was er sieht, hört, fühlt, also mit den Sinnen aufnimmt, und dem, was in seinem eigenen ‚Sinnesbewusstsein‘ (Rudolf von der Lippe) bereits vorhanden ist“ (ebd., S. 18).

Hilfreich in diesem Zusammenhang ist, dass unser Gehirn aus neurobiologischer Sicht grundsätzlich lernfähig ist und die neuronalen Netze vielfältige Kopplungsmöglichkeiten

⁶ Von 6 Faktorengruppen ist „Lehrperson“ die effektstärkste für den Lernerfolg, allerdings geht es hier um bestimmte Lehrpersonen mit bestimmten Verhaltensweisen, die dann hochwirksam für den Lernerfolg sind: diejenigen, die auf „besonders überlegte und sichtbare Weise lehren“ (Hattie 2013, S. 28), eine positive Einschätzung der Qualität des Unterrichts durch die Lernenden und die Fähigkeit, Schüler in das Lernen hineinzu-bringen (vgl. Terhart 2014).

bieten: „Jede Wahrnehmung, jede Aktivität, kann zu einer solchen Veränderung und Erweiterung führen“ (ebd., S.18).

Vor dem Verstehen steht aber das Beobachten: interessant ist hier die Sichtweise von Kazemi-Weisari, die das Wort Beobachten in die Worte achten, beachten und ob gliedert und damit die Begriffe Zuwendung (achten), Konzentration (beachten) und Fragen (ob?) mit ins Spiel bringt (vgl. ebd.). Aus ihrer Sicht sind Beobachtungen immer subjektiv, da sie immer durch die Brille des Beobachtenden erfolgen und aus den eigenen Wahrnehmungen entstehen. Positiv ist hierbei, dass „der Beobachtende innerlich beteiligt ist, sich mit seiner Person einlässt auf etwas, interessiert ist, etwas zu erfahren“ (Kazemi-Weisari 2004, S. 20).

Auch hier kann ein Beispiel aus der Forschungs- und Entwicklungsarbeit des EU-Projekts „Naturbild“ zur Verdeutlichung dienen. In einem Gespräch im Bereich des Themas „Wasser“ begibt sich Hans-Joachim Fischer ganz in die Situation eines Mädchens, die ihre Vermutungen und Handlungen beschreibt: er wendet sich Halime intensiv zu und signalisiert aufmerksames Interesse (Zuwendung), er beachtet ihre Handlungen und Äußerungen (beachten), hört zu und fragt nach (Fragen ob?) und macht seine Bereitschaft zum „Mitschwingen- Wollen“ deutlich. Halime geht in diesem Interesse auf, erläutert und erklärt, verwendet Vergleiche und macht dadurch seine subjektive Theorie deutlich.

Szene 2: „Das ist...ein Marienkäfer [aus Holz]. Und das Marienkäfer hab ich darein getan, dass es geschwimmt, langsam runtergetaucht hat. Und das Ganze ist da Wasser. Dann hab ich hier Wasser hingeschrieben (zeigt auf ihr gezeichnetes Bild). Styropor und ein Stock ist des. Und des ist ein Marienkäfer und des (zeigt auf die Kugel) schreib ich dann noch hin.“ Könntest du auch erzählen, was du damit gemacht hast? *„Ja, das hab ich draufgelegt. Das ist auch dann runtergetaucht (zeigt aufs Styropor).“* „Was hast du da draufgelegt? *„Das waren Steine.“* „Oh. Und was ist passiert?“ *„Das ist dann langsam auch runtergetaucht, weil es ist ein bisschen so leichter geworden, dann immer, weil ich hab die Steine weggenommen langsam.“* „Wann ist es leichter geworden, als du die Steine draufgetan hast oder als du die runtergetan hast?“ *„Ja“ (Schweigen).* ...“Hast du was mit diesem Marienkäfer gemacht?“ *„Ja, ich hab’s draufgelegt, und dann sind das so halt langsam auch runtergetaucht.“* ... „Warum ist er runtergegangen?“ *„Weil des halt ein bisschen leicht war. Wo ich bei den anderen gesagt hab: Die leichten Sachen tauchen runter, ja. Das war ein bisschen auch leicht.“* „Warum tauchen die leichten Sachen unter?“ *„Weil das so, da kommt ja Wasser drauf, das Wasser da drückt das runter, weil mit Wasser wird das stärker, stärker, stärker und des, wenn das stärker geht, dann geht’s auch runter, aber wenn es auch so mittel ist, dann geht das nicht runter.“* „Aha, ist das Wasser stark?“ *„Nicht so viel, halt schon leichte Sachen bringt sie runter.“* „Geht’s darum, dass das Wasser stark ist und die leichten Sachen sind schwach?“ *„Ja, die kleinen Sachen, die gehen so runter, das Wasser macht das dann stärker, stärker, stärker halt, und das geht immer noch runter und wenn das gar nicht stärker macht, wenn das so oben bleibt, das heißt, des ist, so zum Beispiel (zeigt auf den Gegenstand am Beckenboden). Wenn das mit Steine war, dann könnte das so mit drei Steine oder so, dann bleibt das ja oben.“ (AG Naturbild 2011, Bd. 1, S. 16)*

4 Miteinander sprechen:

Wege zu einer wertschätzenden und stärkeorientierten Kommunikation

Das Gespräch als Grundform menschlicher Kommunikation gewinnt im Rahmen pädagogischer und schulischer Bildungsprozesse immer mehr an Bedeutung. „Gesprächskompetenz ist die Grundlage demokratischen Handelns und fördert den sozialen Zusammenhalt. Sie ist von großer Wichtigkeit für die Gemeinschaft in der Schule, in der Familie und weiterführend auch in der Gesellschaft“ (Derfler/Kiemayer/Leitner 2012, S. 16). Darüber hinaus fördert Gesprächsfähigkeit das kritische Denken, das Kinder dazu befähigt, Dinge zu hinterfragen und auch das eigene Lernen reflexiv zu betrachten. „Sprechen und Zuhören, Diskutieren, Argumentieren sowie Reflektieren sind Bausteine für eine tiefere Persönlichkeitsentwicklung“ (vgl. ebd., S.16). Grundlegende Basis ist auch hier ein Gefühl der Wertschätzung, Anerkennung und Akzeptanz.

Hans-Joachim Fischer sieht im „Miteinander sprechen“ eine Grundform der Bildung. In seinem Buch „Grundschule – als Vermittlungsschule zwischen Kind und Welt“ schreibt er: „Indem die Kinder miteinander sprechen, wiederholen sie das Leben und setzen es fort. Das Gespräch lebt aus der Begegnung, [...] aus dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Motive“ (Fischer 2002, S. 174). Im Gespräch wird das Leben reflektiert, aus dem Gespräch kommt die Reflexion (vgl. ebd., S. 180). Anhand eines Beispiels, einer Kampfsituation auf dem Schulhof, zeigt er auf, dass Kinder im gemeinsamen Gespräch darum ringen, zu einem „identischen Bild der Wirklichkeit, zu einer gemeinsamen Ansicht des Lebens“ (ebd., S. 181) zu gelangen, auch wenn zunächst die unterschiedlichsten Sichtweisen und Bewegungserfahrungen der Kinder aufeinander prallen. Die Aufgabe des erwachsenen Moderators ist es, den Sichtweisen und gefühlten Erfahrungen der Kinder Raum zu geben, aufmerksam zuzuhören und weiterführende Fragen zu stellen, um dem Gespräch neue Wendungen zu geben (vgl. Fischer 2002). Und deutlich zu machen: Jeder Beitrag ist gleich wichtig und alle werden gleich wichtig genommen.

In einem nächsten Schritt wird dann mit den Kindern gemeinsam versucht, die Erlebnisse zum „Zusammenleben auf dem Schulhof“ zu abstrahieren, die Dinge aus der Distanz zu sehen (in diesem Beispiel werden die Vorkommnisse in verschiedene „Kisten“ mit Bezug auf die Schulordnung an der Tafel eingeordnet, vgl. ebd.). Dieser Weg in die Abstraktion – nach Hans-Joachim Fischer ist dies auch immer ein Weg nach innen – bedarf eines kompetenten Gegenübers, das dafür Zeit und Raum eröffnet. Denn: „Was ist Abstraktion anderes als Suche nach dem Wichtigen und Wesentlichen“ (Fischer 2002, S.183). In der Reflexion über das Geschehene entsteht eine „geistige Ordnung, die verstehen lässt, was wesentlich geschah“ (ebd., S. 184). Besonders bedeutsam sind hierbei Widersprüche, die die Kinder dazu herausfordern, genauer hinzuschauen, Argumente für ihre Sichtweisen zu finden, Dinge auszuprobieren. Im EU-Projekt Naturbild beispielsweise standen zwei gegenteilige Erfahrungshypothesen von Kindern im Raum: Halime vertrat die Ansicht, dass leichte Dinge untergehen: „Leichte Dinge gehen unter“ – Lorenz formulierte: „Schwere Dinge gehen unter“ – dies führte zu weiteren interessanten Denkipulsen, neuen Handlungen wie z.B. Steine und Tafelschwamm nass und trocken wiegen und damit zu neuen Ergebnissen.

Hans-Joachim Fischer spricht hier noch eine weitere Art der Resonanz an: „Gespräche leben aus den Empfindungen der anstoßenden Bewegungen, aus der inneren Reso-

nanz der äußeren Anstöße“ (Fischer 2002, S. 186). Und: „Jede Bewegung, jede Emotion, jede Geste findet ihre Antwort in der Resonanz des anderen Kindes“ (ebd.). Neben dem erwachsenen Gegenüber kommen hier nun explizit und sogar vorrangig die anderen Kinder als „Resonanzgeber“ und Kommunikationspartner in den Blick. „Erfüllt von den sich vielfältig überlagernden Resonanzwellen der kommunizierenden Gesten ist das Gespräch geradezu ein Ort verdichteten, gesteigerten Lebens“ (ebd., S. 186). Und damit eine Grundform der Bildung in der Grundschule und in anderen pädagogischen Kontexten.

Gespräche als Orte für Resonanzerleben vermitteln eine Ansicht der Welt, zeigen auf, was Kindern wichtig ist, wohin ihr Lerninteresse zielt. Oder können Interesse an den Dingen der Welt wecken. Dabei spielt die Sprache eine wichtige Rolle, denn sie ermöglicht das Ordnen der Dinge aus der Distanz heraus. Damit Gespräche gelingen, müssen sie die „Bewegungen des Lebens aufnehmen, um sie zu öffnen für die eigene Gesetzmäßigkeit einer ordnenden Vernunft, die die Welt perspektivisch identifiziert und so dem Leben neue Gründe, neue Ursachen, neue Anstöße gibt“ (ebd., S. 187) – letztlich ein Grundanliegen von Resonanz und Resonanzerfahrungen in pädagogischen Kontexten.

An den Lebenswelten der Kinder anzusetzen und diese mit neuen Perspektiven und Sichtweisen kulturell bedeutsamen Wissens zu erweitern ist Sinn und Ziel eines zukunftsfähigen Sachunterrichts in der Grundschule. Und dazu bedarf es immer eines resonanzgebenden Kommunikationsgeschehens, welches das einzelne Kind, den Erwachsenen und die anderen Kinder mit einbezieht.

Gelingende Gespräche schaffen zudem Beziehungen zueinander – und Beziehungen sind, wie in Kapitel 5 näher ausgeführt wird, die Basis für gelingendes Lernen und Lehren im pädagogischen Raum. Sich gegenseitig in Achtung („Achtung vor dem Bild des anderen“, Fischer 2002, S. 188) und mit Wertschätzung zu begegnen ist ebenfalls eine Chance des Miteinandersprechens, des Gesprächs.

Im Gespräch lässt sich das ganze Leben, die ganze Welt mit hinein nehmen, kann Leben neu gedacht und vorausgedacht werden, findet lebendige Begegnung unter Individuen statt (vgl. Fischer 2002). Hans-Joachim Fischer sieht hier im Grundschulalter zunächst die „Lebensfunktion des Gesprächs“, zunehmend aber auch die „reflexive Funktion im intersubjektiven Austausch“ (ebd., S. 189). Und: Gespräche sollen den Denkbewegungen der Kinder folgen.

Neben Strukturen im Bildungsalltag, die Kindern Gelegenheit, Zeit und Raum für Gespräche dieser Art ermöglichen, bedarf es eines kompetenten Erwachsenen, der „Resonanz ist und gibt“, Gesprächskompetenz fördert, Begegnungen und Beziehungen unterstützt und damit die Basis für gelingende Bildungsprozesse von Kindern legt.

5 Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik – die konstitutive Dimension des Interpersonalen in der Pädagogik

In der biografischen Verarbeitung der eigenen Schulzeit erinnern sich die meisten Menschen an Erlebnisse und Erfahrungen mit Lehrern und Mitschülern – deutlich überwiegen die personalen und interpersonalen Faktoren. Das Gegenüber bzw. die Gegenüber haben rückblickend weit mehr biografisch-persönliche Bedeutung als Methoden, Schulform oder angestrebte Standards (vgl. Krautz/Schieren 2013).

Krautz und Schieren kritisieren in diesem Zusammenhang, dass die aktuell sehr angesehene empirisch-quantifizierende Bildungsforschung (z.B. die PISA Studien) die für die „Pädagogik konstituierende Dimension des Interpersonalen“ systematisch nicht erfassen kann und will. Als Gegenpol zu diesem technokratischen Bildungsverständnis stehen Beziehung und Persönlichkeit – die Bedeutung des Gegenübers – für gelungene Bildungsprozesse als Kern pädagogischer Arbeit (vgl. ebd., S. 8). Zudem erscheint der Mensch im Zuge eines „mehr oder weniger radikal verstandenen Konstruktivismus [...] als ‚autopoietisches System‘ ohne direkten Weltzugang, womit eine pädagogische Beziehung nicht mehr denkbar ist“ (Krautz/Schieren 2013, S. 9).

Diese Aussage erscheint etwas scharf, aber auch Hans-Joachim Fischer sieht in einer Überbetonung des Konstruktivismus die Gefahr, dass die nicht-kognitiven, emotionalen Bereiche einer Persönlichkeit wie z.B. das implizite Sinnes- und Körperwissen und die leiblich-interaktive Dimension zu wenig beachtet werden. Konstruktivismus setzt seiner Aussage nach nur „ab dem Hals nach oben“, am Kopf an.

Durch die oft einseitige Betonung von „Selbststeuerung“ und der „Inszenierung von Lernumgebungen“ gerät der pädagogische Bezug als Grundform des Lehren und Lernens in den Hintergrund. Der Lehrer wird in diesem Kontext dann lediglich als „Coach“ oder „Moderator“ gesehen, der in „Selbstlernarchitekturen allenfalls Beratungsangebote macht“ (Müller 2009 in: Krautz/Schieren 2013, S. 8). Dies ist eindeutig zu wenig und umfasst die Bedeutung des Gegenübers in pädagogischen Kontexten keinesfalls, zumal in diesen Lernkontexten der Lernende oftmals von den interpersonalen Bezügen, die Bildung ausmachen, abgeschnitten wird und es daran fehlt, „die kindliche Spontaneität in der pädagogischen Beziehung auf eine Spur zu setzen, auf eine Spur, die dem Kind dazu verhilft, diese seine komplexe und widersprüchliche Wirklichkeit in ihren Strukturen und Ordnungsmustern aufzuschließen, m.a.W. die Bedingungen für Bildung zu schaffen“ (Bernhard 2006, S. 206 in: ebd., S. 8).

Aus professionstheoretischer Sicht gilt jedoch auch heute die personale Qualität eines grundsätzlich positiv zugewandten Bezugs zum Kind als Grundlage des Lehrens und Lernens (vgl. Gaus/Drieschner 2011, S. 7 in: Krautz/Schieren ebd., S. 9). Auch Forschungen aus dem neurowissenschaftlichen Kontext betonen die Bedeutung von Beziehung für das Lernen (vgl. Bauer 2007; Hüther 2004/2010; Roth 2011): „Wer Kinder zu kompetenten, starken und selbstbewussten Persönlichkeiten erziehen will, muss in Beziehungen denken und in Beziehungsfähigkeit investieren. Das ist das Geheimnis einer Schulkultur, in der niemand als Verlierer zurückgelassen wird“ (Hüther 2010, S. 45).

Bildungstheoretisch gesehen sind personal bezogene und interpersonal verankerte Bildungsprozesse unabdingbar und miteinander verwoben: Bildung wird demnach gesehen als die „gemeinsame Entwicklung von Menschen miteinander“ (vgl. Schwaetzer/Vollet in: Krautz/Schieren, S. 9).

Auf diesem Hintergrund wird auch die Bedeutung einer Bildungspartnerschaft, einer „Bildungsgemeinschaft“ (vgl. Nohl 1966, S. 21) zwischen Kind und Pädagogen deutlich: Nohl als Klassiker der Theorie des pädagogischen Bezugs betont die Wirkung der Person, die eben nicht nur „methodisch geschickter Lernfacilitator für die ‚selbstgesteuerte‘ Aneignung von Wissen ist, sondern als ganze Person, Mensch und Persönlichkeit für die Sache, den Kulturgegenstand eintritt“ (Krautz/Schieren 2013, S. 10). Entscheidend ist die Grundhaltung des Pädagogen und sein Bild vom Kind: „Einfühlung in das Kind und

seine Anlagen [...] immer im Hinblick auf sein vollendetes Leben“ (Nohl 1966, S. 23 nach: Krautz/Schieren, S. 11). Ein resonanzgebendes Gegenüber fordert jedes Kind in der Sache heraus, fördert den ihm eigenen Lernprozess, hat Zutrauen in seine Fähigkeiten und steht zu ihm in einer offenen, emotional warmen und teilnehmenden Beziehung (vgl. ebd.). Aus der Resonanz entsteht Einfühlungsvermögen, wird Empathie spürbar.

Ein schöner Begriff ist hier auch der von Eduard Spranger verwendete Ausdruck des „emporbildenden Verstehens“ (Spranger 1963, S. 49): das erwachsene Gegenüber erkennt die Potenziale des Kindes und hilft ihm dabei, diese selbst zu gestalten – innerhalb einer Beziehungsgemeinschaft mit anderen und mit Blick auf eine gemeinsame Sache, die Erschließung der Welt (Selbst-, Mit- und Weltverhältnis von Lehrenden und Lernenden). In diesem Sinne formuliert Bauer mit Bezug auf Pestalozzi: „Alles schulische Lernen ist eingebettet in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen“ (Bauer 2007, S. 74).

Bildungsprozesse entstehen durch gemeinsames Denken in Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit, im interpersonalen Dialog mit anderen, in welchen der Lehrer seinen eigenen Expertisevorsprung fördernd mit einbringt – ohne dem Schüler seinen individuellen Lernweg vorwegzunehmen. Und dies gelingt in einer resonanten, um Verstehen bemühten Atmosphäre, die Kinder in vielfältiger Weise ermutigt und so Freude am Lernen erwachsen lässt (vgl. Felten 2013). Dazu bedarf es eines selbstreflexiven Pädagogen, der als „Persönlichkeit einen ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag wahrzunehmen bereit ist“ (Brühlmeier 2013 in: Krautz, S. 26).

Abschließend sei auch hier wieder auf das außergewöhnliche „Resonanzvorbild“ Hans-Joachim Fischer hingewiesen: in vielen Situationen zeigt er eindrücklich die nur dem Menschen eigene Fähigkeit zu gemeinsamer Aufmerksamkeit, zu geteilter Intention, zur Einfühlung in Andere und intersubjektivem Verstehen (vgl. Fuchs 2013). Seine Beschreibungen von „Kinderszenen“ sind einzigartig und ebenso seine Gestik, Mimik, sein Blickkontakt, seine Freundlichkeit, sein Humor, sein Umgangston und sein nicht endendes Wohlwollen dem Kind gegenüber. Er sieht sich selbst als einen permanent lernenden Menschen und ist ständig auf der Suche nach neuen kindlichen Explorationsversuchen. Er ist im besten Sinne ein Lernansteller, Potenzialentfalter, Helfender, Schatzsucher und nicht nur Lehrer, sondern auch immer Entdecker, Staunender und Forscher. Durch die Begegnung mit ihm wird deutlich, was Tausch und Tausch in folgendem Zitat ausdrücken: „Hilfreiche Menschen sind die bedeutsamste Umweltbedingung, damit Menschen bedeutsam lernen und persönlich reifen können“ (Tausch/Tausch).

Literaturverzeichnis

- AG Naturbild (2010): Natur und Technik in frühen Bildungsprozessen. Studienbuch Bd.1: Pädagogische Förderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- AG Naturbild (2011): Natur und Technik in frühen Bildungsprozessen. Studienbuch Bd.2: Kinder wahrnehmen und verstehen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bauer, Joachim (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.

- Bauer, Karl-Oswald (2012): *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse*. Münster: Waxmann.
- Bollnow, Otto Friedrich (1968): *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchung über die gefühlsmäßigen Voraussetzungen der Erziehung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Deci, E. L./Ryan, Richard M. (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2/1993.
- Derfler, Barbara./Kiemayer, Renate/Leitner, Gabriele (2012): *Kinder-Eltern-Lehrergespräche. Wege zu einer stärkenorientierten und wertschätzenden Kommunikation in Grundschule und Sekundarstufe I*. Steyr: Ennsthaler Verlag.
- Felten, Michael (2013): *Unterricht – das unterschätzte emotionale Feld*. In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 220-229.
- Fischer, Hans- Joachim (2002): *Vermittlungsschule zwischen Kind und Welt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, Thomas (2013): *Interpersonalität – Grundlage der Entwicklung von Geist und Gehirn*. In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 29-44.
- Giesecke, Hermann (1999): *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim und München: Juventa.
- Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywel und Klaus Zierer: Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2012): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 4. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Henneberg, Rosy/Klein, Lothar (2010): „Wir geraten in Resonanz.“ Was eine Forscherbeziehung ausmacht. In: *Perspektiven DIE WELT ERKUNDEN. TPS /2010*, S. 32-34.
- Hüther, Gerold (2004): *Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (4), S. 487-495.
- Hüther, Gerold (2010): „Wie funktioniert das Lernen im Kopf?“ In: *Pädagogik* 4, S. 40-45.
- Kazemi-Weisari, Erika (2004): *Kinder verstehen lernen. Wie Beobachten zu Achtung führt*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Kemna, Pierre (2012): *Effektive Lehrer-Schüler-Beziehung. Empirische Analyse eines Konstrukts*. In: Bauer, Karl-Oswald/Logemann, Niels (Hrsg.): *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse*. Münster: Waxmann.
- Kleinert, Heinrich/Stucki, Helene/Dottren, Robert u. a. (Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik - in 3 Bänden*. Band II. Bern: Francke.
- Knörzer, Martina (2012a): *Anerkennung und Wertschätzung*. In: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly (Hrsg.): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 582-587.
- Knörzer, Martina (2012b): *Vorbild*. In: Sandfuchs, Uwe/ Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly (Hrsg.): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 572-577.
- Knörzer, Martina (2012c): *Erziehung im Schulalter*. In: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly (Hrsg.): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 178-183.
- Knörzer, Martina (2014): *Auf dem Weg zu einer neuen Zeitkultur*. In: Franz, E./Trumpa, S./Esslinger-Hinz, I. (Hrsg.): *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 237-248.
- Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.) (2013): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Miller, Reinhard (2011): *Beziehungsdidaktik*. Weinheim und Basel: Beltz. 5., überarbeitete Auflage.
- Loebell, Peter/Schuberth, Ernst (Hrsg.) (2012): *Menschlichkeit in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Eine Herausforderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prengel, Annedore (2002): „Ohne Angst verschieden sein? Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt.“ In: Hafeneeger, Benno/Henkenberg, Peter/Scherr, Albert: *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Prengel, Annedore/ Winklhofer, Ursula (Hrsg.) (2014): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. Band 2: Forschungszugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Rosa, Hartmut (erscheint 2016): *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard (2011): *Bildung braucht Persönlichkeit: wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schäfer, Gerd E./Wulf, Christoph (Hrsg.) (1999): *Bild – Bilder – Bildung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2007): *Bildung beginnt mit der Geburt*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim.
- Schaub, Horst/Zenke, Karl. G. (2007): *Wörterbuch Pädagogik*. München: dtv, 7. Auflage.
- Schweiger, Martin (2011): *Dem Geheimnis des guten Lehrers auf der Spur. Neurobiologische Erkenntnisse für den Schulalltag*. <http://www.pb.seminar-albstadt.de/bereiche/paedagogik/paed/Beziehungskompetenz.pdf>, entnommen am 8.8.2015.
- Spranger, Eduard (1963): *Psychologie des Jugendalters*. Heidelberg: Quelle&Meyer, 27. Auflage.
- Tausch, Reinhard/Tausch, Anne-Marie (1998): *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person*. 11., korrigierte Auflage. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2014): *Die Hattie-Studie in der Diskussion*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Internetquellen

- Duden Website. [Verfügbar unter: www.duden.de]. Datum der Entnahme: 8. Juni 2015.
- Homepage der Gemeinde Haar. [Verfügbar unter www.gemeinde-haar.de]. Datum der Entnahme: 8. Juni 2015

Astrid Kaiser

Die Kategorie „Kind“ als Dimension des Sachunterrichts

„Eure Kinder sind nicht eure Kinder. Sie sind die Söhne und Töchter der Sehnsucht des Lebens nach sich selber. Sie kommen durch euch, aber nicht von euch. Und obwohl sie mit euch sind, gehören sie Euch doch nicht. Ihr dürft ihnen eure Liebe geben, aber nicht Eure Gedanken. Denn sie haben ihre eigenen Gedanken. Ihr dürft ihren Körpern ein Haus geben, aber Nicht ihren Seelen. Denn ihre Seelen wohnen im Haus von morgen.“ (Khalil Gilbran)

Ich kenne Hans-Joachim Fischer aus den ersten Jahren nach der Gründung der GDSU und fragte bei ihm 1995 an, ob er einige Artikel zum „Lexikon Sachunterricht“ (Kaiser 1997) beitragen wolle. Er willigte ein, einige Artikel durchaus philosophisch anspruchsvolle Artikel zu übernehmen, die andere Kolleginnen und Kollegen nicht ausgewählt hatten. So las ich dann seinen ersten Artikel und war überrascht, wie nahe wir uns bildungstheoretisch standen. Er hatte einen kurzen, aber sehr differenzierten Lexikonbeitrag zum „Autonomiebegriff in der Allgemeindidaktik“ verfasst, der wörtlich lautete:

„a) Die von der bildungstheoretischen Didaktik behauptete relative Eigenständigkeit gegenüber den Bildungsansprüchen der Fachwissenschaft und der Gesellschaft. Sie gründet im stellvertretend wahrgenommenen Gegenwarts- u. Zukunftsinteresse des Kindes. b) Das aus diesem Interesse resultierende didaktische Leitziel der Selbstbestimmung, das neben sachlicher u. sozialer Kompetenz den mündigen, gebildeten Menschen beschreibt. c) Die aufgrund dieser Zielsetzung bereits im Erziehungs- und Bildungsprozess zu ermöglichende Selbstorganisation des kindlichen Lernens.“ (Fischer 1997a, S. 15)

Selbst im Lexikonartikel zur „Geschichte im Sachunterricht“ betonte Fischer bereits 1997 die Notwendigkeit, sich nicht allein an fachlich relevanten Kategorien zu orientieren, sondern vor allem „an die Lebenswelt des Kindes anknüpfende Themen“ (Fischer 1997b, S. 70) zu behandeln. Diese Orientierung auf das Kind als Bildungssubjekt und als Kategorie bildungstheoretischen Denkens habe ich aus später immer wieder in den Schriften von Hans-Joachim Fischer gefunden. Nicht von ungefähr startete er die Initiative, eine AG „Frühe Bildung“ in der GDSU zu gründen. Deshalb halte ich es für sehr angemessen, ihm anlässlich des Eintritts in den „Ruhestand“ einen Artikel zur Kategorie „Kind“ in der Sachunterrichtsdidaktik zu widmen.

1 Verschiedene Begriffe von „Kind“

Kind ist eine Hyperkategorie, die in vielen gesellschaftlichen Kontexten eine bedeutsame Rolle spielt. Im System der Rechtsprechung fungiert die Kategorie „Kindeswohl“ entscheidungsrelevant, sozialpädagogisch wird das Kriterium „kindgemäß“ häufig angelegt und in der gegenwärtigen didaktischen Literatur steht die Kategorie „Kindorientierung“ an wichtiger Stelle. Didaktische Entwürfe, die als kindorientiert bezeichnet werden, genießen hohe Rezeption.

Kind gilt in der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Praxis als weitgehend positive Kategorie, auch wenn es – abgesehen vom Alter – keine spezifischen allgemein gültigen Kriterien gibt. Andererseits wird mit der Kategorie der „Veränderten Kindheit“ ein kulturpessimistischer Trend vor allem im grundschulpädagogischen Kontext rezipiert, der mit Kind nicht positive Heilerwartungen – wie zur Zeit der „Reformpädagogik“ – verknüpft, sondern als negativ bewertete gesellschaftliche Trends, die als konträr zum eigentlichen Kindheitsideal gesehen werden. So zum Beispiel Familiendiskontinuität, Medienkonsum oder generell Konsumorientierung. Sowohl in dieser negativen Deutung, wie auch in der Überhöhung, genießt die Kategorie des Kindes einen außerordentlich hohen Stellenwert und bleibt zugleich undefiniert.

Der Begriff der Kindheit in der Pädagogik und die Idee, pädagogische Entscheidungen vom Kriterium der Kindgemäßheit abhängig zu machen, ist erst im 20. Jahrhundert verstärkt aufgetreten. Vorher galt der Begriff der Anschauung als ein zentraler Schlüsselbegriff der Reform von Schule und Unterricht. D.h. es wurde ein didaktischer Konsens über die zu lernenden Inhalte weitgehend vorausgesetzt und das „Wie“ der Vermittlung der Sache ins Zentrum didaktischer Überlegungen gerückt. Im 19. Jahrhundert spielte explizit die Frage des Kindes, seiner Bedürfnisse und Lernentwicklung eine geringe Rolle in der didaktischen Diskussion. Erst allmählich, nachdem Ellen Key in ihrer vor 100 Jahren erschienen viel gelesenen Schrift „Das Jahrhundert des Kindes“ (1907) verkündet hatte und Kindgemäßheit auf den großen Kunsterzieherkongressen wenige Jahre darauf im Mittelpunkt stand, nahmen viele sich als fortschrittlich verstehende Pädagoginnen und Pädagogen diesen Gedanken auf. Insbesondere in der als Reformpädagogik bezeichneten Bewegung pädagogischen Denkens wurde unter dem Etikett „Pädagogik vom Kinde aus“ (Scheibe 1969) Kindheit zur zentralen Orientierung pädagogischen Denkens.

So häufig damals der Begriff des Kindes verwendet wurde, so oft waren aber auch die Vorstellungen von „Pädagogik vom Kinde aus“ – und sogar das Verständnis von Kindheit – unterschiedlich.

Ich nenne hier nur einige für den Sachunterricht relevante Beispiele reformpädagogischer Konzeptionen – etwas pointiert – zur Veranschaulichung meiner These der Heterogenität des Begriffes vom Kind und der Kindgemäßheit:

- Fritz Gansberg (1912), der zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Bremen als Lehrer wirkte und vor allem von der Kunsterzieherbewegung beeinflusst anfangs freie Erzählungen der Kinder forderte, glaubte, das Entscheidende an kindgemäßer Pädagogik sei es, dass der Lehrer den Kindern anschauliche, lebensvolle Geschichten erzählt, in denen die wichtigen Lerninhalte des kindlichen Erfahrungsraumes allen Kindern einer Klasse spannend vorgetragen werden, um sie dadurch wiederum zum gemeinsamen Gespräch anzuregen.
- Ellen Key (1907) gilt als begriffliche Begründerin des Paradigmenwechsels hin zum Kind. Um 1900 erschien ihr Buch in Schweden unter dem Titel „Das Jahrhundert des Kindes“, das 1902 in deutscher Übersetzung erschien und 1907 wieder aufgelegt wurde. Sie war Publizistin, aber widmete sich in ihrem Buch pädagogischen Utopien. Aus ihrer Sicht galt es für eine kindgerechte Schule, das uniforme Lernen in Klassenzimmern abzuschaffen. Eine Schule, ausgestattet mit verschiedenen Erfahrungsräumen, wie Bibliothek, Tanzfläche, Kunstwerke, Garten, das war ihre Vision.

In diesen anregungsreichen Erfahrungs- und Betätigungsräumen sollten sich Kinder differenziert ihre Bildung erwerben.

- Hugo Gaudig (1922) leitete viele Jahre in Leipzig eine höhere Mädchenschule und propagierte in Büchern und Vorträgen, wie er sich das reformierte Lernen vorstellte. Nach seiner Ansicht sollte der Buch- und Paukschule das kooperative Lernen in Gruppen zu relevanten Fragestellungen als neue Vision entgegen gesetzt werden. Sein Gruppenarbeitskonzept sah differenziertes forschendes Erkunden vor, das immer wieder in das gemeinsame Gespräch münden sollte. Auch dieses Konzept forschenden Lernens als reformpädagogische Strategie fällt unter das Etikett „Kindgemäßheit“.
- Die italienische Ärztin und Pädagogin Maria Montessori (1913) hat ein Konzept von Kindgemäßheit aus ihren anthropologischen Vorstellungen entwickelt. Danach ist es von großer Bedeutung, dass Kinder von allein sich für Dinge der Umgebung interessieren. Sie entwickelte eine nach ihren Vorstellungen kindgerechte Schule aus vielen Anregungsmaterialien, die als Lernumgebung bereit stehen und von den Kindern aus geordneten Regalen zum eigenständigen Lernen und Üben herausgenommen werden können. Jedes Kind geht so den eigenen Lernweg und arbeitet individuell oder in Partnerschaft mit dem vorgegebenen wohl strukturierten didaktischen Material.
- Der Berliner Hauslehrer und spätere Schulgründer Berthold Otto (1912) sah ähnlich wie Gaudig die Abkehr von der alten „Buch- und Paukschule“ als ein wesentliches Ziel an. Doch aus seinen Erfahrungen als Hauslehrer plädierte er für das Ausgehen von Kinderfragen und entwickelte daraus das Konzept „Gesamtunterricht“, bei dem sich die Inhalte des Unterrichts situativ aus den Fragen der Kinder ergeben. Auch in seiner Hauslehrerschule waren nur wenige Kinder zugegen, auf deren Fragen sich die Lehrpersonen konzentrieren sollten.
- Der amerikanische Reformpädagoge John Dewey (1920) entwickelte ein auf Demokratie ausgerichtetes Reformkonzept, bei dem erfahrungsorientiertes Lernen im Mittelpunkt stehen sollte. Später wurde auch die Projektform propagiert (vgl. Kaiser 2011). Er wiederum hielt es für kindgerecht, wenn die Kinder in Projekten ihre sie umgebende Wirklichkeit erkunden.
- Auch der Berliner Schulreformer Fritz Karsen (1923) vertrat eine Verbindung von Schule mit Demokratieerziehung. Bei ihm stand vor allem die Selbst- und Mitbestimmung und das kooperative Lernen im realen Schulleben im Mittelpunkt. Hier wurde also soziales Handeln und Entscheiden von Kindern, Lehrenden und Eltern in einer demokratischen Schulgemeinde als Kern der Reformpädagogik erklärt, die generell unter dem Etikett kindgerechter Pädagogik verortet wurde.

An diesen Skizzen historisch-reformpädagogischer Konzepte wird bereits deutlich, dass die vielfach propagierte Kindorientierung in der Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts durchaus sehr unterschiedliche Ausformungen hatte. Kindorientierung ist kein gesicherter und klar definierter Begriff, sondern ist vielen Deutungen unterworfen und damit wenig aussagekräftig.

In der reformpädagogischen Literatur wurde insgesamt der Begriff der Kindheit oft nur als reduzierte Kindheit im Sinne von Fasslichkeit verstanden (vgl. Hänsel 1989) und auf methodische Fragen begrenzt (ebd., S. 34). Als theoretischen Maßstab zur Begrün-

dung didaktischer Entscheidungen wurde der Kindheitsbegriff in der reformpädagogischen Phase nach der Jahrhundertwende selten verwendet. Lediglich beim Leipziger Schulreformer Hugo Gaudig (1922) finden wir auch deutliche didaktische Konsequenzen mit der Idee der Persönlichkeit als Unterrichtsinhalt oder beim Bremer Reformlehrer Fritz Gansberg (1912) mit seiner Großstadtheimatkunde.

Insgesamt können wir festhalten, dass der Kindheitsbegriff zwar in der damaligen Zeit als ein fast magisches Symbol für erwünschte Reformen galt, aber dennoch wenig präzise verstanden war. Vage Begriffe verlieren leicht ihre Standfestigkeit, wenn neue Perspektiven in die pädagogische Diskussion Eingang finden. So verlor der nach 1945 vielfach nur oberflächlich transportierte Kindheitsbegriff seine Bedeutung. Tradierte heimatkundliche und sprachunterrichtliche Inhalte waren weit verbreitete Maßstäbe für didaktische Entscheidungen.

2 Verschiedene Kindheitsdiskurse

Im letzten Jahrzehnt sind gehäuft theoretische Schriften zur Kindheitsthematik veröffentlicht worden. Diese vielen Schriften erwecken zunächst die Hoffnung, aus ihnen klare Erkenntnisse für die offenen didaktischen Fragen zu gewinnen. Ich stelle sie zunächst in ihren Kernaussagen vereinfacht nebeneinander vor, um im Anschluss daran nach grundschuldidaktischen Antworten dieser Kindheitstheorien zu suchen:

- 1) Die erste in der westdeutschen Diskussion weit verbreitete Schrift ist der Band von Ariés (1978) zur „Geschichte der Kindheit“. Darin vertritt er die These, dass sich erst im Laufe der Geschichte eine eigenständige Kindheitsphase herausgebildet hat. Während früher Kinder mehr oder weniger als kleine Erwachsene behandelt und gesehen wurden, kam mit der bürgerlichen Gesellschaft auch eine besondere Sicht von Kindheit als separater Lebensphase auf. Diese These belegt er sehr eindringlich an verschiedenen Produkten der bildenden Kunst. Diese Aussage der Entstehung von Kindheit in der bürgerlichen Gesellschaft ist heute kaum umstritten. Weniger Konsens findet seine These von der Reduktion der Entwicklungsmöglichkeiten im Laufe der Geschichte. Er idealisiert das „Ganze Haus“ in der mittelalterlichen Stadtgesellschaft, bei dem das Lernen, Leben und Arbeiten eng verbunden war und damit umfassende Lernmöglichkeiten für Kinder bestanden. Seine These für die Gegenwart lautet: Es gibt im Laufe der historischen Entwicklung immer weniger Entwicklungschancen durch Trennung der Bereiche Lernen und Leben (Ariés 1978).
- 2) De Mause (1980) interpretiert die Geschichte der Kindheit allerdings als geprägt von viel Gewalt und Missachtung gegenüber den Kindern. Er meint, dass sich gegenüber den vorigen Jahrhunderten eher eine zunehmende Sensibilität für die besonderen Bedürfnisse von Kindern herausgebildet hat und führt Beispiele sexuellen Missbrauchs und geringer Wertschätzung von Kinderleben als übliches Handeln und nicht als negativ sanktioniert von der Antike über das Mittelalter bis zur Neuzeit an. Er sieht mehr Chancen für psychologische Entfaltung im Laufe der Geschichte (De Mause 1980)
- 3) Neil Postman (1983) dagegen interpretiert die Gegenwart als „Verschwinden der Kindheit“ und klagt über den Verlust einer besonderen Kindheit. Nach seiner Auffassung ist durch die neuen Medien und andere Veränderungen die Grenze zwischen

Kindheit und Erwachsensein geschwunden. Neil Postman vollzieht eine Dramatisierung heutiger Kindheit als Verlust der Kindheit (Postman 1983) bzw. veränderte Kindheit

Die Einschätzung, ob Kindheit sich von einem idealen früheren Zustand zur Gegenwart (Ariés 1978) oder von grausamen früheren Verhältnissen zu verständnisvollen gegenwärtigen Beziehungen (De Mause 1980) entwickelt, gehört zu den zentralen Fragen der wissenschaftlichen Kindheitsdebatte.

Meines Erachtens können diese Entwicklungen nicht gegeneinander gestellt werden, denn es gibt heute beides: Relativ gesehen ist gegenwärtig sehr wohl eine Zeit besonderer Beachtung von Kindern gegeben. Dies hängt allerdings wiederum sehr von den sozialen Bedingungen der Familien ab. Gleichzeitig ist sehr wohl ein Verlust traditionell ganzheitlicher Lebensformen zu verzeichnen, diese Einheit von Erfahrung und Lernen gilt es jetzt allerdings in der Schule und insbesondere im Sachunterricht herzustellen.

3 Kind und Gesellschaft

Schon die verschiedenen Theorien über Kindheit zeigen, dass Kindheit nicht unabhängig von Gesellschaft existiert, sondern eng mit ihr verwoben ist. Dies gilt noch mehr für die Didaktik, denn hier geht es um die Frage: Wie gelingt es didaktisch, die Gegenwart der Kinder zu berücksichtigen, sie in ihrem jetzigen Leben in Unterricht einzubeziehen? Dazu gilt es, didaktische Konzeptionen zu finden, die wirklich kindgemäß sind. Hier ist auch dem Anspruch zu begegnen, dass Unterricht niemals nur auf Unterricht bezogen sein darf, sondern das Leben von Kindern gestaltet. Der Weg, den Unterricht durch Rituale zu gestalten (Kaiser 2000), ist eine erste Antwort.

Die bisher vom Arbeitskreis Grundschule/Grundschulverband vorgelegte Dimensionierung der Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern, mit den Merkmalen

- Leben aus zweiter Hand (Rolf/Zimmermann 1985)
- Leben in zunehmender Vereinzelung (Fölling-Albers 1989)
- Leben angesichts bedrohter Zukunft (Beck 1990)

hat in der Geschichte der Grundschulpädagogik nachhaltig Einfluss gewonnen.

Dieser kurze Katalog spricht zwar zentrale inhaltliche Aspekte an, deren Auswahl aber auf den zweiten Blick willkürlich erscheint. Warum werden nicht die von I. Lichtenstein-Rother (1992) zusätzlich verwendeten Kategorien der gesellschaftlichen Entwicklung von Kindheit, nämlich Urbanisierung, Konsumterror, Verwissenschaftlichung und Veränderungsdynamik als inhaltliche Bereiche zur Strukturierung von Sachunterricht gewählt? Insgesamt hat diese Trias zur Folge gehabt, dass landauf und landab von der „Veränderten Kindheit“ geredet wird und dass sie vor allem dramatisiert wird. In mündlichen Lehramtsprüfungen wiederholen sich Prognosen, dass die meisten Kinder Einzelkinder seien und weitestgehend Scheidungskinder. Dies ist allerdings nur eine Dramatisierung ohne empirische Basis. So ist die Zahl der Einzelkinder heute im Vergleich zu den 1950er Jahren nicht gestiegen. Immer noch ist in Grundschulen ein Großteil der Kinder Geschwisterkind, denn die vielen Familien ohne Kinder schlagen sich zwar in der Statistik nieder, aber tauchen in Schulen nicht auf. Gleichwohl gilt es generelle gesellschaftliche Risiken nicht zu übersehen.

Denn Kinder leben in dieser Welt und nehmen sie in sich auf. Entgegen einem in der Entwicklungspsychologie verbreiteten Kindheitsverständnis als Entwicklungsstadium hin zum Erwachsensein halte ich es für grundschuldidaktisch entscheidend, die gesamte Lebenswirklichkeit der Kinder didaktisch zu berücksichtigen und damit Kindheit als eigenständige Lebensphase ernst zu nehmen.

Denn Kinder – so meine Grundthese – leben nicht nur in dieser Welt, sondern haben durchaus eigene Erfahrungen und Probleme mit ihrer natürlichen und gesellschaftlichen Umgebung – und sie handeln in dieser Welt. Insofern schließe ich mich Hans Rauschenberger an, der sagt: „Das Handeln der Kinder hat Zukunft; denn es ist das Handeln künftiger Erwachsener“ (Rauschenberger 1992, S. 135). Meines Erachtens sollten die neueren gesellschaftlichen Entwicklungen zum Anlass genommen werden, den bisherigen sachunterrichtsdidaktischen Diskussionsstand einer erneuten Revision zu unterziehen.

Meines Erachtens sind vor allem die folgenden lebensweltlichen Veränderungen für Kinder in ihrer Entwicklung bedeutsam, allerdings nicht als monolithischer Block, sondern als sehr widersprüchlicher Sozialisationsprozess, in dem es für Pädagogik vielfältige Ansatzpunkte gibt. Im Einzelnen sind die folgenden Veränderungstendenzen der Lebenswelt von Kindern zu unterscheiden – auch wenn es selbstverständlich viele Überschneidungsaspekte, Wechselwirkungen und Korrespondenzen untereinander gibt:

- 1) Urbanisierung und Verkehrsdichte
- 2) Informationsgesellschaft und Zeithetze
- 3) Reizüberflutung und Vermarktung
- 4) Soziale Konflikte und emotionale Armut
- 5) Bürokratisierung und Standardisierung
- 6) Verwissenschaftlichung und Verlust an Intuition
- 7) Technisierung und Automatisierung
- 8) Rapider Wandel und Verlust von Sicherheit
- 9) Bevölkerungsexplosion und Vereinsamung
- 10) Herrschaft und Ungleichheit
- 11) Gewaltexpansion und Friedenssuche
- 12) Verschiedenheit und Pluralität
- 13) Risiken und Gefahren
- 14) Soziale Sorgen in der Wohlstandsgesellschaft (vgl. Kaiser 2014)

Kind und Gesellschaft in enger Wechselwirkung zu sehen, halte ich für eine wichtige Denkvoraussetzung der Sachunterrichtsdidaktik. Partiiell wurden daraus bereits didaktische Konsequenzen für den Sachunterricht im Sinne von veränderten Lerninhaltsentscheidungen gezogen, wenn verstärkt soziales Lernen und Ich-Stärkung als Ziel des Grundschulunterrichts gefordert wurde (Rauschenberger 1989; Garlichs 1985).

In derartigen lebensweltlichen Kontexten ist das von Fischer betonte „Gegenwarts- u. Zukunftsinteresse des Kindes“ (Fischer 1997, S. 15) deutlich artikuliert. Sie im Sachunterricht für die Lernanregungen einzubringen, erscheint mir aus Respekt vor der Lebenswelt von Kindern und ihrem Bedürfnis nach Orientierung in dieser Welt eine unabdingbare Voraussetzung für zukunftsgerichteten Sachunterricht zu sein.

Solange wir ein lebensweltbezogenes Kindheitsverständnis allgemein thematisieren, stoßen wir in der Literatur durchaus noch auf Resonanz. Wenn wir es aber wagen, da-

nach zu fragen, wie Kinder nun tatsächlich gesellschaftliche Probleme wahrnehmen, werden wir in der wissenschaftlichen Literatur weitgehend auf Leerstellen stoßen.

Ich selbst habe zu dieser Frage in den 1980er Jahren ein sachunterrichtsdidaktisches Forschungsprojekt durchgeführt, um herauszufinden, was Kinder tatsächlich mit gesellschaftlichen Problemen wie Arbeit und Arbeitslosigkeit, ökologischer Krise oder Konsum verbinden (Kaiser 1986). Das Resultat war für mich auf den ersten Blick verblüffend, denn das reichhaltige Erfahrungswissen und Problematisieren der Kinder zu den in offenen Unterrichtssituationen erhobenen Fragen war nicht nur nach sozialer Herkunft, sondern noch viel stärker auch nach dem Geschlecht polarisiert. Je mehr wir also zu den didaktisch relevanten konkreten Inhalten vorstoßen, umso stärker wirkt Kindheit auch kulturell differenziert.

Dies lässt sich an den verschiedenen neueren Untersuchungen zur didaktischen Rekonstruktion von Wissen, Einstellungen, Wertorientierungen von Grundschulkindern belegen. Die Arbeiten von Simone Seitz (2005) zur Thematik „Zeit“ im Sachunterricht, Maria Weide (2012) zum Kleidungsbewusstsein von Grundschulkindern, von Andrea Becher (2009) zum Verständnis des Holocaust im Grundschulalter, von Julia Menger (2010) zu einfachen Maschinen in den Vorstellungen von Grundschulkindern oder von Claudia Schomaker (2007) zur Thematik „Schnecken“ im Sachunterricht mit ästhetischen Zugangsweisen zeigen, dass es nicht ein festes Gebilde von Lernvoraussetzungen gibt, sondern, dass diese von sozialen Kontextbedingungen abhängig und dynamisch sind.

Es scheint also eine paradoxe Situation vorzuliegen: Einerseits sind Forschungen über subjektive Voraussetzungen der Kinder wichtig, um die identitätsstiftenden Momente herauszukristallisieren. Andererseits sind Lernvoraussetzungen prinzipiell dynamisch und außerordentlich differenziert. Die einzige Lösung dieses Dilemmas ist einerseits eine groß angelegte Lernvoraussetzungsforschung und andererseits eine Grundschule, in der vorerst die Kinder in Gesprächskreisen zu Wort kommen, ihre Probleme und Weltansichten ausdrücken dürfen, um ihren Lehrkräften zu zeigen, was für Probleme sie bewegt. In der Laborschule Bielefeld, der Grundschule Vollmarshausen wie auch in vielen ungenannten Grundschulen hat das Ritual der Großen Versammlung bzw. des Morgenkreises mittlerweile einen wichtigen Stellenwert für die Weiterentwicklung vor allem sachunterrichtlicher Inhalte. Die Ergebnisse können je nach Lerngruppe dann durchaus verschieden sein, aber was diese Kinder wissen wollen, was sie in und an der Welt verstehen wollen, hat mehr didaktische Relevanz als vorgefertigte Unterrichtseinheiten. Denn Bildung ist – und damit schließe ich mich Wagenschein an – das, was die Lernenden subjektiv ergreift.

Zu einer derartigen flexiblen Konzeption von Sachunterricht, die ich aber nicht in der Form des Gelegenheitsunterricht von Otto erschöpft sehe, ist ein ungleich größeres Maß an Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer gerade über gesellschaftliche, ökologische und natürliche Strukturen und Prozesse notwendig als in traditionellem rezeptivem Unterricht.

Wenn wir die gesellschaftliche Seite der Kinder ernst nehmen, müssen wir nicht nur deren Beeinflussbarkeit durch gesellschaftliche Bedingungen betrachten, sondern auch deren Fähigkeit, diese zu beeinflussen in den Blick nehmen. Die These von der eigenaktiven Sozialisation in der neueren Kindheitsforschung (Röhner 2003) bedeutet auch, dass

diese eigenaktive Handlungsfähigkeit der Kinder im Sachunterricht aufgegriffen wird. Sachunterrichtsdidaktisch gilt es, Kinder zu stärken, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in für Kinder zugänglichen Bereichen politisch verändernd einzugreifen und Ungleichheitserfahrungen ernst zu nehmen. Konfliktaustragung in der Schule, Initiativen, etwas real im Schulleben zu ändern, sind wichtige Schritte, um Kindern erfahrbar zu machen, dass die Welt auch veränderbar ist.

4 Anthropologie und kindgemäßer Sachunterricht

Seit Comenius' Begriff der Mathetik in der *Didactica magna* (1657; 5. Aufl. 1904) ist in der Pädagogik und Didaktik immer wieder auch der Gedanke aufgetaucht, dem Kind eine besondere Stellung im pädagogischen Denken zuzuordnen (vgl. Kaiser 2014). In der Berliner Didaktik waren die anthropogenen Voraussetzungen ein zentrales Entscheidungsfeld didaktischen Denkens (Heimann/Otto/Schulz 1972). Besonders ausgeprägt ist diese Sichtweise in der pädagogischen Anthropologie. Dort wird nach der generellen Wesensart von Kindern gefragt, also wie Kinder ganz allgemein sind und welche Bedürfnisse sie haben. Diese Richtung der Pädagogik hat sich bislang aber weitgehend auf Schlussfolgerungen von Beobachtungen gestützt und diese meist intuitiv gewonnenen Codes nicht empirisch überprüft.

In der Geschichte der Pädagogik überwog in Anschluss an Dilthey anfangs die geisteswissenschaftliche Richtung, bei der Interpretationen der Erziehungswirklichkeiten eine zentrale Rolle spielten. Viele Schriften bedienten sich allerdings nicht der elaborierten hermeneutischen Methodik, sondern schlossen oft aus Beobachtungen auf Allgemeines. So wurden in verschiedenen frühen Schriften unterschiedliche Vorstellungen über das „Wesen von Kindern“ aus den eigenen Erfahrungen mit Kindern im pädagogischen Feld geschlossen. Dies führte zu Universalisierungen, die von Wulf aufgrund der Datenbasis zu Recht kritisiert wurde, und zwar als am weißen, männlichen, abstrakten Menschen bzw. seinem Kind orientiert (vgl. Wulf 2001, S. 196f). Deshalb bedarf es einer breiteren empirischen Fundierung dieser anthropologischen Merkmale, wenn man diese nicht als subjektive, eingeengte, perspektivische Kategorisierungen betrachten will. Dazu wurde die Studie „Fotoanalytische Vergleichsuntersuchung zur Persistenz anthropologischer Handlungsmuster“ in Oldenburg durchgeführt und mittlerweile in verschiedenen Teilstudien (Albers 2008; Worgull 2009; Hassenewert 2008) auch näher ausgewertet (vgl. Kaiser 2010).

Doch vor der Diskussion der anthropologischen Merkmalkataloge der „alten Pädagogen“ sollen diese vorerst kurz skizziert werden: Bekannt sind die Beschreibungen von Langeveld (1968), der von „dem Prinzip der Hilflosigkeit, dem Prinzip der Geborgenheit, dem Prinzip der Exploration“ (Langeveld 1968, S. 80) spricht. Er sieht das dritte Prinzip erst dann als realisierbar an, wenn die ersten beiden genug Entwicklungschancen hatten. Als Folge des Explorationsprinzips sieht er das Emanzipationsprinzip (Langeveld 1968, S. 81) als viertes anthropologisches Prinzip an. Die Idee von der übergreifenden Neigung der Kinder zu Exploration wird in vielen pädagogischen Schriften aufgegriffen.

So führt Meiers 2008 aus:

„Jedes normale Kind ist von einem ‚ungebrochenen Pioniergeist‘ beseelt, geht an nichts Unbekanntem achtlos vorüber, ist aktiv, sucht die Dinge zu erfassen, auszuprobieren, ‚dahinter‘ zu schauen, Zusammenhänge zu verstehen. Staunen, Fragen, Zugreifen, Ausprobieren, Spielen – in diesen Formen drückt sich Pioniergeist aus. Er ist der Motor eines Lernens, das vom Kinde ausgeht, bei dem das Kind ‚das Heft in die Hand nimmt‘ und nicht abwartet, bis ihm ein Lernangebot gemacht wird. Diesen Pioniergeist bringen Kinder beim Eintritt in die Schule mit.“ (Meiers 2008, S. 167)

Viele Pädagogen haben einen Katalog anthropologischer Merkmale aufgestellt bzw. wie Meiers bestimmte Merkmale als normal für Kinder bezeichnet (vgl. Montessori 1913; Kerschensteiner 1954; Petersen 1965; Langeveld 1968; Kobi 1975; Hopf 1993; Meiers 2008).

So betonte Kerschensteiner die Tendenz aller Kinder zu praktischer Betätigung. Dieses bei ihm unterstellte anthropologische Merkmal taucht wiederum in anderen Aufstellung nicht auf bzw. wird modifiziert. Else Petersen (1965) nannte zwar vier Grundkräfte, nämlich Bewegungsdrang, Drang zu selbstständigem Tun, Gesellungsdrang und Verlangen nach straffer Führung. Ihr zweites Merkmal, der Drang zu selbstständigem Tun kann am ehesten mit Kerschensteiners praktischer Betätigungsfreude kompatibel bezeichnet werden, beinhaltet aber ein viel weiteres Verständnis. Der Schweizer Heilpädagoge Kobi (1975) wiederum unterschied bei Kindern Vitalität, Lebensfreude, geistige Interessiertheit, Sinnhaftigkeit, Kontaktfreudigkeit, Realitätsbezogenheit, Leistungsbereitschaft und Selbstbestimmtheit. Hier gibt es Korrespondenzen zu Petersen wie auch Abweichungen. Die Kontaktfreude und der Gesellungsdrang sind eher kompatibel. Die Modalitäten wie Sinnhaftigkeit oder Vitalität und Lebensfreude tauchen wiederum im Katalog Petersens nicht auf. Auch die von Petersen betonte Bewegungsfreude ist im Ansatz von Kobi am ehesten unter Vitalität und Lebensfreude zu subsumieren. Die schon sehr früh als anthropologisches Merkmal von Montessori (1913) formulierte „Polarisation der Aufmerksamkeit“ wiederum passt zum Merkmal „geistige Interessiertheit“ bei Kobi, geht aber über dieses spezifisch profiliert hinaus.

Mit den 1980er Jahren und der Zunahme sozialwissenschaftlicher Kinderforschung riss das Interesse an der anthropologischen Seite von Kindern ab. Stattdessen wurden soziale Lebensräume und soziokulturelle Aufwuchsbedingungen analysiert. Lediglich Hopf wagte 1993 in seinem Einführungsbuch in die Grundschulpädagogik einen eigenen Katalog anthropologischer Merkmale aufzustellen. Danach gibt es bei allen Kindern unverzichtbare Grundbedürfnisse nach:

- emotionaler Zuwendung und Geborgenheit
- Anerkennung
- neuen Erfahrungen
- Selbstverantwortung
- spontanem Ausdruck ihrer Befindlichkeit
- Selbsttätigkeit
- Bewährungsmöglichkeit
- Neugier und Entdeckungslust (vgl. Hopf 1993)

Auch hier finden wir neue Gedanken und klassische Kategorien wie Selbsttätigkeit, Drang nach neuen Erfahrungen und Neugier/Entdeckungslust.

Bereits diese hermeneutischen Zugänge zu wenigen Katalogen zeigen, dass es bislang noch kein gemeinsames Verständnis anthropologischer Grundmerkmale von Kindern gibt. Diese werden vielmehr je nach didaktischem Konzept unterschiedlich aufgestellt und interpretiert.

Diese Kataloge anthropologischer Besonderheiten von Kindern weisen zwar einige Korrespondenzen auf, sie sind aber generell betrachtet sehr inkonsistent und wurden bislang noch nicht empirisch erforscht, wenn man von einzelnen verhaltensbiologischen Studien absieht. So belegt Sachser als Verhaltensbiologe, dass Neugier und exploratives Spielverhalten typisch für junge Säugetiere und auch für Kinder sind und bezeichnet dies als „autonome Motivation“ (Sachser 2004, S. 475 ff.).

Diese Listen von anthropologischen Merkmalen sind teilweise deckungsgleich und weisen doch unterschiedliche Schwerpunkte auf. Sie sind und bleiben Spekulationen – wenn auch oft durch langes Erfahrungswissen mit Kindern fundiert.

Während alle bisherigen Kataloge anthropologischer Merkmale additiv angelegt sind, ist ein Neuerer bipolar strukturiert. Zierers Ansatz, den man als das jüngste Produkt anthropologischer Merkmalaufstellungen betrachten kann, unterscheidet fünf Kategorien, die er als spezifisch für kindliches Verhalten bezeichnet:

- Bedürfnis nach Geborgenheit und Vertrauen
- Sachlichkeit
- Bewegung und Spiel
- Staunen und Neugier
- Leiblichkeit und Ganzheitlichkeit (Zierer 2008, S. 30 ff.)

Zierer hat hier mit der 5. Anthropologischen Kategorie den Rahmen bisheriger pädagogischer Merkmalslisten von Kindern deutlich erweitert. Körperlichkeit kommt bislang in pädagogischen Erwägungen nicht vor. In unserem Projekt (Kaiser 2007; Kaiser 2010; Albers 2008; Hassenewert 2008; Worgull 2009; Zheng i. A.; Schmeertmann i. A.) hat die Bildanalyse bisher gezeigt, dass Kategorien wie „sich mit der eigenen Kleidung beschäftigen“, „sich mit dem eigenen Körper beschäftigen“ – sei es durch Ausreizen der körperlichen Möglichkeiten beim Balancieren oder durch Versuche, in unstabilen Situationen Halt zu finden, wahrscheinlich zu den empirisch belegbaren anthropologischen Konstanten gehört.

Die empirische Relevanz dieser Merkmale sowie weiterer Merkmale, die bei Kaiser 2014 zusammengefasst werden, soll in einer Studie im Rahmen des „Kinderfoto-Projekts“ belegt werden. Für die Existenz von Merkmalen, die anthropologisch die einzelnen Kulturräume übergreifen, spricht, dass vergleichbare Zukunftsvorstellungen von Kindern empirisch belegt sind (Kaiser 2003). Von daher scheint es plausibel zu sein, dass es, verflochten mit der jeweiligen sozial strukturierten Kindheit, auch anthropologische übergreifende Merkmale gibt. Auf der Basis von interpretativ zusammengestellten anthropologischen Merkmalen (Kaiser 2007) wird im Projekt „Fotoanalytische Vergleichsuntersuchung zur Persistenz anthropologischer Handlungsmuster von Kindern aus drei Kontinenten“ eine empirisch basierte Rahmung der Kategorienbildung zu solchen anthropologisch übergreifenden Merkmalen vorgenommen.

Die sozialen Differenzen von Kindern und der Wandel von Kindheitsmustern stehen im Zentrum gegenwärtiger Kinder- und Kindheitsforschung. Dagegen sind übergreifende anthropologische Merkmale bislang noch nicht empirisch überprüft worden. Diese

sind aber wichtig, um zu wissen, wie wir Kinder im alltäglichen Unterricht annehmen können, damit ein positives Verhältnis entstehen kann. Dazu ist es wichtig zu wissen, wie Kinder generell sind und wie sie sich insgesamt in ihrem Leben äußern. Die anthropologischen Bedingungen sind gefragt. Während der gesellschaftliche Kindheitsbegriff vor allem wichtig ist, um neue Inhalte für den Sachunterricht zu finden und zu begründen, ist die Frage nach dem Anthropologischen von Kindern eher dazu angetan, auf die Methodik zu zielen.

Zunächst sind allerdings die meisten anthropologischen Kategorienlisten reine Spekulation, im Laufe der letzten 100 Jahre ist eine Vielfalt derartiger Vorstellung dessen, was spezifisch Kindheit und Kindsein ausmacht, veröffentlicht worden.

Momentan wird an der Universität Oldenburg in einem kulturübergreifenden Projekt an der empirischen Überprüfung von anthropologischen Konstanten durch die Doktorandinnen Yani Zheng und Judith Schmeertmann gearbeitet. Sie analysieren ein Datenmaterial von mehreren Tausend Kinderfotos im öffentlichen Raum aus Lateinamerika, Afrika, Asien und Europa. Sie codieren die sichtbaren Handlungsmuster der Kinder, die sie – ohne Zutun von Erwachsenen – von sich aus an den Tag gelegt haben und im Augenblick des Fotografierens sichtbar gemacht haben.

Aus den codierten Handlungsmustern werden Kategorien weltweit übergreifender anthropologischer Merkmale gebildet. Damit sollen empirisch fundierte anthropologische Merkmale herauskristallisiert werden.

Auch wenn wir gegenwärtig noch nicht genau die anthropologischen Konstanten von Kindern wissen, können wir generell von einer spezifischen Phase der Kindheit ausgehen und uns bei methodischen Entscheidungen im Sachunterricht vom schlicht klingenden Motto „Kinder sind Kinder“ leiten lassen. Einige Kategorien scheinen aber schon stabil bei der Datenanalyse erkennbar zu sein und können als konkrete Orientierung für die Planung und Durchführung von Sachunterricht verwendet werden, nämlich Bewegung, Beschäftigung mit (kleinen) Dingen, Freundschaft, Zuwendung suchen, soziale Interaktion, Fokussieren von Objekten, Neugier.

Worgull analysierte bei den Teilstichproben aus Kambodscha und Bali im Vergleich zu einer Selektion von Bildern aus Deutschland die folgenden Kategorien als anthropologisch belegt:

Kategorien und Prinzipien	Als anthropologisch konstant belegt	Nicht belegt	In traditioneller Literatur benannt	Empirische Erweiterung der traditionellen Sicht
Bewegung	⊗		⊗	
Zuwendung	⊗		⊗	⊗
Dabei sein				
Freundschaft				

Interaktion	⊗		⊗	⊗
Emanzipation		⊗ aufgrund der Methodik	⊗	
Interesse Zeigen	⊗		⊗	
Sich mit Dingen beschäftigen	⊗		⊗	

(Quelle: Worgull 2009)

Deutlich wird, dass es durchaus viele Korrespondenzen mit den in der klassischen pädagogischen Literatur genannten Kategorien gibt. Gerade dieser tabellarische Überblick macht deutlich, dass wir von der Persistenz anthropologischer Merkmale bei Kindern ausgehen können.

Ein Sachunterricht, der an diese anthropologischen Merkmale von Kindern anknüpft, sie zum Tragen bringt und thematisch integriert, wird produktiver sein, als ein Unterricht, der die anthropologischen Besonderheiten von Kindern außen vor lässt. Nur wenn tatsächlich die anthropologischen Handlungsmuster von Kindern aufgegriffen werden, kann die von Fischer geforderte „Selbstorganisation des kindlichen Lernens“ (Fischer 1997, S. 15) gelingen.

5 Thesen zu einem kindgemäßen Sachunterricht

Weder die sozialwissenschaftliche Sicht, die Kinder in sozial sich ändernden Kontexten sieht, noch die anthropologische Sicht auf Kinder, die sie in ihren besonderen situationsunabhängigen Verhaltensmustern betrachtet, kann als die alleinige Sichtweise angesehen werden. Vielmehr sind beide Perspektiven auf Kinder gleichermaßen richtig und wichtig.

Kinder sind gleichzeitig individuell und sozial verschieden und müssen doch primär als junge Menschen mit einheitlichen anthropologischen Mustern angesehen werden. Der Blick auf das Anthropologische erlaubt eher eine positive Sicht, denn Kinder sind sozial kompetent, sie können miteinander und mit Erwachsenen interagieren, sie können Freundschaft erleben und herstellen, sie können Zuwendung geben, aber sie brauchen auch Zuwendung. Kinder sind anthropologisch lernbereit, sie sind neugierig und zeigen für viele Ereignisse Interesse, besonders mit Dingen ihrer Umwelt beschäftigen sie sich intensiv erkundend und entdeckend. Kinder sind aber auch sehr bewegungsinteressiert und brauchen dies für ihre Entwicklung. Eine Pädagogik, die an erster Stelle diese anthropologischen Merkmale aufgreift und Kinder gleichzeitig als Individuen mit ihren heterogenen Entwicklungsbedingungen sieht, kann auch als kindgerecht und entwicklungsangemessen bezeichnet werden.

Hier nenne ich thesenhaft mögliche Konsequenzen für den Sachunterricht (vgl. Kaiser 2014), die sich aus dem gesellschaftlichen Kindheitsbegriff und ihrer anthropologischen Verortung ergeben. Sie entsprechen m.E. voll dem von Fischer bereits 1997 geforderten bildungstheoretischen Verständnis von Sachunterricht.

- 1) Identitätsverluste und gesellschaftliche Krisen, führen dazu, dass soziale Ich-Stärke entwickelt werden muss. Dazu gehört es, die Schule in der Welt zu verorten, damit die Kinder in dieser Welt Fuß fassen lernen, stehen und gehen lernen, denn nicht die kontextlosen Formeln, die aus Wissenschaften destilliert werden, sind Gegenstand von Sachunterricht, sondern ihre ursprüngliche Einbettung in konkrete gesellschaftliche Problemlagen. Das Bedürfnis nach Identität jedes einzelnen Kindes sollte oberste Priorität in den didaktischen Entscheidungen erlangen. Sachunterrichtsinhalte sollen in das Schulleben integriert werden, Forschungsecken, Ausstellungswände und wechselseitige Präsentationen sind wichtige Prozessmerkmale, um Sicherheit und Identität zu stiften. Soziales Lernen und Ich-Identität gelten dabei als zentrale Ziele eines kindgemäßen Sachunterrichts. Dabei ist eine Abkehr vom Autonomiebegriff in der Didaktik hin zum Sozialbegriff erforderlich wie er in Konzepten des Caring Curriculum (Noddings 1992) oder der Hausarbeitsdidaktik (Kaiser 1992) vertreten wird
- 2) Sachunterricht und Schulleben müssen eng miteinander verknüpft werden. Dazu gehört es dass keine einzelfachliche Verengung gerade des Sachunterrichts, der auf das Leben vorbereiten soll, erfolgen darf. An zentraler Stelle steht dabei für den Sachunterricht, dass Erfahrungen geschaffen werden, die eine gemeinsame Basis für alle Kinder sind. Ökologisch unmittelbare Erfahrungen sind geeignet, sich differenziert damit auseinander zu setzen und erfahrungsbasierte Lernprozesse für alle aufzubauen. Damit verbunden ist, dass der Sachunterricht nicht primär medial über Schulbücher oder Filme erfolgt, sondern primär lebendige Erfahrungen in den Mittelpunkt stellt. Die Identifikation mit dem Leben und Lebendigem bringt originales Lernen.
- 3) Die Grundschule der Gegenwart ist eine multikulturelle Schule. Auf welche Migrationsbewegungen wir uns konkret einstellen können, ist noch nicht bekannt, nur dass diese mit einer zunehmenden ökonomischen Polarisierung in der Welt zunehmen werden, ist bekannt. Die weltweiten Migrationsentwicklungen von Osten nach Westen und von Süden nach Norden nehmen zu, auch wenn Einzelstaaten sie durch Gesetze und Grenzkontrollen zu unterbinden versuchen. Von daher ist für den Sachunterricht generell eine Orientierung in der Welt vonnöten. Dies heißt, dass keine nahräumlichen Illusionen die Konzipierung von Sachunterricht leiten dürfen, sondern eher das Bewusstsein der ökologischen Krise. Eine Neudefinition von Kindorientierung ist erforderlich und zwar mit gleichzeitiger Orientierung an subjektiven Problemen der Kinder und gesellschaftlichen Krisenentwicklungen. Aber auch eine fundierte Sozialerfahrung ist in einer Risikogesellschaft gegenwärtig und zukünftig notwendig.
- 4) Die Sachunterrichtsdidaktik muss angesichts der heterogenen gesellschaftlichen Entwicklung eine Didaktik der Verschiedenheit werden. Verschiedene kulturelle Zugangsweisen zu jeder Thematik müssen ermöglicht werden. Differenzierung im Sachunterricht ist dabei oberstes Gebot, um an den verschiedenen subjektiven Lern-

voraussetzungen anzuknüpfen. Allerdings müssen diese vielfältigen Erfahrungen und Zugangsweisen wieder im gemeinsamen Gespräch ausgetauscht werden, um für das gemeinsame Lernen produktiv genutzt zu werden. Differenzierte Lernwerkstätten, das Lernen mit verschiedenen Materialien von Sachunterrichtskisten, sind dabei wichtige methodische Ansatzpunkte. Nicht uniformierte Lehrpläne, sondern differenzierte Vorhaben zu gesellschaftlich relevanten Inhalten gilt es für die Planung im Sachunterricht zu entwickeln.

- 5) Ehrfurcht vor dem Leben ist in einer Welt der Katastrophen und Bedrohungen von hohem Wert. Es geht auch im Sachunterricht darum, Erfahrungen aufzubauen, die nicht durch Macht- und Beherrschungszugang charakterisiert werden.

Bei diesen vielfältigen Veränderungstendenzen für den Sachunterricht stellt sich die Frage: „Wie anfangen?“

Ich schlage vor, beim Schulanfang. Oder noch konsequenter wie Hans-Joachim Fischer (Fischer/Gansen/Michalik 2010) in den letzten Jahren mit großer Vehemenz und hohem Engagement vorgeschlagen hat, bei der vorschulischen Bildung. Dabei gilt es als zentraler Weg die Abkehr von Kursen und Lehrgängen. Die Kinder wollen die Welt kennenlernen und ihre offenen Fragen geklärt haben, also lassen wir sie. Die sachunterrichtlichen Probleme sind die entscheidenden, aus denen sich dann Anlässe, das Schreiben zu lernen, entwickeln lassen. Dazu ist eine offene Eingangsphase ein wichtiger struktureller Anfang. Dort können die Kinder erkunden und zueinander finden. Denn die Schulklasse bietet eine einmalige Chance zu einer verbindlichen sozialen Gruppe mit viel Ausgleichs- und Konfliktpotential.

Literatur

- Albers, Stine (2008): Qualitative fotoanalytische Tiefenuntersuchung zur Analyse anthropologischer Handlungsmuster von Kindern aus drei Kontinenten. Masterarbeit. Universität Oldenburg. In: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/kinderforschung/masterarbeit_stinealbers.pdf /download [10.02.2015]
- Ariés, Philippe (1978): Geschichte der Kindheit. München: Hanser Verlag.
- Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education. Oldenburg: DIZ Verlag.
- Beck, Gertrud (1990): Kindheit heute – Leben angesichts bedrohter Zukunft. In: Faust-Siehl, Gabriele u.a. (Hrsg.): Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Frankfurt/ M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 192-200.
- Comenius, Jan Amos (1657/1904): Große Unterrichtslehre (Didactica Magna). Pädagogische Schriften. Bd. 1. 5. Aufl. Langensalza: Beyer.
- De Mause, Lloyd (Hrsg.) (1980): Hört ihr die Kinder weinen. eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Dewey, John (1920/1949): Demokratie und Erziehung. 2. Auflage Braunschweig: Westermann Verlag.
- Fischer, Hans-Joachim (1997a): Autonomiebegriff in der Allgemeindidaktik. In: Kaiser, Astrid (1997): Lexikon Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 15.
- Fischer, Hans-Joachim (1997b): Geschichte im Sachunterricht. In: Kaiser, Astrid (1997): Lexikon Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 70.
- Fischer, Hans-Joachim/Gansen, Peter/Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2010): Sachunterricht und frühe Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fölling-Albers, Maria (Hrsg.) (1989): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Gansberg, Fritz (1912): Schaffensfreude. Anregungen zur Belebung des Unterrichts. Leipzig: Teubner.

- Garlichs, Ariane (1985): Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/31. Jg. 1985, S. 365-383.
- Gaudig, Hugo (1922): Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Bd.1. 2. Aufl. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Hänsel, Dagmar (1989): „Kindgemäßheit“. Programm einer Pädagogisierung der Schule. In: Pädagogik 5/41. Jg., 1989, S. 29-35.
- Hassenewert, Judith (2008): Empirische Vergleichsuntersuchung von anthropologischen Handlungsmustern bei Kindern aus Venezuela und Deutschland angesichts der öffentlichen Debatte zur veränderten Kindheit. Masterarbeit. Universität Oldenburg. In: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/kinderforschung/masterarbeit_hassenewert.pdf /download [10.02.2015]
- Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (1972): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schrödel Verlag.
- Hopf, Arnulf (1993): Grundschularbeit heute: didaktische Antworten auf neue Lebensverhältnisse. München: Ehrenwirth.
- Kaiser, Astrid (1986/1996): Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen für sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. 2. Aufl. Oldenburg: ZpB-Verlag.
- Kaiser, Astrid (1992): Hausarbeit in der Schule? Pfaffenweiler: Centaurus Verlag.
- Kaiser, Astrid (1997): Lexikon Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kaiser, Astrid (2000): 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kaiser, Astrid (2007): Mädchen und Jungen in verschiedenen Kulturen – sind die Geschlechterdifferenzen konstant? In: Grohn-Menard, Christin (Hrsg.): Bildung neu bilden. Balancen finden. Dokumentation zum 14. Bundeskongress Frauen und Schule in Potsdam. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 415-422.
- Kaiser, Astrid (2010): Heterogenität und anthropologisch Konstantes in der Kindesentwicklung – ein Widerspruch? In: Köker, Anne/Romahn, Sonja/Textor, Annette (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Barbara Koch-Priewe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 38-51.
- Kaiser, Astrid (2011): Praxisbuch Grundschulprojekte. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kaiser, Astrid (2014): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Karsen, Fritz (1923): Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung.
- Kerschesteiner, Georg (1954): Grundfragen der Schulorganisation. 7. erw. Aufl. München: Oldenbourg Verlag.
- Key, Ellen (1907): Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: Fischer.
- Kobi, Emil E. (1975): Lernen und Lehren: Ergebnisse der Lernpsychologie und deren Verwertung im Unterricht. 2. Aufl. Bern: Haupt.
- Lichtenstein-Rother, Ilse (1992): Veränderte Lebenswelt als Impuls für Innovationen in der Grundschule. In: Hameyer, Uwe u.a. (Hrsg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55-69.
- Meiers, Kurt (2008): Sachunterricht für den Schulanfang. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.): Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht. Basiswissen Sachunterricht Band 4. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 167-172.
- Menger, Julia (2010): Lastentransport mit einfachen mechanischen Maschinen: didaktische Rekonstruktion als Beitrag zum technischen Sachunterricht in der Grundschule. Oldenburg: DIZ-Verlag.
- Montessori, Maria (1913): Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart: Hoffmann.
- Otto, Berthold (1912): Der Lehrgang der Zukunftsschule. 2. Aufl. Berlin: Verlag des Hauslehrers.
- Petersen, Else (1965): Die Grundkräfte kindlicher Entwicklung und ihre Berücksichtigung im Schulunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Postman, Neil (1983): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt: Fischer Verlag.
- Rauschenberger, Hans (1989): Wenn ein Kind auf dem Schrank sitzen bleibt. In: Die Grundschulzeitschrift 23/3. Jg., S. 28-30.
- Rauschenberger, Hans (1992): Aus der Kinderstube der Gewalt. In: Die Deutsche Schule 2/84. Jg. S. 134-149.
- Röhner, Charlotte (2003): Kinder zwischen Selbstsozialisation und Pädagogik. Opladen: Leske & Budrich.
- Rolff, Hans-Günther/Zimmermann, Peter (1985): Kindheit im Wandel. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Sachser, Norbert (2004): Neugier; Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 4/ 50. Jg., S. 475-486.
- Scheibe, Wolfgang (1969): Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz Verlag.
- Schomaker, Claudia (2007): Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder. Oldenburg: DIZ Verlag.
- Schmeertmann, Judith (in Arbeit): Konstanten und Differenzen anthropologischer Handlungsmuster von Kindern in Lateinamerika und Deutschland.
- Seitz, Simone (2005): Lehr-Lernforschung für inklusiven Sachunterricht. Oldenburg: DIZ Verlag.
- Weide, Maria (2012): „Mode ist doch nicht so wichtig.!?“ Vorstellungen von GrundschülerInnen zu Mode, Bekleidung und dem modischen Wandel“. Oldenburg: DIZ Verlag.
- Worgull, Wolf Gerrit (2009): Empirische Überprüfung traditioneller Vorstellungen über anthropologisch Konstantes von Kindern anhand der Handlungsmuster in einer Auswahl von Kinderfotos aus Asien und Deutschland. Masterarbeit: Universität Oldenburg In: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/kinderforschung/Masterarbeit_Worgull.pdf / download [10.02.2015]
- Wulf, Christoph (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Zierer, Klaus (2008): Das Kind. Anthropologische Grundlagen für den Sachunterricht. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.): Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 30-37.
- Zheng, Yani (in Arbeit): A Comparison of Children's Behavior Patterns: A Cross-cultural Photo Analysis from A New Anthropological Perspective.

Von großen und kleinen Geschichten

Hans-Joachim Fischer schildert in einem Beitrag eindrücklich (vgl. Fischer 2002), wie in der alltäglichen Grundschularbeit zum Kalenderjahr langsam eine zeitliche Ordnung gestiftet wird, die es erlaubt, Ereignissen einen Platz zuzuweisen. Dadurch gelänge es, die Ereignisse belangvoll aufeinander zu beziehen. Um darüber historisches Denken anzubahnen, müsse der Grundschulunterricht sowohl Nähe ermöglichen als auch Distanz zu den Erfahrungen fordern. Das Kind unterscheidet sich hierbei aus Fischers Sicht vom Historiker, da es sich nur begrenzt von seiner Gegenwart entfernen kann. Die Begeisterung von Kindern für Phänomene der fernen Vergangenheit, wie für Dinosaurier, ist für ihn zwar faszinierend, aber von oberflächlicher Natur, weil hierbei keine Spuren gelegt werden, die historisches Denken als verbindendes fördern. Fischer schreibt:

„Weil das Denken des Kindes im Nahen beginnt, weil das Nahe das Lebensnahe ist, muss auch historisches Denken am Leben des Kindes anknüpfen. [...] Die Kinder machen Geschichte, ihre Geschichte, um sie dann zu reflektieren. Wer Geschichte machen will, um sie später zu erinnern, muss Spuren in der Welt hinterlassen. Der Unterricht muss deshalb zunächst darauf bedacht sein, Spuren zu legen.“
(Fischer 2002, S. 30)

Die Geburtstage der Kinder nennt er als ein Beispiel für Lernspuren, die aus der Lebensnähe entwachsen und ein Zeitverständnis anbahnen. Dieser Beitrag nimmt dieses Beispiel zum Anlass, um über die formulierte These nachzudenken.

Das Feiern von Kindergeburtstagen gilt heutzutage als selbstverständlich. In der Grundschule, die sich an dem reformpädagogischen Slogan „Pädagogik vom Kinde aus“ orientiert, hat es seit über hundert Jahren als vermeintlich kindgemäßes Thema einen festen Platz. Man findet das Feiern sowohl in vielen Lehrbüchern wie auch als alltägliche Praktik. Auf den weiterführenden Schulen ist es hingegen weder üblich, den Geburtstag der Schüler ausführlich in der Klasse zu feiern, noch orientiert sich die Didaktik der Fächer daran.

Das Feiern von Kindergeburtstagen hängt eng mit der Relevanz von Geburtstagen im Allgemeinen zusammen. Voraussetzung hierfür ist die Kenntnis des Geburtsdatums, das auf dem Lande bis Mitte des 18. Jahrhunderts noch nicht einmal in den Kirchenbüchern festgehalten wurde (Falkenberg 1982; 1984). Je nach kulturellem Kontext und nach Modernisierungsgrad kann man auch heutzutage davon ausgehen, dass nicht alle Menschen ihr Geburtsdatum kennen und folglich keinen Geburtstag feiern. Ferner spielt die Religion eine Rolle, weil das Ritual als eher säkulares Fest in diesem Kontext keine oder eine nachgeordnete Bedeutung hat. Beispielsweise feierte man in katholischen Familien bis vor wenigen Jahrzehnten bevorzugt den Namenstag. Eine aus Polen stammende Studentin berichtete über ihre Einschulung in Deutschland in den 1980er Jahren und darüber, welches Schamgefühl bei ihr erzeugt wurde, als sie erstmalig vor der Klasse

stehend von der Lehrerin nach ihrem Geburtstag gefragt wurde und ihn nicht kannte. Der Versuch, das Mädchen über ein Thema aus ihrer Lebenswelt zu integrieren, ihr den Anfang zu erleichtern, war an der Differenz der Lebenswelten gescheitert. Ähnliches gilt für muslimische Kinder. Der türkische Schriftsteller Dikmen macht in der in 15 Sprachen übersetzten Satire „Kein Geburtstag, keine Integration“ auf diese Problematik aufmerksam (1982). Als „Gastarbeiter“ im Deutschland der 1970er Jahre permanent mit der Frage nach seinem Geburtstag konfrontiert, macht er sich auf die Recherche seines Geburtsdatums in der Türkei, um seine Integration zu verbessern. Er stößt damals auf ein völlig anderes Zeitverständnis in seiner anatolische Heimat. Seine Geburt wird von allen erinnert, aber nicht zeitlich vermessen und als Datum registriert. Der Gastarbeiter verbleibt ergebnislos und damit in Deutschland der Fremde. Das Beispiel macht darauf aufmerksam, dass unsere Zeitvorstellung eng mit der Moderne verknüpft ist. Ferner regt es zum Nachdenken über implizite Ausschlusspraktiken an, die gerade für Kinder von besonderer Bedeutung sein können.

Kindergeburtstagsfeiern sind in ersten Erwähnungen seit dem 17. Jahrhundert in der Aristokratie bekannt. Kindergeburtstagsfeste, so wie wir sie als Zusammenkünfte von Gleichaltrigen kennen, scheinen sich jedoch erst im Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert aus sogenannten Kinderzirkeln oder Kinderkränzchen heraus entwickelt zu haben. Diese Entwicklung hängt wohl mit einer sich allmählich herausbildenden Vorstellung von Kindheit als einem besonderen Lebensabschnitt zusammen.

Kinderzirkel waren Kindergesellschaften, bei denen die Heranwachsenden mit der herrschenden Etikette vertraut gemacht werden sollten. Falkenberg (1982; 1984) bezeichnet sie als Gesellschaftsspiele für die Kleinen, die den Regeln der Großen gehorchten. Budde macht ähnlich auf den doppelten, scheinbar widersprüchlichen Charakter der aus diesen Veranstaltungen hervorgehenden Kindergeburtstagsfeiern des Bürgertums im 19. Jahrhundert aufmerksam: Einerseits gestalteten sich Kindergeburtstage uneingeschränkt kinderfreundlich. Das Geburtstagskind war die absolute Hauptfigur, der vieles nachgesehen wurde, was ansonsten untersagt war. Andererseits war gerade diese Feier der Anlass für die Tischreden von Erwachsenen, die den Geburtstag als Einschnitt im Lebenszirkel herausstrichen und ihn mit moralischen Appellen verbanden (vgl. Budde 1994).

Für die heutige Generation ist es kaum vorstellbar, dass sich die Feier auch in Deutschland erst nach dem 2. Weltkrieg in allen Milieus und Landesteilen durchgesetzt hat (vgl. Deckert-Peaceman 2005). Für sie ist eine glückliche Kindheit untrennbar mit speziellen Ritualen für Kinder und vielen Geschenken verbunden, wie wir es seit langem vom Weihnachtsfest kennen. Die Inszenierung von speziellen Kinderfesten mit Geschenken hat in den letzten Jahrzehnten an Dynamik gewonnen und viele Anlässe durchdrungen: Schulanfang, Halloween, Adventszeit, Ostern. Auch wenn kleine Gaben schon länger üblich waren, kann man an diesen Ritualen eine Durchflutung zeitgenössischer Kindheit mit Konsum feststellen (vgl. Pugh 2009). Dieses Muster löst permanent neue Begehrlichkeiten auf materielle Dinge und besondere Erlebnisse aus, die dann als Bedürfnisse transformiert bzw. sogar als kindgemäß naturalisiert werden. Für die Durchsetzung von Konsummustern in kulturellen Räumen spielen die Medien eine zentrale Rolle. So hängt unsere moderne Vorstellung eines gelungenen Kindergeburtstags mit der Infiltration amerikanischer Populärkultur durch moderne Medien zusammen, wie man

exemplarisch am weltweit populärsten Lied der englischen Sprache „Happy Birthday“ erkennen kann, das auch in vielen anderen Sprachen gesungen wird. Anderson (2002) kann aufzeigen, dass sich aus einem Klassenzimmerritual der beginnenden Vorschulziehung in den USA des 19. Jahrhunderts insbesondere über das Radio und über die Hollywoodindustrie schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine weitreichende Normierung des Kindergeburtstages vollzogen hat, die sich global zunehmend durchsetzt.

Schule ist – so zeigt es sich auch an vielen anderen Beispielen, wie Lernmaterialien, etc. – kein von der Konsumwelt getrennter Raum. Die gesellschaftlichen Dynamiken finden über die Akteure – Kinder, Eltern und LehrerInnen – sowie über die Bildungspolitik Eingang in die Alltagspraktiken. Allerdings kann man verschiedene Epochen und nationale Kollektive dahingehend unterscheiden, wie stark sich der schulische Raum gegen solche Einflüsse abgrenzen kann. Wenngleich wir über Konsum als Lebensweise (Baumann in Hengst 2013, S. 51f.) dem Prinzip des Profits permanent ausgesetzt sind, blicken neuere Studien zudem auf Konsum als Möglichkeit- und Erfahrungsraum (Hengst 2013). Der kindliche Konsument ist dann nicht nur Opfer einer Kommerzialisierung von Kindheit, sondern auch kompetenter Akteur der Konsumwelt. Allerdings zeichnet sich ein Trend ab, bei dem Konsumgegenständen und Events in unverzichtbare Kommunikationsmittel unter Kindern transformiert werden, die vor allem soziale Zugehörigkeit signalisieren sowie in Sorgebeziehungen verwoben sind. Eltern investieren nach Pugh (2009) in Entwicklungs- und Bildungsprojekte, wie Ballett- und Reitunterricht, teure Feriencamps, exklusive Frühförderung, gut ausgebildete Babysitter sowie aufwändige Geburtstagsfeiern, damit ihre Kinder ein qualitativ gutes Angebot konsumieren und sich darüber gegenüber anderen Milieus durchsetzen können. Durch die Art und Weise, wie Eltern mit Geld, Zeit und Wissen in „pathway consumption“ (ebd.) investieren, unterscheiden sich die Milieus und verstärken gesellschaftliche Ungleichheit. Damit werden Kinder auch in der Schule konfrontiert, wie die Fallgeschichte aus einem 2. Schuljahr in Frankfurt (Forschungswerkstatt 2003) zeigt:

„Wir sitzen im Stuhlkreis, um Emilys Geburtstag zu feiern. Wir singen Lieder, lassen Emily hochleben. Die Lehrerin schenkt ihr ein schön verpacktes Geschenk, ein Buch. Emily erzählt von ihren zahlreichen Geschenken zu Hause. Aber auf das Objekt der aktuellen Begehrlichkeiten, ein Handy, muss sie noch warten. Alle rufen durcheinander, dass sie sich das auch wünschen und wann sie welches Handy bekommen, die meisten erst nach der Grundschule. Dann beschreibt Emily ihre geplante Kindergeburtstagsfeier am Wochenende, eine aufwändige Fest mit vielen Events. Marcel meldet sich. Er erzählt von seinem letzten Geburtstag, dass ihm die Mutter ein schönes Fest und Geschenke versprochen hat, und was er sich so wünscht. Aber als er dann mit seiner Mutter am Automat stand, ging plötzlich die Karte nicht mehr. Vielleicht klappt es ja beim nächsten Mal, sagt Marcel. Die anderen Kinder schweigen. Die Lehrerin blickt ihn tröstend an. Dann kommt das nächste Kind dran.“

Offensichtlich unterscheiden sich die Erfahrungsräume von SchülerInnen erheblich. Das Moment der Nähe, das im Unterricht nach Fischer den Ausgangspunkt bilden soll, kann nicht intendierte Nebenwirkungen erzeugen. Der Zugang zum historischen Lernen über den Lebensweltbezug bedarf jedoch auch aus anderen Gründen einer Differenzierung. Es gibt kein einheitliches theoretisches Verständnis, was unter Lebenswelt zu verstehen ist. Insbesondere ist nicht geklärt, wie sich die unterschiedlichen Logiken von Lebenswelt und Wissenschaft im Lernprozess von Schülern aufeinander beziehen. Für das histori-

sche Lernen in der Grundschule ist der naheliegende Ansatz, ihre Erfahrungen zum Ausgangspunkt des Lernens zu nehmen, nicht ohne Tücken. Schreiber ist der Ansicht: „Nutzt man unreflektiert konkrete Erfahrungen der Kinder als Zugang zu vergangenen Erfahrungen, besteht die Gefahr, historische Phänomene zu enthistorisieren und sie ihrer Alterität zu entkleiden. Ihr Verstehen wird erschwert, wenn die Auswirkung der Zeitebenen nicht bedacht wird.“ und weiter „Es ist Aufgabe des Unterrichts, [...], bewusst zu machen, von welchen Bedingungsgefügen die jeweiligen Beispiele abhängt (sic!), welche Erfahrungen man tatsächlich machen kann.“ (Schreiber, S. 317)

Die Vermittlung von Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit ist nach Schreiber erforderlich, um ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein aufzubauen. Bergmann sieht hingegen Chancen für den Einstieg in das historische Lernen über die eigene Lebensgeschichte, beispielsweise in Form eines Ich-Heftes im 1. Schuljahr (vgl. Bergmann 2001, S. 21). Denn Fragen nach der Identität, nach den sozio-ökonomischen und politischen Bedingungen, nach der Moral seien neben den Kategorien Temporal-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein zentral für die Entwicklung des Geschichtsbewusstsein (ebd., S. 20). Problematisch findet er aber, historisches Temporalbewusstsein über das Erlernen der physikalischen und biologischen Zeit fördern zu wollen. Am Beispiel des Jahreszyklus macht er auf die Differenzen zum historischen Zeitverständnis aufmerksam. Ferner sieht er einfache historische Längsschnitte kritisch, die sich häufig in Medien für Kinder finden.

Auch wenn die aktuelle Geschichtsdidaktik nicht mehr von der lange in Deutschland dominanten entwicklungspsychologischen Prämisse ausgeht, die Voraussetzung für historisches Lernen sei frühestens im späten Grundschulalter gegeben, bleibt die Auseinandersetzung mit Zeit eine zentrale und interdisziplinäre Aufgabe für das historische Lernen. Sie gehört zum Enkulturationsprozess. Die Schule setzt das Kind in ein neues Zeitverhältnis, verändert das in der Weltsein (vgl. Duncker 2004, S. 44ff). Angesichts pluraler Lebensformen in multikulturellen Gesellschaften könnten gerade verschiedene Zeitverständnisse Anlass geben für ein historisch-politisches Lernen, wie es Bergmann und Rohrbach differenziert entfaltet haben (2001). Am Beispiel des Geburtstages hieße das, ihn nicht als selbstverständliches Ritual in der Kindheit vorauszusetzen, sondern ihn in seiner kulturellen und gesellschaftlichen Bedingtheit zu untersuchen und ihn für das Selbst- und Fremdverstehen zu nutzen. Das hieße für die Schule (nicht für den einzelnen) auch, sich von dem Topos der glücklichen Kindheit über Kinderfeste und Geschenke zu verabschieden und eben in der Grundschule keine heile Kinderwelt zu inszenieren. Hier könnte das greifen, was Fischer als Distanz zu den Erfahrungen herstellen, fordert. Damit ist jedoch nicht die einseitige Orientierung an der wissenschaftlichen Logik gemeint, sondern Fischer sucht immer wieder eine Balance von Nähe und Distanz, in der die leibliche Dimension des kindlichen Lernens angemessen einbezogen wird.

Wie kommt die Zahl in mich hinein?“, fragt der vierjährige Matt am Geburtstagsmorgen. An jenem Morgen ist Matt ungewöhnlich ruhig und blickt ernst auf die vor ihm aufgebauten Geschenke. Die Eltern sind verblüfft, weil er nicht sofort die Geschenke aufmachen möchte. Seine Frage verstehen sie zunächst nicht. „Vier werden“, erklärt Matt. „Ach so, ich verstehe“, sagt der Vater langsam. „Die Zahl geht nicht in dich rein, Matt. Man sagt zwar, du wirst vier, aber in deinem Körper passiert nichts (Gespräch nach Hustvedt 2003, 76f.).

Die Szene aus dem Roman vermittelt verdichtet eine wohl typische Erfahrung im Erlernen des modernen Zeitverständnisses. Mit der Erwartung an die zeitliche Wende verbunden ist die Enttäuschung über den ausbleibenden körperlichen Wandel. Die Kategorie Lebensalter bedarf der kulturellen Einübung, die vor allem über die Sinne verläuft. So werden Geburtstagskerzen für Kinder zu ihrem neuen Lebensabschnitt angezündet. Andere Symbolträger dafür waren früher eine entsprechende Anzahl Zuckerstücke am Geburtstagskuchen oder der Brauch, Vorschulkindern so viele Bändchen um den Arm zu wickeln, wie sie alt waren. Es geht hier also um einen Vorgang, Kindern eine soziale Zeit, nämlich die Veränderung ihres Lebensalters, der körperlich nicht schlagartig an diesem Tag nachvollziehbar ist, in den Körper einzuschreiben. Dabei ist bis zur Einschulung eine Entwicklung zu beobachten. So spürt man noch die leibliche Dimension, wenn ein Vorschulkind die Erwartung als Wunsch ausdrückt: „Am schönsten ist es, wenn einem am Geburtstag auch noch ein Zahn ausfällt!“ (Forschungswerkstatt 2003). Kinder beginnen spätestens im Laufe der Grundschule zwischen zwei Perspektiven zu unterscheiden, wie diese Fallgeschichte dokumentiert:

„Erwachsener zu einem Jungen: ‚Wie lange gibt es dich denn schon?‘
Junge: ‚Schon immer.‘
Erwachsener: ‚Ich meine, wie alt bist du?‘
Junge: ‚Fünf.‘“ (zitiert aus Westphal 2002)

Allerdings ist hier nicht geklärt, ob der Junge das Alter nur benennt, weil er die Erwartung der erwachsenen Gesellschaft schon ansatzweise kennt oder ob er die Konvention gelernt hat. Für das Grundschulalter gilt, dass sich die SchülerInnen in multiplen Erfahrungswelten befinden und Unterscheidungen lernen, auch was man eigentlich sagen darf und was nicht, wenn man sich nicht blamieren möchte. In diesem Kontext gibt es vor allem Unterschiede zwischen der Vorderbühne des Unterrichts und der Hinterbühne, zwischen der vom Lehrer gesteuerten Unterrichts- und der Peerkultur (vgl. DeBoer/Deckert-Peaceman 2009). Zurück zum Beispiel: Wenn solche existentiellen und radikal subjektiven Erfahrungen, wie die o.g., auch in der Grundschule Gehör finden, dann kann das fachliche Lernen und damit der Umgang mit mehreren Perspektiven besser gelingen. Es geht dabei nicht um Conceptual Change, sondern um Veränderungen des Welt- und Selbstverhältnisses, bei denen die existentiellen Spuren nicht gänzlich verloren gehen, sondern immer wieder für den Erkenntnisgewinn fruchtbar gemacht werden können.

Fischer spricht bezogen auf das historische Lernen von großen und kleinen Geschichten. Damit meint er unterschiedlich große Maßstäbe der Erinnerung und in Anbahnung von historischem Bewusstsein, die Fähigkeit Distanz zu den Ereignissen herzustellen. Narrative Ansätze spielen in der geschichtswissenschaftlichen und -didaktischen Diskussion eine wichtige Rolle (vgl. Bergmann u.a. 1997). Narrative gelten in Anlehnung an White als Metacodes, die transkulturelle Botschaften über die Natur einer gemeinsam erfahrenen Realität übermitteln (vgl. White 1980 zitiert in Deckert-Peaceman 2002, S. 62). Gerade über die Beschäftigung mit der narrativen Struktur von Geschichte kann den SchülerInnen deutlich werden, dass die Erinnerung immer nur eine Rekonstruktion von Vergangenheit aus heutiger Perspektive ist und entsprechend differenziert dekonstruiert werden muss. Jedoch kann man die aus der unmittelbaren Lebenserfahrung stammenden

Lebensgeschichten von Kindern nicht so einfach in diesen Kontext einordnen und nutzbar machen. Manchmal sind es gerade die eigenen Geschichten, die die historische Erkenntnis behindern, weil man zu sehr darin verstrickt ist und aus der eigenen Erfahrung heraus, keine Perspektivübernahme zu leisten ist. Insbesondere kann sich für das Verständnis von historischer Gewalterfahrung eine Balance von Nähe und Distanz als problematisch erweisen, beispielsweise wenn die Deportation in der NS-Zeit nachgespielt wird und damit eine unangemessene Art der Einfühlung und des Vergleichs praktiziert wird.

In der alltäglichen Grundschularbeit haben Ereignisse und Prozesse, die Erwachsene als Teil der Lebenswelt von Kindern sehen, einen hohen Stellenwert. Für die Aneignung des Zeitverständnisses ist die Orientierung an der Lebenswelt – so wie sie Fischer versteht – geeignet, um dann in die reflexive Distanz zu gelangen. Für das frühe historische Lernen erachte ich – neben anderen Methoden – hingegen einen anderen Ansatz für sinnvoller. Historisches Lernen ist ein Vorgang, bei dem Zeiterfahrungen deutend und parallel dazu angemessene Deutungskompetenzen angeeignet werden (vgl. Bergmann u.a. 1997). Dieser Vorgang erfordert eine hohe Fähigkeit zur Dekontextualisierung und wird maßgeblich durch die Schriftsprache gefördert. Deshalb plädiere ich in Anlehnung an Levstik dafür, nicht die eigenen Lebensgeschichten zum Ausgangspunkt zu nehmen, sondern vor allem verschiedene Texte, Bilder und Filme mit historischen Themen, die zur Imagination anregen. Levstik hat in diesem Zusammenhang der Wirkung von narrativen Texten, insbesondere von „historical fiction“ auf die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein von Grundschulkindern beschäftigt.

Nach ihrer Ansicht ist die Auseinandersetzung mit Narrativen grundlegend für ein historisches Verständnis. Sie bildeten die Brücke zwischen den vergangenen Ereignissen und der Gegenwart, indem sie die Ereignisse so verändern, dass sie eine aktuelle Bedeutung haben (vgl. Levstick in Deckert-Peaceman 2002, S. 62). Gerade gut historisch recherchierte, erzählende Kinderliteratur macht den Deutungsspielraum transparent, durch den vergangene Ereignisse aus heutiger Sicht transformiert und in eine chronologische, sinnhafte Ordnung gebracht werden. Levstik sieht allerdings auch die Gefahr, dass durch die erzählende Kinderliteratur konventionelle, unkritische und falsche Vorstellungen aufgebaut werden können. Für den Aufbau eines Geschichtsbewusstseins bedarf es der Textmediation durch die LehrerInnen und weitere Zugänge. Aus meiner Sicht kann gerade die erzählende Kinderliteratur und vielleicht besser als die eigene Lebensgeschichte zu der Balance von Nähe und Distanz beitragen, die Fischer fordert.

Bezogen auf den Geburtstag hieße das, simple Vergleiche – Geburtstag früher und heute – zu vermeiden, sondern das Leben von Kindern unter verschiedenen Bedingungen und Voraussetzungen zu beleuchten. Dabei sind Kinderliteratur, Quellen, Bilder, Filme, etc. mögliche Untersuchungsanlässe. Man könnte mit Kindern darüber ins Gespräch kommen, dass Kindheit historisch und kulturell sehr unterschiedlich verläuft und von welchen Faktoren Lebensformen und Glücksempfinden abhängen. Dazu abschließend eine Fallgeschichte von einer häuslichen Feier von Drittklässlern:

„Das Geburtstagkind lädt alle Jungen der Klasse zur Feier ein. Alle kommen. Manche kommen aus der direkten Nachbarschaft zu Fuß, anderen werden von den Eltern gebracht. Der Junge aus der armen Aussiedlerfamilie mit vielen Kindern, die weit draußen am Ortsrand wohnt, kommt die weite Strecke von mehreren Kilometern ganz alleine mit dem Fahrrad. Die Kinder sitzen im Kreis. Die Geschenke

werden langsam und ritualisiert im Kreis mittels Flaschendreher dem Geburtstagskind überreicht. Nun ist der Junge dran. Er zieht ein selbstgebasteltes Flugzeug aus seiner Tasche. Es wirkt neben den anderen bunten, modischen und teuren Geschenken schäbig. Er hat es wohl ganz alleine aus einem Stück Holz gemacht. Ich fürchte die Reaktion der anderen. Hoffentlich lacht ihn keiner aus oder macht eine Bemerkung über den angeblich geringeren Wert des Geschenks. Als der Junge das Geschenk übergibt, klatschen spontan alle anwesenden Kinder. Dann dreht die Flasche weiter.“

Bemerkenswert hier ist, wie feinsinnig die Kinder den ideellen Wert der Gabe erkennen und höher bewerten als die „teuren“ Geschenke und wie klar und feinfühlig sie mit den unterschiedlichen Lebensumständen umgehen können. Die Nähe der Kinder zum Ereignis kann aber gerade nicht in schulisches Lernen transformiert werden. Man würde die Spuren eher zerstören als weiterentwickeln. Aber ähnliche Geschichten, kleine und große, könnte man vielleicht in der Kinderliteratur und in Zeitzeugenberichten finden und daran die Balance von Nähe und Distanz ausloten.

Literatur

- Anderson, Bruce (2002): Beyond Measure. In: Attaché 1/2002 (www.attachemag.com)
- Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.) (1997): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer (5. Auflage).
- Bergmann, Klaus (2001): „Papa, erklär mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“ Frühes Historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I. In: Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (Hrsg.) (2001): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Grundschulunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 8-31.
- Budde, Gunilla-Friederike (1994): Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840-1914. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- DeBoer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.) (2009): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deckert-Peaceman, Heike (2002): Der Holocaust – ein Thema für Grundschul Kinder. Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland. Frankfurt u.a.: Peter Lang Verlag
- Deckert-Peaceman, Heike (2005): Cultural Meaning of Birthday Rituals and Its Interrelation with the Construction of Age. In: The International Journal of Learning. Volume 11, S. 117 - 121
- Dikmen, Sinasi (1983): Wir werden das Knoblauchkind schon schaukeln. Berlin: Express Edition.
- Duncker, Ludwig (2004): Kulturaneignung als Bildungsprozess. Schulkindheit im Schnittfeld kulturtheoretischer und pädagogisch anthropologischer Betrachtungen. In: Duncker, Ludwig/Scheunpflug, Annette/Schultheis, Klaudia (Hrsg.): Schulkindheit. Anthropologie des Lernen im Schulalter. Stuttgart: Kohlhammer.
- Falkenberg, Regine. Kindergeburtstag (1982): Eine Brauchstudie über Kinder und ihr Fest. Marburg: Dissertationsdruck.
- Falkenberg, Regine (1984): Kindergeburtstag. Ein Brauch wird ausgestellt. Schriften des Museums für Deutsche Volkskunde Bd. 11. Berlin.
- Fischer, Hans-Joachim (2002): Grundschule. Vermittlungsschule zwischen Kind und Welt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hengst, Heinz (2013): Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Pugh, Allison (2009): Longing and Belonging. Parents, children and consumer culture. Los Angeles, London: University of California Press
- Schreiber, Waltraud: Historisches Lernen und Lebenswelt. In: Weber, Barbara/Stalla, Bernhard. /Merkel-Trinkwalder, Petra. (Hrsg.) (2005): Phänomenologische Dimensionen der Bildungsanthropologie: interdisziplinäre Forschungsbeiträge im Fokus ethischer Verantwortlichkeit. Regensburg: S. Roderer, S. 311-323

Heike Deckert-Peaceman

Westphal, Kristin (2002): Zeit als Thema von Unterricht. Zeit als Strukturmerkmal der Organisation. Zeit als Strukturelement der Erziehungswissenschaft. In: Online Zeitschrift Grundschulforschung 4/Januar 2002 (www.grundschulforschung.de).

Karla schaukelt ihre Puppe

Situation

Es gibt ein Kind, Karla, etwas mehr als zwei Jahre alt, eine Puppe, drei Erwachsene und eine rote Plastikschaale, die an zwei Seilen aufgehängt eine Schaukel bildet. Es ist Frühjahr in einem Garten. Die Mutter des Kindes sitzt neben der Schaukel, die beiden anderen Erwachsenen sind um die Schaukel herum im Garten beschäftigt.

Karla hat ihre große Puppe über die Schaukelschale gelegt und der Schaukel nach vorne einen Schups gegeben, so, dass die Puppe schaukeln kann. Als die Schaukel zurückschwingt, hält Karla sie an einem Seil fest und fordert ihre Mutter auf, ihr zu helfen.

Mutter: „Was soll ich denn machen – die Puppe darauflegen – das macht die Oma“.

Das Kind wendet sich an die Oma und hält ihr die Puppe entgegen. Sie sagt Hilfe zu, dann aber: „Versuch du mal, ob du das kannst, Karla.“

Karla: „Nein, nein!“ Die Großmutter wiederholt ihre Aufforderung und erklärt, dass sie Karla dabei filmen würde.

Karla ist ärgerlich, wendet sich an ihre Mutter, die sagt: „Komm mal her“, und die die Puppe nun „richtig“ auf die Schaukel legt. Richtig ist, dass die Puppe auf der Längsseite der Plastikschaale liegen soll und nicht gewissermaßen über der Schale hängen. Karla hatte ihrer Mutter mit einer Handbewegung signalisiert, wie die Puppe liegen soll.

Karla ist zufrieden, gibt mit beiden Händen der Schaukel einen heftigen Schups und fängt die Schaukel bei der Rückkehr mit beiden Händen auf. Die Anstrengung spiegelt sich im Gesicht, die Zähne sind aufeinander gebissen. Die Puppe fällt von der Schale. Die Mutter macht zustimmende Geräusche, lacht und sagt als die Puppe herunterfällt: „Hat sie plumps gemacht, die Puppe“. Das Kind schaut sie an und sagt: „knallt“, und dann, die Puppe in der Hand haltend an die Mutter gewandt: „Noch mal“.

Mutter: „Der Opa macht es“. Karla holt den Opa. Der nimmt die Puppe hoch und sagt: „ich dachte, du wolltest schaukeln“. Karla gibt der Schaukel nun ohne Puppe einen kurzen und heftigen Schups und ruft: „Da!“.

Kurze Zeit später. Die Puppe liegt wieder auf der Schaukel. Karla schupst sie an. Sie hat beide Hände an den Seilen. Um schupsen zu können, muss sie einige Schritte zurück gehen. Dabei kommt sie von der geraden Linie ab und kämpft ein wenig mit der Schaukel, die auf der geraden Linie zurückzukommt. Als nächstes wird die Schaukel mit einer Hand, der linken, angestoßen. Und zwar so, dass die Hand den Schalenrand trifft. Die Puppe ist mittlerweile gut gelagert, weil der Kopf zwischen zwei Seilen liegt und die Füße der Puppe zu beiden Seiten der Schale herunterhängen. Wenn man vorsichtig schupst, bleibt die Puppe auf der Schale liegen. Karla wiederholt dies siebenmal und geht beim achten Mal einige Schritte nach vorne, also auf die zurückschwingende

Schaukel zu. Sie benutzt beide Hände, um sie abzufangen. Ihre Grimasse macht die Anstrengung deutlich. Für einen Moment lässt sie Puppe und Schaukel im Ruhepunkt liegen, bevor sie sie wieder anschupst. Sie bleibt stehen und geht nicht nach vorn. Ihr Standort liegt genau dort, wo die Schaukel ausschwingt. Karla greift nun mit einer Hand über die Schale und die Puppe und hält so beide fest. Sie schupst wieder an, aber weniger heftig und legt beide Hände auf die Puppe. Die Großmutter lacht: „Das geht ja klasse.“ Karla schupst mit einer Hand an und hält mit beiden Händen Puppe und Schaukel fest. Dann schupst sie wieder, geht nach vorn und hat Probleme damit, den Schwung der zurückkommenden Schaukel aufzufangen – die Zunge kommt aus dem Mund. Das wiederholt sich mehrfach. Die zurückschwingende Schaukel prallt gewissermaßen auf ihren Körper. Karla nimmt ihn nur leicht zurück. Man sieht ihrem Gesicht an, wie sehr sie sich anstrengt. Nun nimmt sie beide Seile, geht einige Schritte zurück und gibt der Schaukel einen kräftigen Stoß. Karla geht einige Schritte vor, legt beide Hände auf die Puppe, lässt los und beobachtet einen Moment Schaukel und Puppe in Ruheposition. Dann geht sie wieder nach vorn und schupst mit beiden Händen an, fängt die Schaukel am Seil auf, gibt einen starken Stoß und wird von der nun heftig zurückschwingenden Schaukel so angestoßen, dass sie einen Schritt zurück machen muss. Die Mutter lacht. Karlas Gesicht, Zunge heraus, Lippen zusammengepresst, zeigt, dass sie kämpft. Denn, weil sie nicht gleichmäßig schupst, kommt die Schaukel verdreht zurück und ist schwer greifbar. Gelegentlich funktioniert das Greifen nicht und die Schale prallt gegen Karlas Bauch. Karla schaut ihre Mutter an. Die sagt, dass sie nun das Auto waschen geht. Karla gibt der Schaukel einen heftigen Stoß und stößt dazu einen kurzen, aber lauten Schrei aus. Karla lacht, als sie die Schaukel wieder auffängt. Schreien und Schupsen werden mehrfach wiederholt. Dann lässt Karla die Arme unten, als die Schaukel zurückschwingt. Die Schale stößt an ihren Mund. Die Mutter sagt: „Oh“ und Karla lacht. Die Mutter: „Wolltest du dich umschmeißen lassen?“ Karla stellt sich so hin, dass die Schaukel beim Zurückschwingen in Höhe ihres Mundes gerät, ihn aber nicht trifft. Dabei lacht sie. Sie lässt die Schaukel ausschwingen ohne erneut anzustoßen. Sie geht nach vorn, stößt an und zwar so, dass die Schaukel nun kurz vor ihrem Bauch den Scheitelpunkt erreicht. Karla lässt die Schaukel, beobachtend, was passiert, mehrfach schwingen. Dann greift sie wieder beide Seile, geht zurück und hält den Abstand so, dass die Schaukel kurz vor ihr Kinn kommt, es aber nicht berührt.

Karla gibt einen heftigen Schups, greift mit einer Hand an ihre Haare und wird von der zurückkommenden Schaukel überrascht, weil sie nur eine Hand zur Verfügung hat.

Karla schupst heftig, ruft „zack!“ und fängt die Schaukel nur mit einer Hand an einem Seil auf. Dies mehrfach. Sie legt kurz ihren Kopf auf die Puppe und fährt fort mit dem Anstoßen und Auffangen. Sie spricht entweder zu sich oder zu der Puppe, was aber nicht zu verstehen ist. Sie wiederholt mehrfach „Ich habe ein kleines Kätzchen“.

Nun sind der Puppenkopf an dem einen Ende und die Puppenfüße am anderen Ende zwischen den Seilen eingeklemmt. Karla geht zu der Schmalseite der Schale und stößt die Schaukel in der Querrichtung an. Sie dreht sich dann aber und fängt die Schaukel wieder von vorn auf, indem sie die Seile festhält. Sie wechselt wieder in die Frontalsituation und gibt einen ordentlichen Schups, schaut dabei jemanden an, der nicht zu sehen ist. Schupsen und Auffangen werden mehrfach wiederholt. Dann lässt sie sich von der Schale wieder anstoßen und beobachtet danach das Ausschwingen der Schaukel. Wieder

wird stark geschupst, dabei geschrien, die Schaukel trifft ihren Kopf. Bevor sie zurückschwingen kann, hält Karla sie fest, indem sie mit beiden Armen unter die Schale greift. Das Gesicht ist angestrengt, Zähne zusammengebissen. Sie geht nach vorn, schupst kurz und hart an, wohl wissend, dass die Schaukel beim Zurückschwingen sie treffen wird. Karla dreht sich mit dem Körper zu Seite, sodass nicht ihr Bauch getroffen wird. Die Bewegung wird schneller und auch unkonzentrierter. Karla verlässt die Schaukel und läuft den Hang der Wiese hinunter.

Mutter: „Bist du fertig?“

Es gibt einen Schnitt. Karla ist zurück an der Schaukel. Sie greift die Seile mit beiden Händen und hopst mit beiden Füßen, sich an den Seilen haltend, auf dem Boden. Sie hopst und schupst, hält die Schaukel und damit die Puppe und lacht. Sie schupst die Schaukel nicht mehr an, sondern nutzt die Seile als Haltemöglichkeiten, um nach vorne zu hopsen. Dabei freut sie sich. Wieder schupsen und auffangen. Nun stellt sie sich breitbeinig auf. Schupst, bleibt stehen, fängt auf. Sie stellt die Füße wieder nebeneinander, fängt die Schaukel an einer Seite und erreicht so, dass der Schwung an ihr vorbei nach hinten geführt wird. Noch ein Schups und Karla geht zu ihrer Mutter, spricht kurz mit dieser, kommt zurück, geht in die Beuge und schupst wieder an, dabei lachend. Sie schupst heftig, schreit, stellt sich quer und lässt sich so von der Schaukel an der Seite treffen. Sie geht zu ihrer Mutter, kommt wieder. Sie fasst beide Seile an, stellt beide Füße hintereinander und vollführt damit eine Bewegung, die eigentlich dann üblich ist, wenn man etwas wegdrücken möchte, was einen Widerstand enthält. Was aber bei einer Schaukel kaum der Fall ist. Wieder geschupst, mit beiden Händen festgehalten und dann etwas Neues probiert. Bevor sie die Schaukel los lässt, führt sie sie kurz vor und zurück, holt also Schwung. Sie lässt die Schaukel ausschwingen und hält beide Hände so vor den Körper, dass sie die Schale auffangen kann. Sie schupst an, lässt ausschaukeln und bewegt ihren Kopf vor und zurück, so wie die Schaukel. Anschließend geht sie rückwärts den Hang hinunter, mit Blick auf den Boden und auf die Schaukel. Geht wieder einige Schritte hoch, dreht sich um und scheint etwas zu sehen, was sie interessiert. Nun geht sie vorwärts den Hang hinunter, dreht sich noch einmal halb um, entweder um die Mutter anzusehen, oder die Schaukel. Dann geht sie weg und die Schaukelepisode ist beendet.

Überlegungen

Physiker interessiert an der Schaukel die Pendelbewegung, der Impuls, der die Bewegung in Gang setzt und die Kräfte, die die Schaukel schwingen lassen bzw. ausschwingen lassen. In pädagogischen Beschreibungen geht es um schaukelnde Kinder und die Frage, wie sie lernen, die Schaukel in Bewegung zu setzen. In der hier beschriebenen Situation schaukelt aber nicht Karla selbst. Sie schaukelt ihre Puppe. Man kann vermuten, dass sie bereits Erfahrungen mit dem Schaukeln hat, wobei sie wohl zu jung ist, um die Schaukel selbst in Bewegung zu setzen, also darauf angewiesen ist, dass die Schaukel von außen in Bewegung gesetzt und unter Kontrolle gehalten wird. Warum Karla ihre Puppe schaukelt, weiß ich nicht.

Die Frage, wie man eine Schaukel, wenn man selbst auf ihr sitzt, in Bewegung setzt und hält, interessiert hier also nicht. Das hat zum Problem, dass sich wenig an physikali-

schon Erklärungen über die für Karla wichtigen Schwingungen und Verdrehungen der Schaukel finden lässt – und zudem Widersprüchliches.

So findet man bei wikipedia unter dem Stichwort „Schaukel“ den Hinweis:

„Wird eine Schaukel aus ihrer Ruhelage ausgelenkt, pendelt sie einige Male hin und her, bis die Reibungskräfte ihre Bewegung zum Stillstand bringen.“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Schaukel>)

An anderer Stelle wird das „Zur Ruhe Kommen“ der Schaukel anders erklärt. In Bezug auf das Pendel heißt es nämlich:

„Das Pendel besteht meist aus einem Band oder einem Stab, das am freien Ende von einer Masse beschwert ist. Bringt man ein solches Pendel aus seiner vertikalen Ruhelage, schwingt es unter dem Einfluss der Schwerkraft zurück und wird, solange keine Dämpfung erfolgt, symmetrisch um die tiefstmögliche Position des Massenmittelpunktes – die Ruheposition – weiterschwingen.“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Pendel>)

Als Dämpfung wird wiederum beschrieben:

„Als Dämpfung bezeichnet man eine Erscheinung, dass bei einem im Prinzip schwingfähigen System die Amplitude einer Schwingung mit der Zeit abnimmt oder je nach Umständen überhaupt keine Schwingung auftreten kann. Die Schwingung beruht nach einmalig zugeführter Energie auf der Wechselbeziehung zweier Energieformen; z. B. bei einer mechanischen Welle werden kinetische Energie und potentielle Energie gegenseitig ausgetauscht. Wird dabei Energie in eine dritte Energieform abgezweigt – oft etwa als Wärme –, so ist dies die Ursache der Dämpfung.“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Dämpfung>)

So klar scheint mir die Interpretation nicht. Welche Beziehung zwischen Lageenergie und Bewegungsenergie einerseits und Reibung andererseits besteht, habe ich nicht in Erfahrung bringen können.

Dabei ist sicher, dass Karla mit einem Gegenstand konfrontiert ist, der naturwissenschaftlichen, d.h. mathematisch beschreibbaren, Regeln folgt. Aus Karlas Sicht verfügt die Schaukel aber wohl über eine Portion Eigenwillen und Eigensinn. Diesen kann man versuchen zu beherrschen, wobei man sich mit ihm arrangieren muss.

Für Karla wichtig sind dabei eine Reihe von Beziehungen, etwa die zwischen der Stärke des Anstoßes und der Kraft, mit der die Schaukel zurückkommt. Wiederum gehören Kraft und Weg zusammen. Je mehr man sich der Schaukel in den Weg stellt, desto stärker wirkt ihre Kraft. Wichtig für sie ist die Beziehung zwischen Höhe der Schale und Entfernung vom Mittelpunkt.

Ein anderer Aspekt ist der Zusammenhang zwischen Wildheit und Gleichmäßigkeit. Stößt man vorsichtig an, so besteht eher die Chance auf eine gleichmäßige Bewegung. Stößt man heftig an, am besten verbunden mit einem Schrei, so reagiert die Schaukel eher wild und schwerer beherrschbar.

Nun existiert in der beschriebenen Situation die Schaukel nicht als mathematisierbares Objekt. Karla schaukelt nicht die Schaukel, sie erforscht keine naturwissenschaftlichen Gesetze, sie schaukelt ihre Puppe. Ich weiß nicht, ob sie ihre eigenen Bewegungen unter dem Gesichtspunkt ausführt, ihrer Puppe bestimmte Erlebnisse zu ermöglichen. Was ich sagen kann ist, dass Schaukel und Puppe aus Karlas Perspektive eine Einheit bilden. Die Schaukel steht nicht allein, sondern ist eingebettet in eine Situation, oder eine Geschichte, die man auch als Narrativ verstehen kann. Alle unter-

schiedlichen Handlungen, die Karla vollzieht, beziehen sich auf diese Einheit. Die Situation lediglich entlang der Frage, welche Erfahrungen das Kind mit der Natur – oder gar mit Naturwissenschaft macht – wie dies heute üblich geworden zu sein scheint, ist schlicht eindimensional und wird weder der Situation noch dem Handeln des Kindes gerecht.

Sagen lässt sich, dass Karla die Schaukel in eine Vielfalt von Bewegungen versetzt, manches ausprobiert und dass die Abfolge ihrer Handlungen wahrscheinlich nicht zufällig ist, sondern einem Konzept folgt, das sie selbst nicht formulieren könnte, nach dem sie aber vorgeht. Vielleicht kann man sagen, dass Karla eine Art Wettkampf mit der Schaukel führt. Auf der Grundlage der Erfahrung von Selbstwirksamkeit versucht sie, die Schaukel zu beherrschen. Am deutlichsten wird dies dann, wenn Karla die Schale dicht an ihren Körper kommen lässt, aber so, dass sie nicht getroffen wird. Ihr Gesichtsausdruck dabei legt die Interpretation nahe, dass sie das Gefühl hat, die Schaukel überlistet zu haben.

Es wäre auch fahrlässig, die Beziehung zwischen Kind und Schaukel allein auf der Gefühlsebene zu verorten. Karla initiiert in dieser Szene auf der Basis früherer Erfahrungen, dass sich die Schaukel bewegt. Wenn man die so entstehende Bewegung der Schaukel und deren Einfluss auf das Kind als Erlebnis interpretiert, so zeigt der Verlauf des Spieles, dass es nicht bei einer Kette von Erlebnissen bleibt. Vielmehr: Wenn Karla ihr Verhalten variiert – was der Fall ist – so setzt dies notwendig eine Verarbeitung von Erlebnissen voraus. Sie verallgemeinert Erlebnisse zu Erfahrungen. Die jeweils neue Handlung ist also eher von dem motiviert, was man „Theorie“ nennen kann, wenn man sich der Differenz zwischen kindlichen und wissenschaftlichen Theorien bewusst ist. Man kann als Beschreibung für Karlas Handlungskette die Formel „Versuch und Ergebnis“ verwenden, also von einer Art empirischer Erkundung der Schaukel sprechen. Im Unterschied zu Wissenschaftlern ist Karla aber überhaupt nicht daran interessiert, Erkenntnisse über die Physik der Schaukel zu gewinnen, die auch dann zutreffend sind, wenn sie, Karla, nicht da wäre, oder wenn nicht sie selbst geschupst hätte, oder wenn ihre Puppe nicht auf der Schaukel liegen würde. Es geht Karla um die Beziehung zwischen Schaukel, Puppe und sich, nicht um eine objektive Theorie. Man könnte wie Schäfer 2010 von konkretem Denken sprechen: „Mit konkretem Denken wird hier das Denken mit den Mitteln des Körpers bezeichnet, Denken als Bewegen und Handeln“ (Schäfer 2010, S. 21). Und Fischer schreibt: „Die äußeren Bewegungen und die Vorgänge des Bewusstseins gehen Hand in Hand. Das Bewusstsein ist eher Begleiter, häufig mitgezogen, wohl nur selten vorseilend“ (Fischer 2010, S. 47).

Auch Michael W. Schwander, der sich mit der Frage nach dem Schulanfang als Wiederholung und als Bruch beschäftigt, bezieht sich im Wesentlichen auf die Situation des schaukelnden Kindes und eben nicht des Kindes, das seine Puppe schaukelt. Dennoch lassen sich einige seiner Beobachtungen auf die beschriebene Situation anwenden. Ich zitiere auszugsweise:

„Für nahezu jedes Kind ist die Schaukel ein Objekt, das früh seine Aufmerksamkeit erregt. Die Faszination, die von diesem affektbesetzten Gerät ausgeht, muß im körperlichen Antizipieren seines Sachsinnes gegeben sein; sie liegt offenbar im vertrauten Hin und Her einer Bewegung, die sich scheinbar wie von selbst fast absichtslos erneuert und der sich das Kind gerne aussetzen möchte. [...] Die fesselnde Wirkung, die das Spielzeug Schaukel auf das Kind ausübt, gründet gleichzeitig – vom ersten

Ahnen seines Sachsinnes bis hin zum bewußten Ausleben aller seiner spielerischen Möglichkeiten – im Wahrnehmen und Befolgen eines physikalischen Gesetzes. Dabei müssen die Aufgaben, die das Spiel dem Körper stellt, genau beachtet werden. Der (gelernte, G.Sch.) Sachverhalt wird in zahlreichen Wiederholungen immer wieder neu geprüft. Angenehm berührt vom Gelingen der Lösung vergewissert sich das Kind, daß das Lösen der Aufgabe kein Zufall war, indem es die Lösung wieder und wieder erprobt, bestätigt und genießt. [...] Häufig zu beobachten ist dabei der bedingungslose Einsatz des Körpers. [...] Von Bedeutung ist, daß die unterschiedlichen Situationen des Schaukelns nicht isoliert als rein körperliche Aktivitäten des Kindes gesehen werden dürfen. Das absichtslose Hin und Her der Bewegung wird von der Sprache der Anwesenden begleitet.“ (Schwander 1990, S.152 ff)

Auch wenn das Schaukeln nicht nur ein Kribbeln im Bauch hervorruft, sondern eine entspannte Situation des sich gehen Lassens, des bewegt Werdens statt des Bewegens, so ist selbst das eigene Schaukeln nicht absichtslos. In der Situation, in der die Puppe geschaukelt wird, geschieht es absichtlich. Und die Sprache der anwesenden Erwachsenen begleitet nicht nur, sie rahmt auch. Mutter wie Kind finden es lustig, wie die Puppe herunterfällt. Mutter und Großmutter fordern das Kind zum eigenen Handeln auf. Und Karla lernt in der Situation auch, dass man dem Satz „Mach es alleine“ entkommen kann, wenn man ärgerlich wird oder so tut. Sie lernt auch, dass sich Erwachsene widersprechen, oder etwas anderes tun, als sie sagen. Karla bekommt gleichzeitig mit, was in ihrer Umgebung geschieht. Ändert sich dort etwas, so schaut sie hin. Sie spannt die drei vorhandenen Erwachsenen in ihre Interessen ein. Man kann vermuten – dies bezieht sich auf den Anfang –, dass sie das Gefühl oder ein Wissen darüber besitzt, dass die Puppe nicht „richtig“ auf der Schaukel liegt (nämlich wie betrunken mit dem Kopf nach hinten und den Füßen nach vorne) und dass man die Puppe befestigen muss, wenn man sie schaukeln will. Für die Bewältigung der Situation verfügt das Kind bereits über ein umfangreiches Wissen. Dies bezieht sich sowohl auf die Bedingungen der Dingwelt, wie auf die ihrer sozialen Umwelt.

Für das selber Schaukeln, wie für das Schaukeln einer Puppe trifft zu, was Schwander schreibt:

„Die Schaukel und das Schaukeln sind integrative Bestandteile einer denkbaren weiterreichenden Ordnung. Innerhalb der als ‚produktiv‘ zu bezeichnenden Erfahrung des Kindes ist an die Stelle von ‚Nichtkönnen‘ ‚Können‘ getreten. Das Können bereichert das Selbstkonzept des Kindes; es stärkt damit das Selbstkonzept des Kindes; es stärkt das Selbstvertrauen, welches als unabdingbare Leistungsgrundlage für die Bewältigung komplexer Aufgaben fungiert. Das Ich des Kindes hat eine Bereicherung erfahren. Innerhalb der intensiven Auseinandersetzung mit einer Sache hat es eine eigene Möglichkeit kennengelernt und kann darüber verfügen.“ (Schwander 1990, S. 155)

Die Szene zeigt, dass Kinder lernen, dass sie dies außerhalb und vor der Schule tun. Und sie zeigt, dass sie in der Lage sind, ihren eigenen Lernprozess selbst zu steuern. Schwander wie Fischer und Schäfer stellen in ihren Texten die These auf, dass diese Lernerfahrungen Grundlage allen theoretischen Denkens sind:

„Über das selbständige Explorieren und Erkunden des Kindes, das durch unzählige Wiederholungen gekennzeichnet ist, entwickeln sich die genannten abstrakten Verhaltensschemata, die als Voraussetzung für jedwedes theoretisches Vorstellen fungieren.“ (Schwander 1990, S. 146)¹

¹ Schwander nennt „acht Resultanten der Abstraktion“:

1. Loslösung des Ichs von der Außenwelt
2. Beziehen einer geistigen Einstellung

Die Frage, ob es wirklich eine Umwandlung vom konkreten Denken, ästhetischen Denken, narrativen Denken zum theoretischen Denken gibt, wie Schäfer schreibt (Schäfer 2010, S. 21); bzw. ob wirklich „der Schlüssel zur mediatisierten Welt keimhaft in der eigenen Erfahrung angelegt ist“ (Fischer 2010, S. 51), kann hier nicht behandelt werden. Sagen lässt sich aber sicher: Wer immer daran interessiert sein mag, dass Kinder denken lernen können, muss Räume für Erfahrungen zur Verfügung stellen – und zwar im Kindergarten, in der Grundschule und in der Umgebung, in der Kinder aufwachsen.

Literatur

- Fischer, Hans-Joachim (2010): Die Herausforderung der Frühen Bildung an den Sachunterricht. In: Fischer, Hans-Joachim/Gansen, Peter/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Sachunterricht und frühe Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43-52.
- Schäfer, Gerd E. (2010): Welten entdecken, Welten gestalten, Welten verstehen. In: Fischer, Hans-Joachim/Gansen, Peter/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Sachunterricht und frühe Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-28.
- Schwander, Michael W. (1990): Schulstart: Anfang als Buch und als Wiederholung. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 133-161.
- (<http://de.wikipedia.org/wiki/Schaukel>)
(<http://de.wikipedia.org/wiki/Pendel>)
(<http://de.wikipedia.org/wiki/Dämpfung>)

-
3. Sich-Rechenschaft-geben über das eigene Handeln
 4. Übergehen von einem Aspekt der Situation zu einem anderen
 5. Gleichzeitiges Bewußtmachen mehrerer Aspekte
 6. Erfassen eines gegebenen Ganzen, seines Zerlegens in Teile und umgekehrt
 7. Abstrahieren allgemeiner Eigenschaften
 8. Symbolisches Handeln. (Schwander 1990, S. 146)

Siegfried Thiel

Luftballonvergnügen und Raketenflug

Mit aufgeblasenen Luftballonen, welche beim Loslassen mit offen gelassenem Stutzen eine rasche Vorwärtsbewegung machen, haben Kinder schon Erfahrungen gesammelt. Was dieses Vergnügen mit dem Raketenflug zu tun hat, ist Thema des hier vorgestellten Unterrichtsversuchs. Anhand eines Tonband-Protokolls sollen die Gedanken von 10-11 jährigen Grundschülerinnen und Grundschulern verfolgt und der Leserinnen und Leser zum Nachdenken angeregt werden. Dabei werden aber Grenzen sichtbar, vor denen SchülerInnen und Lehrer stehen, wenn sie sich dem Sachverhalt nähern.

Entwickelt ist das Beispiel auf dem Hintergrund der Didaktik von Martin Wagenschein. Dessen genetisch, exemplarisch und sokratisches Verfahren versuche ich auf die Grundschule zu übertragen und stelle es in Gesprächsprotokollen von Tonbandaufnahmen immer wieder vor (vgl. Wagenschein u.a. 1973).

Walter Köhnlein hat diese Ansätze für die Grundschule in größere Zusammenhänge gestellt und weiterentwickelt (vgl. Köhnlein 2012).

Walter Köhnlein war auch der Begründer und erste Vorsitzende der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) und ist ihr heutiger Ehrenvorsitzender. Er stellte mir 2014 eine Mail zu, die ihm Hans-Joachim Fischer, der bisherige Vorsitzende der GDSU (bis 2015), übermittelt hatte. Daraus konnte ich (gerührt!) folgendes Zitat entnehmen:

„Die Unterrichtsdokumentationen des Kollegen Thiel sind für mich unersetzbare Beispiele für eine Annäherung an das, was man authentisches (oder besser genetisches ?) Lehren und Lernen nennen kann. Sie sind Beispiele, keine Modelle. Sie wollen nichts vormachen. In Modellen sind die Akteure austauschbar, in Thiels Unterrichtsbeispielen nicht. Deshalb dürfen sie dem Sachunterricht und seiner Didaktik nicht verloren gehen. Auch deshalb nicht, weil wir zur Zeit eher nach schnellen Modellen suchen und zu wenig Zeit für wirkliche Beispiele aufbringen.“

Danke für die Blumen, lieber Kollege Fischer – und alle guten Wünschen für einen frohen „Unruhestand“!

Zu Hans-Joachim Fischers Ehre lege ich ein besonders komplexes Protokoll aus dem Jahr 1969 vor, welches ich bisher nicht zu veröffentlichen wagte. Es ist aus einem zunächst einfach scheinenden aktuellen Thema hervorgegangen. Es war die Zeit der „Eroberung“ des erdnahen Weltraums durch Amerikaner und Russen in den 1950er und 1960er Jahren. Die 23 Buben meiner Arbeitsgruppe „Naturwissenschaftliche Beobachtungen“ an der Versuchs-Grundschule der Universität Tübingen „Auf der Wanne, Abteilung Winkelwiese“ verfolgten die Vorbereitungs-Flüge zum Apollo-Programm mit wachsendem Interesse. In einer Themen-Konferenz schlugen sie vor, über diese Raketenflüge zu sprechen – nicht zuletzt der Aktualität willen.

Ich ermunterte sie, sich bis zur nächsten Stunde in Sachbüchern, Lexika und anderen Medien zu informieren und auch im Bekanntenkreis darüber zu sprechen.

In der ersten Stunde ahnte ich dann schnell, was da auf mich zukommen sollte. Es galt, ein komplexes Thema didaktisch so zu strukturieren, dass es auch mit einem offenen Ausgang enden könnte. Wie weit würden wir erkenntnismäßig gelangen? Gab es genügend Anknüpfungspunkte, Vereinfachungsmöglichkeiten und exemplarische Beispiele, die uns weiterhelfen könnten?

Aber wir waren ja frei. Wir mussten kein Thema für einen Lehrplan, ein Unterrichtswerk oder eine offene Stunde für Studierende und Lehrende abliefern. Es genügte hier, wenn es ein „Reden um Sachen“ gab, wo diskutiert und Meinungen ausgetauscht wurden, auch wenn wir zu keinen Lösungen kommen sollten. Ich konnte also das Risiko eingehen, einen einigermaßen verantwortbaren Abschluss anzusteuern oder auch zu verfehlen. Für spätere Schuljahre sollten ja auch noch thematische Weiterführungen übrig bleiben.

Beispiele:

Beim Bau eines Heißluftballons konnten die Kinder zwar erkennen, dass erhitzte Luft einen Ballon in die Höhe treibt, aber nicht, wieso dieser aufsteigt. „Wir machen nur noch mit, weil wir Sie mögen“ war der Kommentar eines Schülers, nachdem wir gescheitert waren, Gründe und Versuche für diesen Problembereich zu finden.

Aus dem Informationsgespräch in der ersten Stunde war mir deutlich geworden, dass die Kinder zunächst davon ausgehen würden, dass sich eine Rakete mit dem Abgasstrahl von der Startplattform wegdrücken würde. Auch wurde der Gedanke geäußert, dass sich die explodierenden Gase des Raketenmotors von der darunter liegenden Luft abdrücken würden. Dadurch aber könnte eine Rakete im luftleeren Raum nicht fliegen. Zu dieser Einsicht würden Kinder kommen können.

Die didaktische Herausforderung besteht nun darin, einen Zentralsatz der Physik verständlich zu machen. „Eine Kraft kommt nie allein.“

In der Regel wird von Kraft und Gegenkraft gesprochen oder von Stoß und Rückstoß, umgangssprachlich wird von Druck geredet. Dieser Begriff soll auch hier verwendet werden. Beispiele: Schlägt man mit einem Hammer auf einen Gegenstand, so wird nicht nur dieser bewegt oder verformt, sondern auch der Hammer schnell ein Stück zurück. Die Physiker nennen das „actio und reactio“. Diese gehören zusammen, bedingen einander.

Wirft man aus einem schwimmenden Boot einen Stein nach hinten, so bewegt sich das Boot nach vorne. Eine abgeschossene Gewehrpatrone (actio) bringt einen Rückstoß (reactio), der über den Gewehrkolben auf die Schulter des Schützen wirkt. Schwieriger zu durchschauen ist die Situation bei der fliegenden Rakete oder einem durch Luftausstoß sich bewegenden Luftballon, weil es sich hier um einen Prozess handelt, der sowohl dynamisch als auch statisch beschrieben werden kann. Bei der dynamischen Beschreibung läuft der Prozess in der Rakete wie folgt ab: Das verbrennende Gemisch aus Sauerstoff und flüssigem Brennstoff strömt mit hoher Geschwindigkeit aus dem Auslassstutzen der Rakete heraus (actio). Da in der Brennkammer der Rakete durch den Explosionsvorgang ein hoher Druck auf alle Seiten wirkt, entsteht durch die ausströmenden Verbrennungsgase ein Druckunterschied zum oberen Teil der Rakete. So entsteht als

reactio ein Rückstoß nach oben, der die Rakete steigen lässt. Dieser Prozess findet in der Rakete ständig statt. Dabei stößt sich die Rakete von den unermesslich vielen kleinen Teilchen der mit hoher Geschwindigkeit ausströmenden Verbrennungsgasen ab. So ähnlich, wie sich auch der Steine werfende Bootsfahrer von dem geworfenen Stein abstößt, wie die Vorwärtsbewegung des Bootes zeigt.

Aus didaktischen Gründen kann man diesen als dynamisch beschriebenen Prozess auch statisch betrachten. In einem aufgeblasenen Luftballon zum Beispiel, dessen Ein- und Auslass-Stutzen verschlossen ist, herrscht überall der selbe Druck (Krafteinwirkung) auf die Innenwand des Ballons. Öffnet man nun den nach unten gerichteten Stutzen, so zischt dort die Luft heraus und vermindert den Druck auf die untere Innenseite des Ballons. Der Druck auf die beiden Seitenteile des Luftballons hebt sich gegenseitig auf. Nur der Druck auf den der Auslassöffnung gegenüberliegenden oberen Teil des Ballons bleibt erhalten und schiebt den Ballon weg – solange der Druck der eingepressten Luft anhält.

Übertragen auf die Rakete bedeutet dies: Wenn das Treibstoffgemisch gezündet wird und explodiert, strömen die Verbrennungsgase nach unten weg (actio). Gleichzeitig wirkt sich der bestehende Druck, die Gegenkraft, auf den anderen, oberen Teil der Rakete aus (reactio) – die Rakete fliegt. So kann sich die Rakete auch im luftleeren Raum bewegen, weil sie sich nicht von einem Luftpolster oder einer Startrampe abdrücken muss.

Anhand dieser vereinfachenden, elementaren Darstellungen hoffe ich nun, dass der geneigte Leser die vorliegende Gedankengänge der Schüler nachvollziehen,¹ einschätzen und ansatzweise verstehen kann. In der Lehrerbildung war die Arbeit mit Studierenden an solchen Beispielen ein besonderer Gewinn. Sie konnten nämlich im Nachvollzug und Verstehen der Schüleräußerungen selbst ins Nachdenken kommen und nicht selten bei den Schülern auch ihre eigenen Gedanken wiederfinden (vgl. Fischer 2002; Buck 2012).

- Lehrer: Kann jemand noch einmal zeigen, wie der Raketenmotor funktioniert und das zusammenfassen, was wir in der letzten Stunde besprochen haben?
- Martin: Das ist die erste Stufe, die untere. (Tafelzeichnung) Da sind zwei große Behälter drin, zwei große Tanks und da gehen zwei Schläuche von den Tanks zum Raketenmotor. Der Raketenmotor hat eine Brennkammer und dort gehen die beiden Schläuche hinein. Da verbindet sich der Brennstoff (Kerosin oder Alkohol) mit dem Sauerstoff aus dem anderen Tank und eine Zündkerze zündet es an, damit es explodiert in der Brennkammer. Dann zischt das mit solcher Wucht aus der Düse unten aus der Brennkammer heraus, dass die Rakete sich vom Boden wegdrückt und abzischt.
- Robby: Ja, ich wollte noch was zum Martin sagen, zum Brennraum. Wenn das hier die Stufe ist und da unten die beiden Düsen, dann müssen an den Zuleitungen noch Pumpen sein, das hab ich im Lexikon gesehen, damit der Brennstoff und der Sauerstoff schnell in den Brennraum kommen, weil das so schnell explodiert und schnell unten rausströmt aus der Düse.
- Thomas I: Da unten gehen die beiden Leitungen zusammen, hier die eine, da die andere, und da kommt auch der Brennstoff mit dem Sauerstoff zusammen. Das brennt dann halt

¹ Diskussion im Unterricht über das Thema: „Wie fliegt eine Rakete?“ Schriftliches Tonbandprotokoll der 2. und 3. Stunde im März 1969, Lehrer: Siegfried Thiel

- besser, so wie man Luft ins Feuer bläst, da ist ja auch Sauerstoff drin, deshalb braucht man Sauerstoff in der Rakete. Wenn das Gemisch nun explodiert, wenn gezündet wird, dann geht das unten aus den Düsen raus auf die Startrampe aus Beton, und die Rakete geht in die Höhe.
- Lehrer: Danke! Ich denke, dass wir es nun wieder genau wissen, nachdem Martin, Robby und Thomas es uns erklärt haben. Unser Ziel ist es nun, herauszukriegen, wie die Rakete fliegt, was da Geheimnisvolles dahintersteckt. Ich eröffne die Diskussion, Thomas hat als Letzter gesprochen und darf das Wort weitergeben.
- Bernhard II: Die Rakete fliegt deshalb, weil es so einen Stoß auf die Treppe gibt, wo die Rakete steht, da hat dann nicht alles Platz, die Gase, da muss die Rakete halt weg, damit es Platz hat und das wissen eben die Leute, die Raketen bauen.
- Jörg I: Also, das ist ja so, ist so, beim Start ins Weltall, die Rakete, die kann nur fliegen, weil Anziehungskraft da ist, und da stößt sie sich von der Anziehungskraft ab. Wenn nämlich die Rakete, der Motor ausgehen würde, so in 2 km Höhe, würde die Rakete, müsste die auf die Erde zurückfallen, weil da die Anziehungskraft da ist, wenn der Motor aber tut, dann stößt sie sich von der Erdanziehungskraft ab.
- Bernhard I: Aber die Rakete fliegt ja auch zum Mars oder an ihm vorbei, da ist fast keine Anziehungskraft, und auch wenn sie zum Mond fliegt, stand in der Zeitung, geht sie aus der Anziehungskraft der Erde heraus, der Mond zieht sie dann an. Der Jörg hat da nicht recht, sie fliegt ja auch zum Mond.
- Lehrer: Hier kommen nun zwei Dinge zusammen: Darf ich kurz eingreifen? Schieben wir Jörgs Theorie kurz beiseite und fragen uns, wo die Erdanziehungskraft aufhört? Bernhard hat erzählt, was in der Zeitung stand, hinten am Brett hängt der Artikel noch, da steht: Wenn die Rakete den Bereich der Erdanziehungskraft verlässt und in den Bereich der Anziehungskraft des Mondes kommt, wird sie wieder schneller, weil der Mond sie anzieht. Denkt einmal dabei an den Mond und was er jahraus jahrein tut.
- Robby: Auf der Strecke zwischen Mond und Erde, also zwischen Erde und Mond, da liegt irgendwo in der Mitte die Grenze der beiden Anziehungskräfte, nein, nicht in der Mitte, sondern etwas mehr beim Mond, weil, daran müssen wir denken, weil die Anziehungskraft der Erde größer ist, die Erde ist ja auch größer, deshalb ist sie stärker, zieht sie stärker, muss sie stärker ziehen, aber der Mond zieht auch.
- Thomas I: Ha, die Anziehungskraft der Erde muss ja zum Mond reichen, sonst würde der gar nicht um uns kreisen. Der fliegt so wie ein Ball um uns, den man von ganz hoch weggeworfen hat. Aber warum er so fliegt, so schnell, meine ich, das wissen wir nicht.
- Bernhard I: Aber wenn ich zum Mond fliege, wird so nah am Mond, am Mond dran, mein' ich, die Anziehungskraft des Mondes größer und da spürt man dann die Erdanziehungskraft der Erde nimmer so. Aha, aber da ist sie noch, sonst tät ja der Mond weg, der tät wegfliegen, irgendwohin, aber er kann nicht, nein, er kann nicht, die Erde lässt ihn nicht weg, sie ist stärker, aber der Mond ist auch nicht schwach.
- Wolfhardt: Hört die Erdanziehungskraft nie auf?
- Lehrer: Nein, sie wird nur immer kleiner, wenig kleiner. Das ist so, wie wenn ich immer die Hälfte von einer Sache nehme, das hört auch theoretisch nie auf.
- Georg: Aber irgendwann muss doch einmal Schluss sein. Irgendwann ist mit allem mal Schluss.
- Bernhard I: Da zieht's halt nicht mal mehr eine Briefmarke, aber die Zeitung, die schreibt's dann falsch, dass die Kapsel die Erdanziehung verlässt, wenn der Mond auch noch dabei ist.
- Robby: Ich glaube nämlich, dass sich die beiden kreuzen, also da, wo die Anziehungskraft der Erde mit der Anziehungskraft des Mondes zusammenstößt, dass da an dieser Stelle sich die beiden Anziehungskräfte gegenseitig anziehen, aber die Erde kann den Mond

- nicht runterziehen, weil der Mond immer an ihr vorbei fliegt, den erwischt die nie, der ist viel zu schnell, aber festhalten kann sie ihn, damit er nicht wegfliegt. Wenn wir den Mond schneller, wenn wir ihn beschleunigen könnten, dann würde er vielleicht die Rundbahn um die Erde verlassen und hinaus in den Weltraum. Das wissen wir ja von dem Stein, den wir vom hohen Berg weggeworfen haben, uns das vorstellten.
- Lehrer: Nun zurück zu unserer fliegenden Rakete.
- Mathias II: Wenn hier der Brennraum ist und hier die Zündkerze, dann explodiert das Zeug da so heftig, dass es unten, da unten zur Düse, hinaus muss, ganz schnell, weil's immer explodiert. Und da geht's auseinander, es kann aber nur zur Düse raus, sonst nirgends. Da unten kommt dann so viel raus und das prallt mit Wucht auf die Stelle, wo's steht, und da stößt es sich ab vom Boden, und da schießt sie in die Luft und was da rauskommt ist so heftig, das ist stärker als die Anziehungskraft, und wenn sie weit vom Boden weg ist, da stößt sie sich nicht mehr vom Boden ab, nur von der Anziehungskraft. Der Jörg hat recht, das glaub ich auch.
- Georg: Der Strahl da unten, der da rauskommt, wenn der nicht mehr zum Boden reicht, der stößt sich dann an der Luft ab, Luft ist ja genug da, die Luft kann man auch bei den Wolken sehen, aber die Erdanziehungskraft nicht. Ich weiß es nicht, wie Mathias das will und wie Jörg.
- Klaus: Aber wenn die erste Stufe abfällt, dann kann doch die andere Rakete nicht mehr auf der Luft stehen, nur die erste Stufe kann sich wegdrücken.
- Bernhard I: Ich stell mir das unten so vor: Weil's explodiert in der Brennkammer gibt's so einen riesigen Druck, der kann nur unten raus und da muss es da unten, wo die Rakete steht, ganz fest gebaut sein, weil's da heiß wird und drückt, und da hebt's die Rakete weg.
- Nicolai II: Ich glaube, da gibt's zu Silvester auch so kleine Raketen, wenn man die losschießt, die gehen dann nicht, die kann nicht, die können nicht so hoch, die haben nicht genügend Treibstoff, und da kommen sie wieder zurück, weil sie nicht herauskommen, von der Erde weg.
- Robby: Der Luftballon, der fliegt auch. Sie haben uns letztes Mal ja Luftballons geschenkt und die haben wir dann alle nach der Schule fliegen lassen, einige sind auch geplatzt. Sie geben uns immer solche Sachen und sagen nichts dazu, und da hab ich mir selbst etwas dabei gedacht. Der Luftballon hat auch Treibstoff, die Luft, aber die reicht nicht so lang, da reicht ja dieser Strahl, wenn man von einem Strahl reden darf, reicht ja dieser Strahl nicht so lange aus und nur so lange wie der Luftballon aufgeblasen ist und dann, dann fällt der Luftballon, wenn er wieder ganz und klein zusammengeschrumpft ist, auf die Erde, da kann keine Luft mehr raus.
- Anmerkung des Lehrers: Die aufgeblasenen Luftballons wurden nicht zugebunden
- Stephan II: Bei dem Luftballon, da ist das wie eine Art Düse, das Gummi, das will nicht auseinandergedehnt sein, da zieht sich's wieder zusammen und treibt die Luft unten raus, dort wo es offen ist, deshalb schießt der Luftballon weg, in die Höhe.
- Jörg II: Der Stephan muss das genauer sagen, so weiß man ja nicht, wieso der Luftballon fliegt. Die Luft, die da rauskommt, die findet wenig Platz, weil da schon andere Luft ist, und da entsteht dann gedrückte Luft, wo sie rauskommt, das ist wie eine Feder, die geht auseinander und drückt den Ballon weg, der stößt sich dann ab.
- Nicolai I: Die Luft, die da rauskommt, die drückt gegen die andere Luft und so stößt sich die ab mit dem Ballon.
- Thomas II: Das ist genauso wie bei der Rakete, da schießt's auch unten raus und drückt gegen den Boden und oben gegen die Luft oder die Anziehungskraft.
- Nicolai I: Im Luftballon ist aber keine Zündkerze drin, deshalb ist es nicht dasselbe, wie der

- Thomas (II) meint.
- Frank: Der Stephan hat schon ganz recht, die Plastikhaut, die dünne Gummihaut meine ich, die dehnt sich, wenn man sie aufbläst, und dann zieht sie sich wieder zusammen und drückt die Luft raus, und dann geht die raus, weil sie rausgepresst wird.
- Georg: Bei der Rakete wird es gezündet, weil kein Gummi da ist, der das rausdrückt, da explodiert das, und wenn's explodiert, dann geht's auseinander, deshalb läuft ja auch der Motor, hat mein Vater gesagt.
- Thomas II: Manchmal fliegt ja eine Rakete auch bei der Explosion auseinander, wenn's die Brennkammer nicht aushält, das ist dann für die Leute so traurig, als wenn uns ein Heißluftballon verbrennt, da ist die Mühe umsonst.
- Lehrer: Die verschiedenen Theorien müssen wir genauer durchdenken, wieso die Rakete fliegt. Manche sagten, sie stößt sich von der Luft ab, andere sagten vom Boden, wieder andere von der Erdanziehungskraft. Denken wir doch einmal daran, wohin die Rakete überall fliegen kann, zum Mars, zur Venus, zum Mond.
- Martin: Ich weiß, wieso sich die Rakete hebt. (Zeichnet an der Tafel) Wenn hier der Mond ist und wir denken uns einen Stab, der sich verlängern kann, da wird die Kluft zwischen Rakete und Erde immer mehr und da muss der Stab auch immer mehr wachsen und hier oben wär dann die Rakete und das würde die Rakete immer weiter nach oben drücken, der Rauch, der wär der Stab, der da unten rauskommt. Je mehr Rauch herauskommt, desto stärker wird der Stab und die Rakete würde immer mehr nach oben gedrückt.
- Bernhard I: Der Martin, ja, der, da bin ich ein bisschen dagegen, was der Martin sagt. Nämlich, einmal stößt sich ja die Rakete, der Feuerstrahl, der da hinten rauskommt, nicht mehr an der Erde ab, wie der Martin sagt, der stößt sich, da wird der Stab von Martin immer länger, und der drückt sich ja von der Erde weg, und die Rakete, die stößt sich ja nicht nur von der Erde weg, die stößt sich ja auch von der Luft weg.
- Robby: Aber wie soll es denn sonst sein?
- Martin: Wenn hier die Luft ist, und hier würde sich die andere Luft, die hier herausgestoßen wird, drückt sich von dieser Luft da weg, und deshalb wird die Rakete nach oben gedrückt.
- Bernhard I: Der Strahl, der aus der Rakete kommt, ist doch viel schärfer als die Luft, weil er schneller ist, da müsste doch dieser Feuerstrahl die Luft zerreißen und die Rakete könnte nicht vom Fleck kommen, die würde immer in derselben Höhe bleiben, weil der Strahl die Luft darunter verreißen und wegbläst.
- Lehrer: Na, Bernhard hat anscheinend Wichtiges gesagt.
- Matthias II: Ah, wenn das hier der Boden ist und die Rakete nur, ah, nur ein ganzes Stück nur näher ist, zu unserem Vergleich steht sie nur so über der Luft, und da kommt ja nicht Feuer raus, wie Bernhard sagt, sondern da kommt Rauch raus und der Rauch ist ja wie Luft und dann kann der Rauch an die Luft stoßen und weil die keinen Platz hat, muss die Rakete weg und dann fliegt sie. Da bin ich auf der Seite von Martin, wenn ich, weil da immer mehr Rauch rauskommt, und dann die Luft, die davor war, ist ja auch nicht da, die geht ja nicht weg, dann steht dann hier so eine Säule, auf der steht die Rakete und fliegt weiter.
- Thomas II: Aber die Säule kann man sich nur ganz senkrecht vorstellen, deshalb haben Martin und Matthias nicht recht, weil die Rakete gar nicht gerade fliegt, weil die Erde sich unter ihr wendet, die dreht sich ja und bald ist die Rakete über Afrika, da ist dann keine Säule mehr, weil die Rakete im Kreis fliegt und nicht gerade.
- Nicolai II: Der Mond kreist ja auch immer rum und der hat auch keinen Treibstoff dazu und die Rakete, die saust dann auch um die Erde rum und braucht dann wenig Treibstoff, nur

- weil sie näher dran ist an der Erde, braucht sie etwas mehr.
- Bernhard I: Der Thomas, stimmt schon, aber der Mond fliegt ganz ohne Treibstoff, der geht auch immer um die Erde rum, der hat eine bestimmte Geschwindigkeit, die er irgendwann einmal gekriegt hat, geschleudert worden ist wie ein Stein vom hohen Berg, und der kreist jetzt immer um die Erde rum mit einer bestimmten Geschwindigkeit. Und die Rakete, wenn die schneller fliegen könnte, wenn sie zu schnell fliegen könnte, würde die sofort aus der Bahn rausreißen. Die Rakete sitzt nämlich in der Erdanziehungskraft drin, wo die Luft noch ist, da ist, ja die Erdanziehungskraft noch stark und da sitzt die drin, die lässt sich nicht so leicht rausziehen daraus. Zu allererst fliegt die Rakete nur ganz gerade und dann fliegt sie um den Mond rum, wenn man sie hinsteuert, so weit, und der hat ja auch wieder Anziehungskraft. Da ist sie wie ein Stein, wenn sie wegfiegen will, nimmt sie mehr Geschwindigkeit her.
- Lehrer: Uns interessiert natürlich, wo sie diese Geschwindigkeit hernimmt?
- Bernhard I: Sie kann ja machen, dass die Düsen ganz arg mehr rasen und da fliegt sie schneller.
- Lehrer: Weit oben im luftleeren Weltraum?
- Georg: Ja, Bernhard hat vorher gesagt, der Strahl verbrennt die untere Luft, wenn die Luft aber verbrannt ist, ist sie weg, dann steht die Rakete ja sozusagen. Wo soll sie sich abstoßen?
- Bernhard I: Nein, ich hab nichts gesagt vom Verbrennen. Zerreißen hab ich gesagt.
- Robby: Ich hab ja auch schon gehört, dass die einzelne Stufe, das da, wenn die abgeworfen werden, kreisen sie um die Erde, bis sie runterfallen, aber es müsste eines Tages doch auch so kommen, dass der Mond sich der Erde nähert, denn der Mond hat keine Reibung an irgendwas, aber die Stufen, die da, sind im Weltraum, haben doch auch keine Reibung.
- Werner: Die Stufen kommen nicht so hoch bis dort hin, wo keine Luft mehr ist. Sie fallen dort ab, wo noch Luft ist, sonst brauchte man ja die anderen nicht.
- Lehrer: Anscheinend, so vermuten die Wissenschaftler, die Physiker, lässt die Erdanziehungskraft immer etwas nach, und so wird der Mond nicht näher gezogen, sondern entfernt sich sogar von der Erde.
- Bernhard I: Ich hab nachgedacht, nicht nur die Erdanziehungskraft reicht bis zum Mond, auch die Mondanziehungskraft reicht bis zur Erde, da hab ich einen Beweis, vom letzten Jahr, wissen das die anderen nicht mehr? Die Ebbe und Flut kommt ja davon, weil der Mond das Wasser leichter anziehen kann als die feste Erde.
- Stephan I: Das wissen wir schon, sicher, das steht in jedem Lexikon, in meinem auch, da ist's auch gezeichnet.
- Thomas I: Wir sind aber gerade an einem anderen Thema, warum die Rakete da oben fliegt, wo keine Luft ist.
- Lehrer: Danke, Thomas, aber wir müssen uns das Problem für die nächste Stunde aufheben. Lasst euch das in dieser Stunde Gehörte durch den Kopf gehen.

2. Stunde, einen Tag später am 26.3.1969

- Lehrer: In der letzten Stunde besprachen wir, wie ein Raketenmotor funktioniert und wie die Rakete fliegt. Unser Problem war dann, wie die Rakete im luftleeren Raum fliegt.
- Georg: Ich glaube, dass das so ist, wie bei, der Strahl, der Feuerstrahl der ist doch viel zu schwach, kann nicht so stark sein, die Rakete, von der, von der Startrampe wegzudrücken. Ich glaube, wenn das unten explodiert, die Explosion drückt auch auf die obere Seite, die Vorderseite der Rakete, dass die Rakete durch die Explosion hochgedrückt

- wird. Die Explosion schleudert die Rakete hoch, weil die Explosion überall hindrückt, nicht nur nach unten, auch nach oben, auch nach der Seite.
- Bernhard II: Ich glaube, das ist so, wir sind da stehen geblieben, da wo, oh, mit den, im Weltraum ist je keine Luft mehr, wie bewegt sich da, die Rakete, dann fort, wo sie sich nirgends abdrücken kann. Das ist nun, glaube ich, so: Im Weltall hat der Düsenstrahl keine Reibung und da könnte er so weit kommen, bis er auf die Luftschicht, die um die Erde herumreich, raufprallt, und da kann er sich doch abstoßen. Und da kommt ja dann einmal die Mondanziehungskraft, und wenn die stärker wird als die Erdanziehungskraft, die aber immer auch noch da ist, nur schwach, dann zieht ja der Mond die Rakete an.
- Lehrer: Aber sie kann auch wieder wegfliegen vom Mond.
- Bernhard I: Wenn sie zu schnell fliegt.
- Jörg: Aber sie haben auch gesagt, die Rakete fliegt bis zum Mars, wo kein kleines Fitzelchen Luft mehr ist, wo sie sich nirgends abstoßen kann.
- Nicolai I: Aber die Rakete muss sich irgendwo abstoßen, sonst tät sie nicht dorthin fliegen können, wo sie will. Wenn sie um die Erde fliegt, braucht sie nicht den Motor, da fliegt sie vom Schwung, wenn man sie nicht bremst, aber wenn sie zum Mars oder zum Mond will, muss der Motor eine kurze Zeit laufen, um Schwung, einen Schucker, zu kriegen. Die Rakete stößt sich ab, weil im Weltall, da gibt's überall Anziehungskraft, da alle Körper anziehen, die Sonne und alle anderen und dann, die, und die Anziehungskraft geht ziemlich weit, fast unendlich und stößt da immer aneinander und da stößt sich die Rakete ab.
- Lehrer: Schauen wir uns einmal an, wie die Anziehungskraft wirkt.
- Wolfhardt: Die geht auf die Erde zu, nach unten.
- Bernhard I: Der Planet zieht den Strahl an und der Strahl stößt sich dann an diesem Planeten ab.
- Thomas I: Aber die Anziehungskraft geht doch nach unten, da kann sich der Strahl nicht abstoßen, das geht dann in die andere Richtung.
- Bernhard I: Aber da kommt ja immer mehr raus, Strahl aus der Rakete, mein ich, da ist es wieder so, wie der Martin gesagt hat, dann wird dieser Düsenstrahl, ähnlich wie ein Stab, immer länger und auf dem stößt die Rakete ab.
- Thomas II: Da müssen wir eben einen Versuch machen, sonst kann man sich das nicht vorstellen.
- Lehrer: Gut, Thomas, du darfst die Erde mit ihrer zu ihr hinggerichteten Anziehungskraft machen. Dein ausgestreckter Arm sei die Anziehungskraft, die zur Erde hinzieht. Bernhards Arm dagegen ist der Strahl aus der Rakete, der nach unten ausströmt, scheinbar nach unten drückt.
- Versuch: Die beiden Buben halten ihre Fäuste aneinander. Thomas als Anziehung zieht den Arm zu sich her und Bernhards Arm folgt ihm. Für Bernhard ergibt sich daraus keine Möglichkeit, sich in die entgegengesetzte Richtung fortzubewegen.
- Bernhard II: Da nützt der Rakete die Erdanziehungskraft nichts, darauf kann sie sich nicht abstoßen – nur wenn sie zurück will, kann sie die Anziehungskraft brauchen, aber da braucht sie dann den Motor zum Bremsen.
- Stephan II: Die Anziehungskraft zieht, aber die Rakete, die drückt dagegen, um fortzukommen.
- Der Versuch wird wiederholt.
- Jörg: Also, die Rakete, die hat also im Weltall keine Reibung mehr und da kann eigentlich, da braucht die den Motor nicht, da fliegt sie so, aber wie kommt sie dann weiter zum Mars, um die Erde fliegt sie ohne Motor.
- Robby: Jetzt wird es bald so sein, dass wir's herauskriegen, das spür ich, aber es ist auch

- schwer, so leicht ist das nicht, die Wahrheit zu finden, das strengt den Kopf an.
- Lehrer: Georg, du hast vorher Wichtiges gesagt, kannst du uns das auch einmal an der Tafel verdeutlichen?
- Georg: Also, das Überflüssige von der Explosion, das fährt unten raus, da zur Düse, was raus kann, sonst kann ja nirgends etwas raus. Und die Explosion die ist hier, da in der Brennkammer, mittendrin, die reißt auseinander, die fährt an alle Seiten ran, auch überall ran, und da drückt's die Rakete auch nach oben. Wenn unter uns was explodiert, würden wir ja auch nach oben geschleudert werden.
- Thomas II: Aber der Strahl, der nach unten drückt, der ist ja bei Georg nicht weg, der ist auch noch dabei, der hilft ja auch noch.
- Nicolai I: Das verstehe ich, was Georg meint. Bei der Explosion drückt die Explosion auch nach oben und unten kann sie raus, oben nicht, aber sie drückt dagegen, das hebt sicher die Rakete. Aber sie drückt an alle Wände, die Explosion, von der Brennkammer, und unten kann sie raus, da drückt's doch unten am meisten, weil's da raus kann.
- Matthias II: Das ist schwer, unten kann's raus und drückt nach unten und nach oben drückt's auch. Wieso fliegt's dann, Georg?
- Matthias I: Das ist klar, dass die Explosion an alle Wände drückt. Weil unten die Düse ist, weil da das Loch ist, da kann unten die Explosion raus.
- Lehrer: Schaut euch mal die Brennkammer genauer an, was der Druck der Explosion macht, der auf die rechte seitliche Brennkammerwand drückt. Seltsam, dass die Rakete nicht nach rechts geht, wo doch der Druck in diese Richtung geht.
- Nicolai II: Der Druck geht aber auch auf die linke Wand und da gleicht sich's aus, da geht die Rakete nicht nach links oder rechts. Wenn man woanders ein Loch in die Brennkammer machen würde, dann täte dort ein Feuerstrahl rauskommen, überall tät einer rauskommen.
- Lehrer: Nun wird es kompliziert. Sehen wir uns einmal den Druck an, der nach oben und nach unten geht.
- Stephan I: Der kann oben nicht raus, weil's da zu ist, also geht er nach unten raus. Aber drandrücken tut er, der Strahl, weil er doch versucht, auch oben rauszukommen. Und das spürt die Rakete, dass es da drückt und da geht sie nach oben.
- Georg: Aber was da unten der Druck macht, das ist dumm, da drückt ja der Feuerstrahl nicht auf die Rakete, weil sie ja offen ist, da drückt er auf den Boden und da strömt es dann wie Feuerwolken weg, das hab ich gesehen. Aber der Druck nach oben ist da.
- Thomas I: Jetzt weiß ich's, da drückt's wie beim Luftballon. Tut man in Luftballone Luft reinblasen, so will dort die Luft auch raus und drückt nach oben, deshalb fliegt er.
- Lehrer: Das vermuten wir, d.h. wir wissen es beinahe, denn wenn wir oben in den Luftballon ein Loch machen würden, könnte die Luft herausströmen. Aber was da unten geschieht an der Düse des Ballons oder der Rakete, das wissen wir noch nicht genau.
- Robby: Ich stelle mir das so vor. Da unten kann der Feuerstrahl raus, aber der drückt nicht auf die Rakete, weil da ein Loch ist, da ist kein Blech von der Rakete, sonst tät es ja die Rakete nach unten drücken, wenn da ein Blech wäre. Aha, das Loch macht, dass der Feuerstrahl nicht nach unten auf die Rakete drückt, sondern bloß auf den Boden. Auf die Rakete drückt's nicht – hab ich recht? Aber ein bisschen hat der Jörg auch recht, es drückt sich auch vom Boden weg auf dem anderen Rauch. Aber weil's unten nicht auf die Rakete drückt, weil kein Blech da ist, wie ich vorher sagte, deshalb wird der obere Druck übermächtig und die hebt die Rakete. Das ist toll!
- Lehrer: Der Robby hat das gut gesagt! Habt ihr das alles verstanden? Vielleicht können es einige noch mit ihren eigenen Worten wiederholen?
- Thomas I: Hier explodiert das in der Brennkammer und prallt an alle Seiten, auch an die obere,

- auch an die untere und unten kann's raus, da ist's frei, da drückt's nur noch gegen den Boden, aber viel mehr nach oben.
- Werner: Es muss unten raus, es muss irgendwo raus, sonst tät's die Brennkammer zerreißen, auch nach oben will's raus, aber da kann's nicht und dann strömt's nach unten, aber da hat es nach oben schon gedrückt und so geht das dauernd.
- Lehrer: Denken wir doch einmal daran, dass nach links und nach rechts auch die Explosion drückt.
- Bernhard II: Das macht nichts, das gleicht sich aus, wenn's nach beiden Seiten drückt, da bleibt's gerade und fällt nicht um.
- Nicolai: Da bleibt als nur der Druck nach oben für's Fliegen, weil unten der Druck rausgeht und nicht auf die Rakete drückt. Komisch, das hätte ich nicht so gemeint, dass das so ist.
- Robby: Ich möchte es nochmals sagen, was ich vorher gesagt habe. Also, also, das ist die Düse, und das der Ausgang. Wenn die Zündkerze zündet, dann geht die Explosion nach allen Seiten und drückt auf alle Wände, der Druck nach unten geht raus, der verschwindet, der ist weg, der tut der Rakete nichts mehr, weil ja da ein Loch ist, das wissen die Ingenieure, die haben die Rakete so gebaut, ja, die waren schlau, ja, das stimmt. Die Drücke nach links und rechts gleichen sich aus, weil der eine dahin zieht und der andere dagegen. Das ist wie bei zwei Pferden, wenn man an den Wagen hinten und vorne hinspannen würde, da käme der Wagen auch nicht weiter.
- Lehrer: Wie gleicht es sich oben und unten aus?
- Robby: Das kann nicht sein, weil unten der Druck verschwindet, weil er nicht auf die Raketenunterseite draufdrücken kann, da ist ja ein Loch. Aber ich möchte noch was sagen – nur der Druck nach oben, der macht, dass die Rakete fliegt.
- Bernhard I: Der obere Druck, der will dauernd weiter, denn in der Brennkammer explodiert ja dauernd etwas, da kommt ja vom Tank dauernd neuer Brennstoff.
- Werner: An der Seite der Rakete gibt's aber auch Düsen, wenn die brennen, dann kann die Kapsel sich überall hindrehen, die gehen auch so wie die großen unten.
- Stephan I: Das sind 4 Düsen an einem Stück und alle zeigen in eine andere Richtung.
- Lehrer: Nun wissen wir auch, warum die Rakete im luftleeren Raum fliegen kann.
- Thomas I: Weil sie sich nicht von der Luft abstößt, die braucht sie gar nicht, sie stößt sich ja in sich selber ab, im Brennraum drin.
- Jörg II: Den Sauerstoff muss sie deshalb mitnehmen, weil's dort oben keinen gibt, auf der Erde könnte sie vielleicht auch mit Luft fliegen.
- Nicolai II: Sie braucht die untere Luft nicht zum Abstoßen, sie fliegt mit eigener Kraft, weil die Explosion sie nach oben drückt, dorthin, wo die Düse nicht ist, denn aus der Düse geht der Druck weg, irgendwohin, aber er ist nicht mehr da. Oben aber ist er immer da und stößt die Rakete vorwärts.
- Bernhard I: Als ich noch kleiner war und das zum ersten Mal gesehen habe, habe ich das nie gedacht. Das ist toll, das werde ich heute zu Hause erzählen, das weiß niemand.
- Bernhard II: Ich hab noch zwei Fragen. Wie kann man die Zündkerze anzünden und wie kann man die Stufen absprengen?
- Jörg II: Die Zündkerze, die zündet man mit der Batterie, wie beim Auto, da drückt der Bormann auf den Knopf.
- Wolfhardt: Das Absprengen weiß ich auch nicht, weißt du es, Werner?
- Werner: Vielleicht hat man das Gummi drin und das drückt dann weg.
- Georg: Nein, nein, das wär' zu wenig. Ich hab's im Fernseher gesehen. Da ist eine Sprengladung dort und die explodiert, und da wird die Stufe, die ausgebrannt ist, weggestoßen. Stimmt das, Herr Thiel?
- Lehrer: Ja, ich denke, so ist es, genau weiß ich es nicht, aber ihr könnt ja in euren Lexika zu

- Hause nachsehen. Nun machen wir wieder einen kleinen Sprung zum Luftballon, in den Luft hineingepresst wird.
- Matthias II: Ah, ah, äh, die Luft, die ist da ganz fest drin, und die möchte wieder raus, jawohl, der Gummi drückt sie auch und da muss sie raus.
- Thomas II: Das kann ich verstehen, dass die raus will, aber vielleicht muss sie auch – ah, der Gummi drückt die Luft, weil er ausgedehnt wurde, die Luft kann ja nicht denken, nein, das kann sie nicht.
- Stephan II: Wenn man jetzt vorher mit einer glühenden Nadel ein Loch gemacht hätte, würde dort die Luft rausgehen, überall würde die Luft rausgehen, wo ein Loch ist, weil's immer überall gleich drückt. Aber beim Ballon, der aufgeblasen ist, darf man mit einer Nadel kein Loch machen, dann will dort plötzlich alle Luft raus und dann platzt er.
- Bernhard I: Nein, nur die Luft will dort raus, wo's dort dagegen drückt.
- Stephan II: Das weiß ich auch, aber wenn's nur ein Loch hat, geht's halt nur zu einem Loch raus.
- Lehrer: Und wenn ich unten das Luftloch aufmache?
- Bernhard II: Dann geht dort alle Luft raus, dann drückt nichts mehr, aber wenn's unten rausgeht, dann bleibt der Druck nach oben so lange, bis keine Luft mehr drin ist. Kriegen wir heute wieder Luftballons?
- Georg: Oben bleibt der Druck, da geht er nicht weg. An der Seite gleicht er sich aus, weil's nach beiden Seiten gleich drückt.
- Versuch: Wir lassen Ballone fliegen.
- Bernhard II: Aber warum fliegen die nicht gerade?
- Thomas I: Das ist klar, weil die Ballone keine geraden Raketen sind, ein wenig schief sind alle, und da kann er nicht so gerade fliegen. Das Gummiende ist auch manchmal schief, davon kommt's, das kriegt man nicht so hin.

Hier beendeten wir auch die Unterrichtseinheit. Ich ahnte die wissenschaftlichen und didaktischen Schwierigkeiten, die sich noch ergeben könnten, um den Zusammenhang zwischen den ausströmenden Verbrennungsgasen und dem Druck (Kraftwirkung) nach der entgegengesetzten Seite zu erklären. Dies wird in der Regel auch erst in der Mittelstufe angesprochen. Wir konnten uns also Zeit lassen.

Mit Bedauern schaue ich im Jahr 2015 darauf hin, dass es heute Spielzeug-Raketen zum Bauen gibt, wo Wasser und Luft mit Pumpen eingefüllt wird, welche unsere Fragen von 1969 auf der spielerischen Ebene hätten weiterführen können.

Literatur

- Buck, Peter (2012): Wenn authentisches Verstehen ein Ziel des Sachunterrichts ist – Konstruktivistische Auffassungen vom Lernen sind zwar nützlich, aber nicht hinreichend. Analyse eines Unterrichtsprotokolls zum Thema Bewegung, Beharren, Trägheit von Siegfried Thiel: Über die Würde von Kinderaussagen. In: Sache-Wort-Zahl 28/2012, Peter Buck, S. 48-53, Siegfried Thiel, S. 42-53.
- Fischer, Hans-Joachim (2002): Grundschule – Vermittlungsschule zwischen Kind und Welt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Köhnlein, Walter (2012): Sachunterricht und Bildung. Grundschulkind zwischen Umgangserfahrung und Naturwissenschaft (Thiel), S. 176-181, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Thomas, Bernd (2013): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (4., vollständig überarbeitete Auflage)
- Wagenschein, Martin/Banholzer, Agnes/Thiel, Siegfried (1973, 1990, 2003): Kinder auf dem Wege zur Physik. Weinheim, Basel: Beltz

die AutorInnen

Dr. Marion Aicher-Jakob,

Lehrerin und Diplompädagogin. Mitarbeiterin im Landesprojekt zur wissenschaftlichen Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans in Baden-Württemberg. Akademische Rätin am Institut der Erziehungswissenschaft und stellvertretende Leiterin des Schulpraxisamts der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Prof. Dr. Peter Buck,

seit Langem Mitglied des Instituts für Sachunterricht der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; 2004 in den Ruhestand versetzt, davor Lehrdeputat im Bereich der Naturwissenschaftsdidaktik und der Schulpädagogik, danach 9 Jahre Betreuung von Schulpraxis und Staatsexamensarbeiten. Lebenslange Forschungsfrage: Wie ist verstehen möglich – verstehen von Sachzusammenhängen, von anderen Menschen, von anderen Lebewesen?

Dr. Heike Deckert-Peaceman,

Professorin für Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulpädagogik, Historisch-politisches Lernen, Kindheitsforschung, Curriculum Studies

Prof. Dr. phil. Elmar Drieschner,

Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Frühkindliche Bildung und Erziehung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Arbeitsschwerpunkte: Theorie von Erziehung und Bildung, Pädagogische Beziehungs- und Interaktionsforschung, Differenzierungs- und Integrationsprozesse im Bildungssystem

Prof. Dr. Ulrich Gebhard,

Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Studium der Erziehungswissenschaften, Biologie und Germanistik, psychoanalytische Ausbildung. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Psychische Bedeutung von Natur, Natur und Gesundheit, Deutungsmuster und Werthaltungen von Kindern gegenüber Natur, Sinndimension von Lernprozessen, Intuition und Reflexion: Alltagsphantasien

Prof. Dr. phil. Astrid Kaiser,

Professorin für Didaktik des Sachunterrichts an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg, seit 2013 im Ruhestand. Leitung des niedersächsischen Schulversuchs zur jungen- und mädchengerechten Grundschule, Mitglied des niedersächsischen Bildungsrates 1999-2002, Leitung von Projekten zur Genderfrage sowie zur ökologischen und naturwissenschaftlichen Bildung im Sachunterricht, Forschungsprojekte zur Bildung im Kindergarten in peer tutoring; über 50 Buchveröffentlichungen und zahlreiche Aufsatzpublikationen.

Prof. Dr. Martina Knörzer,

Professorin für Grundschulpädagogik/Sachunterricht an der Technischen Universität Dresden. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulpädagogik/Didaktik des Sachunterrichts, Kindliche Bildungsprozesse, Lehr- und Lernforschung, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, empirische Schulforschung. Dokortochter von Hans- Joachim Fischer.

Prof. Dr. Kerstin Michalik,

Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen im Sachunterricht, Naturwissenschaftliches Lernen und Sprachförderung, Philosophieren mit Kindern

Prof. Dr. Iliana Mirtschewa

ist Professorin für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität „Hl. Kl. Ohridski“ in Sofia, Bulgarien. Sie hat zahlreiche auch auf Deutsch verfasste Publikationen vorgelegt und war Gastlektorin an den Hochschulen in Gießen, Ludwigsburg, Halle und Heidelberg.

Dr. phil. Marcus Rauterberg

ist spät staatlich anerkannter Erzieher geworden und seit 2010 im Studiengang Frühkindliche Bildung und Erziehung an der PH in Ludwigsburg im Bereich Welterkunden tätig. Er dankt Hans-Joachim Fischer sehr für die Zusammenarbeit mit ihm, die Unterstützung durch ihn, die freundliche Art von ihm und – obwohl immer sehr beschäftigt – sein stets offenes Ohr.

Prof. Dr. Markus Rehm

ist Professor für die Didaktik der Naturwissenschaften an der PH Heidelberg. Studium des Lehramtes Mathematik, Chemie, Physik sowie Erziehungswissenschaften und Soziologie in Heidelberg. Er war 1997 bis 2000 Realschullehrer an der Wilhelm-Hauff Realschule Bad Rappenau. Von 2005 bis 2009 Professor für die Didaktik der Naturwissenschaften an der PH Luzern, von 2009 bis 2012 Professor für Chemie und ihre Didaktik an der PH Ludwigsburg.

Prof. Dr. phil. Edeltraut Röbe,

Leiterin der Abteilung Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs bis 2010 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg; seit 1998 Kooperation mit Prof. Dr. Hans-Joachim Fischer, dem Leiter der Abteilung Sachunterricht; Verbundenheit mit H.-J. Fischer über eine gemeinsame pädagogisch-anthropologische Orientierung im Verständnis von Forschung und Lehre, vom Verhältnis Theorie und Praxis als Grundlage für eine effektive, wirkungsvolle Zusammenarbeit in vielen institutionellen Feldern der Hochschule, wissenschaftlichen Themen und Argumentationen. Zu den besonders nachhaltigen und innovativen Kooperationsprojekten mit H.-J. Fischer zählen der Aufbau des Bachelor- und Masterstudiengangs „Frühe Bildung“, dessen akademische Profilierung und institutionelle Verankerung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg sowie die Entwicklung des Kontaktstudiums „Frühe Bildung“.

*Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne,
Der uns beschützt und der uns hilft, zu leben. (Hesse)*

Lieber Hans-Joachim,
was diese Zeilen betrifft, so bist du ja immer ein Lebenskünstler gewesen, der beständig Neues gewagt und entwickelt hat. So wird dein Forschungsdrang und Entdeckergeist sicher weiter bestehen. Ich danke dir von Herzen für all die vielen gemeinsamen Berufsjahre, in denen du als mein Vorgesetzter allzeit kollegial und wertschätzend warst. Für mich gehörtest du nie zu den Menschen, die ihre Macht missbrauchen! Ganz im Gegenteil: Ich erlebte in unserer Zusammenarbeit deine Offenheit und vor allem dein Vertrauen in die Eigenständigkeit und Loyalität deiner MitarbeiterInnen. Es war eine schöne Zeit und ich finde es schade, dass du nun in den (Un-)Ruhezustand gehst!

Dr. Gabriele Roth,

Akademische Oberrätin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft/Abteilung Sachunterricht, Supervisorin (DGSv)

Prof. Dr. Gerold Scholz,

pensionierter Hochschullehrer der Goethe-Universität Frankfurt am Main.
Forschungsschwerpunkte: Kindheitsforschung, Theorie des Sachunterrichts, Lerntheorie
Projekte: Grundschulpädagogische Tabuforschung: Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik; Bilder des „guten Schülers“, der „guten Schülerin“; Schulanfang als Mythos; der Rückblick auf die Grundschule aus der Perspektive junger Erwachsener.
www.grundschulforschung.de; www.martha-muchow-stiftung.de

Dr. rer. nat. Svantje Schumann,

Dozentin an der PH FHNW (Institut Primarstufe, Professur Didaktik des Sachunterrichts und ihre Disziplinen), Forschungsschwerpunkte: Erforschung von Bildungsprozessen im Bereich Sachunterricht, Analyse der Bedeutung von Lehr-Lernkonzepten für Interaktionen, Fallanalysen im Bildungsbereich, pädagogische Diagnostik, Evaluation außerschulischer Bildungsstätten, Analyse von Exponaten, „Lesen von Phänomenen“ als Mittel zur Welterschließung.

Prof. Siegfried Thiel

war Professor für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik mit Schwerpunkt Sachunterricht an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Nach dem Abitur studierte er für das Lehramt an Volksschulen mit Wahlfach Physik am Pädagogischen Institut Stuttgart. Von 1961 bis 1963 war er Oberstufenlehrer an der Volksschule Kirchhausen bei Heilbronn. Es folgte ein Zweitstudium von 1963 bis 1967 an der Universität Tübingen in den Fächern Pädagogik, Philosophie, Politik und Didaktik der Naturwissenschaften, wo er Martin Wagenschein kennen lernte.

Nach dem Examen für den Höheren Volksschuldienst unterrichtete er als Lehrer an der Versuchs-Grundschule „Auf der Wanne“ der Universität Tübingen.

1969 erhielt er einen Ruf als Dozent an die Pädagogische Hochschule Freiburg, 1973 wurde er zum Professor ernannt, 2004 ging er in den Ruhestand.

Er veröffentlichte Bücher und Zeitschriftenbeiträge zum Sachunterricht, entwarf Produktionen von Fernsehsendungen für Schülerinnen und Schüler zu diesem Unterrichtsreich, war Mitglied im Redaktionsbeirat der Zeitschrift Grundschule und arbeitete in

die AutorInnen

zwei Lehrplankommissionen des Landes Baden-Württemberg für den Bereich Heimat- und Sachunterricht mit. Dazu leitete er die baden-württembergische Mentorenfortbildung für den Sachunterricht und war 13 Jahre lang Beauftragter für Schulpraktische Studien. Entsprechend seinem Arbeitsgebiet, wirkt er ehrenamtlich seit Jahrzehnten als Kommunalpolitiker und Heimatforscher.

Der titelgebende Schwerpunkt des 10. Beihefts von *widerstreit-sachunterricht* liegt auf der Bearbeitung von „Resonanz“ im Kontext pädagogischen Handelns mit Kindern, SchülerInnen und Studierenden.

Die AutorInnen würdigen mit dieser Akzentsetzung den Menschen und Wissenschaftler Hans-Joachim Fischer zu dessen Pensionierung. Weitere Akzente des Bandes haben einen Bezug zu Arbeitsschwerpunkten Fischers, wie er sie zum Beispiel in seinem Band „Grundschule aufgefasst als Vermittlungsschule zwischen Kind und Welt“ (2002) formuliert hat. Thematisiert werden u.a. Fragen, die sich aus Konzeptualisierungen des Sachlernens von Kindern und SchülerInnen ergeben: etwa nach dem Verständnis von Kind oder didaktischen Möglichkeiten von Gesprächen für Lehr-Lernprozesse.

Die Beiträge stellen Forschungsergebnisse und Projekte vor, beleuchten didaktische Konzepte, reflektieren Zentralbegriffe aus Pädagogik und Fachdidaktik Sachunterricht.

Mit Beiträgen vertreten sind AutorInnen aus dem Bereich der Früh- und Grundschulpädagogik, der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und aus Didaktiken.