

Pädagogik

Svantje Schumann

**Bildungsprozesse verstehen –
Bildungschancen erkennen**

Sammelband

**SHAKER
VERLAG**

Bildungsprozesse verstehen

—

Bildungschancen erkennen

Sammelband

Svantje Schumann



Berichte aus der Pädagogik

Svantje Schumann

**Bildungsprozesse verstehen –
Bildungschancen erkennen**

Sammelband

Shaker Verlag

Düren 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0
Internationalen Lizenz (CC-BY)
Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Copyright Shaker Verlag 2022
Alle Rechte, auch das des auszugsweisen Nachdruckes, der auszugsweisen
oder vollständigen Wiedergabe, der Speicherung in Datenverarbeitungs-
anlagen und der Übersetzung, vorbehalten.

Printed in Germany.

Print-ISBN 978-3-8440-8255-5
PDF-ISBN 978-3-8440-8400-9
ISSN 0945-0920
<https://doi.org/10.2370/9783844084009>

Shaker Verlag GmbH • Am Langen Graben 15a • 52353 Düren
Telefon: 02421 / 99 0 11 - 0 • Telefax: 02421 / 99 0 11 - 9
Internet: www.shaker.de • E-Mail: info@shaker.de

Vorwort zum Sammelband

Seit 2009 entstanden in der Reihe „Bildungsprozesse verstehen – Bildungschancen erkennen“ im Shaker Verlag nacheinander die folgenden Bände:

- „Naturerfahrung als Bildungsprozess“ (2009),
- „Bildungsbegleitung als Unterstützung von Bildungsprozessen“ (2010),
- „Fallanalysen als Basis für den Bildungsdiskurs“ (2011),
- „Das Potential familialer Interaktion“ (2012),
- „Kindliche Ausdrucksformen“ (2016, zusammen mit Pascal Favre und Pit Schmid),
- „Krippenbetreuung – eine Fallanalyse“ (2017, zusammen mit Daniel Reinhard)
- „Die Bedeutung des pädagogischen Arbeitsbündnisses für Bildungsprozesse“ (2019).

Die Basis waren meine Beobachtungen und Erfahrungen, die ich in Kindergärten, an Schulen, an außerschulischen Lernorten, in Elternhäusern und an Hochschulen mache. Meine Absicht war und ist es, beizutragen zu ei-

nem Dialog über Bildung, im Vertrauen darauf, dass Dialoge im Sinne der Logik des besseren Arguments in der Lage sind, die Dinge zum Guten zu verändern.

Viele meiner Studierenden erlebe ich zunehmend so, dass sie sich nicht länger zufrieden geben wollen mit Mängeln, die sie im Bildungsbereich wahrnehmen. Sie verstehen es nicht, wenn Veränderungen nur auf einer formal-strukturellen Ebene vorgenommen werden. Sie erleben die Mängel nicht als etwas, das mit leichten organisatorischen Kurskorrekturen zu beheben wäre. Sie wollen nicht länger zuschauen, wenn sie u.a. das Gefühl haben, als Lehrerinnen und Lehrer oder Erzieherinnen und Erzieher nicht autonom und professionell handeln zu können, oder wenn sie merken, dass kindlichen Bedürfnissen nicht entsprochen wird bis zu einem Maß, wo Kinder sichtbar leiden.

Die Herausgabe dieses Sammelbandes (dieser enthält alle Bände mit Ausnahme der Bände von 2016 und von 2017) erfolgt auf die Anregung meiner Studierenden hin. Sie finden in einigen der bisher veröffentlichten Bände offenbar für sie wesentliche Gedanken und wünschen sich, dass darüber ein Dialog in einer neuen Intensität

geführt wird, die diesen Gedanken Gehör verschafft. Ich möchte meine Studierenden unterstützen und auch ich finde, dass viele dieser Gedanken (die ja schon lange vor mir im Raum standen und die ich mehr oder weniger nur aufgreife, veranschauliche, ggf. leicht modifiziere, in andere Zusammenhänge stelle etc.) nicht mehr länger warten können.

Also habe ich die Bände, die meine Studierenden als für sie in besonderer Weise relevant empfinden (Band I bis IV sowie Band VII), ausgewählt, die Inhalte aktualisiert, einige kleine, notwendig gewordene Änderungen vorgenommen und die jeweiligen Vorworte angepasst (sowie die Bezeichnung geglättet, d.h. ich spreche von den Teilbänden I bis V).

Ich hoffe, dass ich damit ein wenig beitragen kann, im Bildungsbereich etwas zu bewegen. Meine Vision bleibt die von einer menschenwürdigen Zukunft, in der Kinder sich in Ruhe zu starken Persönlichkeiten heranbilden können und Erwachsene sie dabei verständnis- und liebevoll begleiten. Die Zukunft wird mutige, starke Menschen, die sich ihre Welt erschließen können, sich trau-

en, Entscheidungen zu treffen und die in der Lage sind,
kreativ Prozesse zu gestalten, sehr brauchen.

Svantje Schumann

Inhalt

Band I:	Naturerfahrung als Bildungsprozess	1
Band II:	Bildungsbegleitung als Unterstützung von Bildungsprozessen	103
Band III:	Fallanalysen als Basis für den Bildungsdiskurs.....	223
Band IV:	Das Bildungspotential familialer Interaktionen.....	337
Band V:	Die Bedeutung des pädagogischen Arbeitsbündnisses für Bildungsprozesse: eine hermeneutische Analyse von Sequenzen.....	419

Band I:
Naturerfahrung als Bildungsprozess



Vorwort zum überarbeiteten Band 1 des Sammelbandes

Bildungsprozesse fallen, so kommt es mir vor, zunehmend zugunsten scheinbar leichter Lernschemata unter den Tisch. Vereinheitlichte Vorgaben, denen Kinder (oder auch Erwachsene) sich anzupassen haben, eröffnen jedoch keine Bildungsprozesse.

Kinder werden zunehmend nicht mehr mit den echten Objekten und Phänomenen konfrontiert, sondern bekommen die Welt mittels Multiple Choice, Modellen und Multimedia künstlich präsentiert. Die „Leistungen“ der Kinder werden dann mit dazu passenden Korrekturschablonen bewertet.

In meinen Studien komme ich immer wieder zu der These, dass Naturerfahrung als eine Form der ästhetischen Erfahrung die „Mutter aller Bildungsprozesse“ ist – und damit auch die Basis für die darauf aufbauende begrifflich-mentale Bildung. Die Voraussetzung dazu ist prinzipiell einfach: ein aus seiner Beschaffenheit heraus faszinierendes, reales Phänomen schlägt Kinder und Er-

wachsene von sich aus in Bann, man fängt an, genauer hinzuschauen, bewusster wahrzunehmen, nimmt das Vertraute und das Fremde wahr, staunt, beginnt, Fragen zu stellen, startet Erklärungsversuche, gerät in sich widersprechende Deutungen und ist bereits mittendrin, 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.

Ich bin überzeugt, dass Kinder, die im Sinne dieses Buches Unterstützung bei Bildungsprozessen bekommen, selbstbewusster, krisenfester, entscheidungsfähiger und problemlösungskompetenter – also insgesamt stabiler und vor allem mündig – durchs Leben gehen werden. Und dass Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen durch das Erkennen einiger der dargestellten Phänomene we-

sentlich gelassener und sicherer durch den Alltag kommen werden, weil sie viel unmittelbarer Bildungschancen und -gelegenheiten wahrnehmen und fördern können.

Eine große Vision ist die Hoffnung, dass die Besinnung auf Naturerfahrung als Bildungsprozess zu einer insgesamt menschenwürdigeren Zukunft beitragen könnte.

Svantje Schumann

Inhalt

1	Naturerfahrung setzt spezifische Impulse	9
1.1	Ein Beispiel	10
1.2	Was bedeutet das für die Praxis?.....	12
2	Naturphänomene sind grundsätzlich erschließbar..	15
2.1	Ein Beispiel	18
2.2	Ein weiteres Beispiel.....	19
2.3	Was bedeutet das für die Praxis?.....	22
3	Beobachtung und Beschreibung bei der Erschließung von Phänomenen	25
3.1	Ein Beispiel	28
3.2	Ein weiteres Beispiel.....	31
3.3	Was bedeutet das für die Praxis?.....	33
4	Eine unmittelbare Erfahrung ist untrügbar	35
4.1	Ein Beispiel	37
4.2	Ein weiteres Beispiel.....	40
5	Naturerfahrung stellt einen Bildungsprozess dar	43
5.1	Ein Exkurs.....	44
5.2	Was bedeutet das für die Praxis?.....	51
6	Von der primären Naturerfahrung zur sekundären Naturerfahrung.....	55
6.1	Was bedeutet das für die Praxis?.....	57

7	Kennzeichen primärer und sekundärer Naturerfahrung	59
7.1	Ein Beispiel	64
8	Sammeln von Naturerfahrung im Sinne eines Bildungsprozesses	69
8.1	Ein Beispiel	74
9	Braucht Naturerfahrung eine Didaktik?	79
9.1	Ein Beispiel	80
10	Abschließende Gedanken	93
11	Literatur	97

1 Naturerfahrung setzt spezifische Impulse

Intuition bedeutet, dass man „unbewusst ein gutes Bewusstsein“ über die Regelgeleitetheit menschlichen Handelns bzw. des Lebens insgesamt besitzt. Sie äußert sich in der Fähigkeit, Einsichten in Sachverhalte, Sichtweisen, Gesetzmäßigkeiten oder die subjektive Stimmigkeit von Entscheidungen unbewusst und spontan zu erlangen.

Wenn eine solche unbewusste Erwartungshaltung an das Eintreten einer bestimmten Gesetzmäßigkeit oder Regel auf ein Phänomen stößt, dass das Eintreten gerade nicht erfüllt, kann man von einem kontraintuitiven Impuls sprechen. D.h. etwas an dem Phänomen ist gerade nicht so, wie man es erwartet hat oder man „stößt“ sich an etwas; es kann auch sein, dass man sich einfach wundert, überrascht ist, staunt.

Wichtig dabei ist, dass das Phänomen als solches der Stimulus ist. Die Fraglichkeit oder das Staunen werden also nicht quasi „didaktisch“ oder „künstlich“ oder „von außen“ (z.B. durch einen Lehrer, Eltern) gesetzt. Das Phänomen selbst birgt die Frage in sich.

Allen möglichen Reaktionen auf ein Phänomen ist gemeinsam, dass man einen Moment innehält – dadurch steigt die Wahrscheinlichkeit, sich seines Staunens oder seiner Frage bewusst zu werden. Diese Situation wiederum hat ein großes Potential, zum Versuch des (eigenen) Erschließens zu führen – man will herausfinden, was sich hinter dem Phänomen verbirgt.

1.1 Ein Beispiel

Man sieht auf dem Bild drei Monarchfalter-Männchen an einer Pflanze sitzen.



Allerdings sitzen sie nicht direkt an den Einzelblüten, sondern an einer größeren, vertrockneten Stelle, also verletztem und verkrustetem Pflanzengewebe.

Diese Tatsache bildet das kontraintuitive Moment: Schmetterlinge besitzen Saugrüssel und nehmen Flüssigkeiten auf; man fragt sich also, was sie hier am trockenen Gewebe tun, warum sie gerade dort sitzen und nicht auf den Blüten. Oder anders ausgedrückt: man erwartet, dass die Schmetterlinge saugend auf der Blüte zu sitzen haben. Dass sie an vertrocknetem Pflanzengewebe zu „knabbern“ scheinen, geht einem gegen den Strich.

Die nähere Untersuchung hat gezeigt: Die Schmetterlinge suchen an vertrocknetem Gewebe nach Giftstoffen. Sie speicheln die vertrockneten Stellen ein, lösen Alkaloide auf und speichern diese in ihrem Körper.

Wozu das alles? Der aufgenommene Giftstoff macht die Schmetterlinge giftig für Fraßfeinde. Außerdem bauen sie einen Teil in Duftstoffe um – dadurch finden die Weibchen die Männchen (im Tierreich wählen übrigens meistens die Weibchen die Männchen aus – die Eizelle

ist im Vergleich zum Sperma so kostbar, dass man sie nicht einfach wahllos verschenken kann).

Was ist nun der Weibchen-Benefit vom Giftschlecken? Die Männchen übertragen mit ihren Spermien alle Alkaloide auf das Weibchen – und das Weibchen ist damit gut geschützt vor Feinden. Je mehr Giftstoffe ein Männchen hat, umso besser riecht es für ein Weibchen und umso besser ist seine biologische Fitness – und somit voraussichtlich die der Nachkommen.

Zwar ist diese Erklärung des Verhaltens der Schmetterlinge so kompliziert, dass man allein durch unmittelbare Naturerfahrung nicht hätte darauf kommen können. Jedoch wäre allein schon die Beobachtung, dass die Schmetterlinge an vertrockneten Stellen sitzen, ein Schlüsselmoment für die Erschließung des Phänomens.

1.2 Was bedeutet das für die Praxis?

Was bedeutet dieser Aspekt nun für die Praxis und den Alltag in Kindergarten, Schule, am außerschulischen Lernort oder im Elternhaus? Je echter, desto besser!

Wenn es um „etwas“ geht, sollte dieses „Etwas“ auch da sein, oder Spuren davon, oder wenigstens eine anschauliche, möglichst authentische Geschichte dazu.

Beim Thema „Magnetismus“ könnte dies z.B. ein magnetisches Gestein sein, beim Thema „Blüte“ die Blüte selbst, beim Thema „Schmetterling“ der Schmetterling selbst (und die Raupe und Puppe...) und so weiter. Es könnten aber auch, wie gesagt, authentische Geschichten sein, z.B. beim Thema Raumfahrt der Erlebnisbericht eines Astronauten /Kosmonauten oder beim Thema „Tiere“ die Schilderungen von Tierforschern. Immer noch hilfreich sind auch bildhafte Metaphern und Anwendungen aus dem Alltag, z.B. hilft bei der Bruchrechnung das Rechnen in Kuchenstücken oder bei der Beschäftigung mit negativen Zahlen der Vergleich mit einer Anzeige von Minustemperaturen auf einem Thermometer.

Bei vielen wohlgemeinten „didaktischen Materialien“ fällt auf, dass, statt die Objekte möglichst unverfälscht und im Original abzubilden, „pädagogische Hilfswege“ Einsatz finden. Dann wird z.B. statt des Gedichts, das im Mittelpunkt stehen soll, erst ein einführender Text oder erläuterndes Zusatzmaterial präsentiert – statt zuerst

einmal nur das Gedicht als solches, ohne „künstlichen“ Zusatz und ohne „Rahmung“ abzudrucken.

Generell ist es vorteilhafter, die „einleitenden Vorworte“ auf ein Minimum zu begrenzen und darauf zu vertrauen, dass die Dinge als solche genügend Anziehungskraft besitzen und Faszination hervorrufen. Auf „Regieanweisungen“ durch Erwachsene sollte ruhig einmal verzichtet werden. Für einen gelungenen Bildungsprozess scheint es günstig zu sein, wenn das Naturphänomen bzw. das im Zentrum der Betrachtung stehende Objekt selbst in seiner Verfasstheit/Eigenart und durch seine Suggestivität zum Regieanweiser wird.

2 Naturphänomene sind grundsätzlich erschließbar

Viele Naturphänomene im lebensweltlichen Alltag sind mit mehreren Sinnen erfahrbar (Vögel z.B. mit Hilfe der Augen – farbenprächtiges Gefieder, aber auch mit den Ohren – Balz- und Reviergesänge, Lockrufe; Fuchsbauten findet man hingegen gut mit der Nase). Der Einsatz dieser Sinne liefert häufig schon eine sehr präzise Beschreibung. Die Erschließung hat ihre Ansätze meist unmittelbar in der sinnlichen Wahrnehmung.

Naturphänomene können dabei auf ganz unterschiedlichem Level „adäquat“ wahrgenommen und beschrieben werden. So kann ein Fünfjähriger genauso gut mit seinen Sinnen einen Vogel wahrnehmen wie ein Erwachsener – viele Erwachsene staunen sogar darüber, wie „wach“ und „aufgeschlossen“ die Sinne von Kindern gegenüber solchen Phänomenen häufig sind, z.B. welche Geräusche Kinder wahrnehmen, auf die Erwachsene gar nicht mehr achten. Naturerfahrung unterliegt keiner Altersbegrenzung – anders als viele didaktisch konzipierte Ausstellungen, die für bestimmte „Zielgruppen“ konzipiert sind, und bei denen es beispielsweise Exponate

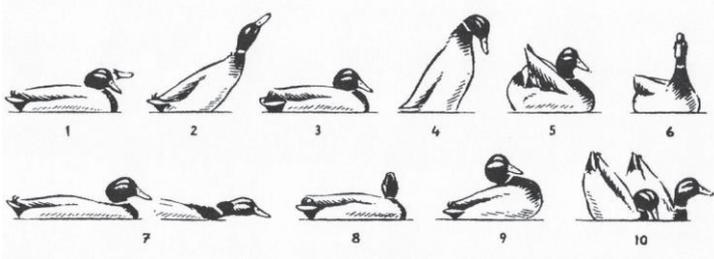
gibt, die nur von einer bestimmten Altersgruppe erschlossen werden können.

Im Transformationsprozess der Versprachlichung werden nicht-sprachliche, sinnlich wahrnehmbare Phänomene aus der Natur in Sprache übersetzt (vgl. Beschreibung, Kap. 3) und damit ein erster Schritt hin zum Generieren oder Reproduzieren von Theorien geleistet (Schumann, 2021). Erschließungsprozesse haben eine sinnliche und eine begriffliche Erkenntnisebene (interessanter Weise spricht man auf beiden Ebenen vom „Begreifen“). Charakteristisch für die sinnliche Ebene ist, dass sie sehr komplex und detailreich ist. Für die sinnlich-ästhetische Wahrnehmung eines Phänomens gilt, was Köhnlein wie folgt zusammenfasst: „Sinnliche Erfahrung erschließt dem Individuum einen Reichtum der Empfindungen von Raum, Licht, Klang, Geruch, Farbe, Form, Wärme, Bewegung und Materialbeschaffenheit. Sinnliche Wahrnehmung ist ursprünglicher als ihre Deutung, und deshalb ist es wichtig, daß sich das Denken der Kinder an sie anschließen und auf sie beziehen kann. Insofern ist die sinnliche Erfahrung ein Fundament der Erkenntnis und sollte nicht von ihr abgespalten werden“ (Köhnlein, 1998: 40).

Die begriffliche Ebene kennzeichnet, dass es mit Hilfe von Sprache möglich ist, Dinge und Prozesse zu benennen, um so schrittweise zu abstrakteren Erkenntnissen zu gelangen; auch das Reflektieren ist angewiesen auf Sprache. Nach der Beobachtung versucht man also, das Beobachtbare mit Sprache zu fassen zu bekommen, es zu beschreiben. Indem man dabei versucht, immer präziser zu sein, erschließt man bereits, fast ohne dies zu merken.

Mit der grundsätzlichen Erschließbarkeit ist nicht gemeint, dass jeder Betrachter zwangsläufig die Ebene der vollkommenen Klärung erreicht. Jeder Beobachter ist jedoch in der Lage, eine grundsätzliche Wahrnehmung mit seinen Sinnen zu leisten, die in ihm immer Fragen anstoßen wird, welche das Potential haben, Anstoß zu weiteren Fragen zu sein. Die Phänomene können also „befragt“ werden und dadurch werden Möglichkeiten zu weiteren Denk-Prozessen eröffnet.

2.1 Ein Beispiel



Zeichnung: Lorenz, K. (2003: 10)

Hier ist eine männliche Ente zu sehen, die balzt. Beim Balzen führt sie ganz bestimmte Muster hintereinander aus. Im ersten Schritt „Schnabelschütteln“ (1), im zweiten Schritt „Schüttelstrecken“ (2), drittens „Schwanzschütteln“ (3), dann „Grundpfeiff“ (4), dann „Kurz-Hochwerden“ (5), anschließend „Hinsehen zur Ente“ (6), es folgen „Nickschwimmen“ (7), „Hinterkopf zuwenden“ (8), „Aufreißen“ (9) und schließlich „Auf-Ab-Bewegung“ (10).

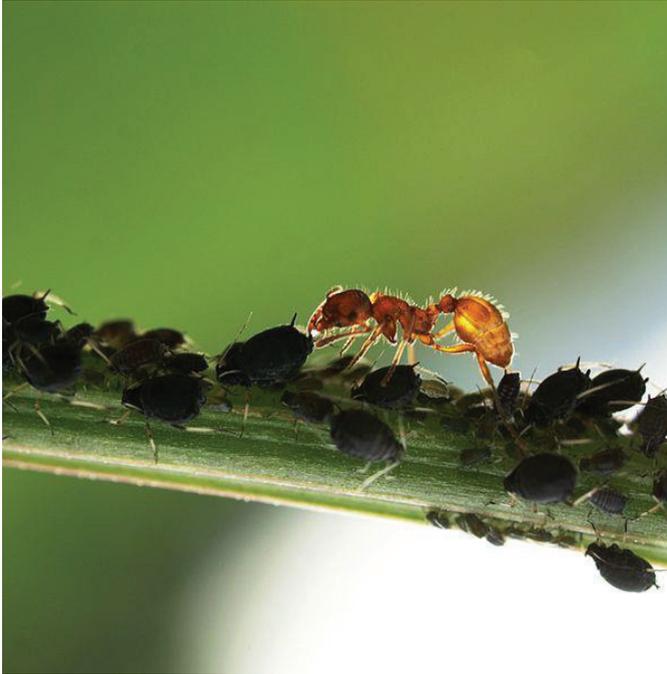
Konrad Lorenz hat diesen Ablauf 1941 entdeckt – er hat einfach genau hingesehen. Was ist hier das Neue? Auch wenn es so dunkel wäre, dass man keine Farben mehr erkennen könnte, könnte man sicher sein, dass es sich hier um eine Stockente handelt. Lorenz hat herausge-

funden, dass nicht nur äußere Kennzeichen (z.B. die Farbe der Spiegelfedern bei den Enten) eine Art ausmachen bzw. kennzeichnen, sondern genauso das Verhalten. Nur das Stockentenmännchen führt genau diese Balzbewegungen in genau dieser Reihenfolge aus – und also ist es eine Stockente. Lorenz brauchte für diese Feststellung keine Hilfsmittel – er beobachtete. Seine Beobachtung – und die Ableitung daraus, die ganz wesentlich auf Beschreibung beruhte – hätte praktisch jeder Mensch machen können.

2.2 Ein weiteres Beispiel

Ein anderes Beispiel ist der Komplex: Marienkäfer, Marienkäferlarven, Blattläuse, Ameisen und Pilze. Der Marienkäfer ist immerhin das vielleicht bekannteste Insekt in unseren Breitengraden. Aber – wer hat eigentlich wann zum letzten Mal genau hingesehen – und sieht noch die folgenden Zusammenhänge: Marienkäferlarve, Marienkäfer, Blattläuse, Honigtau, Ameisen...?





Nur einem solch genau hinschauenden Betrachter kann auffallen, dass sich die vorhandenen Marienkäfer seit wenigen Jahren merkwürdig von den bisher bekannten unterscheiden. Der „heutige“ Marienkäfer ist viel agiler in seinem Flug und seinen Bewegungen, er frisst nicht nur große Mengen an Blattläusen, sondern auch jede Menge Nützlinge. Er ist viel aggressiver als „gewohnt“ und kann sogar die Haut des Menschen mit seinen Mundwerkzeugen bis zum Austreten eines Blutstropfens ritzen. Und er tritt mit ungewohnt vielfältigen äußeren Erscheinungsformen auf.

Es handelt sich nämlich bei den Marienkäfern, die sich beobachten lassen, meistens nicht mehr um den bekannten heimischen Marienkäfer, sondern um den asiatischen Marienkäfer (*Harmonia axyridis*). Natürliche Feinde hat er wenige, da er wie die meisten Marienkäferarten bei Gefahr durch Reflexbluten eine gelbe, bitter schmeckende und giftige Flüssigkeit (diese enthält Pyrazine) absondern kann. Die rot-schwarze Färbung signalisiert weithin sichtbar: „ich bin giftig“. Die harten Flügeldecken stellen einen sehr guten Schutz dar. Der natürliche Feind aus dem ursprünglichen Heimatgebiet des asiatischen Marienkäfers ist bisher nicht bekannt. Zu befürchten ist jetzt, dass der asiatische Marienkäfer den heimischen Marienkäfer verdrängt. Und nicht nur das: der asiatische Marienkäfer ist ein Feind vieler einheimischer, „nützlicher“ Insekten. Und er selbst hat keinen natürlichen Feind.

Die Auswirkungen eines solch neuen „Spielers“ für die Ökologie sind schwer abzuschätzen und werden sich erst mittelfristig zeigen. Zeitlich schon früher aber ist das Auftreten eines ganz konkreten Problems absehbar: Marienkäfer (auch der asiatische) sitzen besonders gern an Weintrauben. Gelangen die Marienkäfer im Zuge der Weinlese mit in den Verarbeitungsbereich, so gehen de-

ren Pyrazine mit in die Maische oder den Most über. Dies kann zu beträchtlichen Einbußen hinsichtlich der Weinqualität führen (Pickering et al., 2004: 153ff.). Der asiatische Marienkäfer weist aber einen 100% höheren Gehalt an Pyrazinen auf als der heimische Marienkäfer.

2.3 Was bedeutet das für die Praxis?

Dies geht im Prinzip schon aus den genannten Beispielen hervor. Die wichtigste Möglichkeit besteht darin, die Sinne zu schulen, um das Potential der eigenen Wahrnehmung zu erhalten und zu erweitern. Dies entspricht auch den Erkenntnissen von Maria Montessori und äußert sich nicht zuletzt in den von ihr entwickelten Sinnesmaterialien.

In Bezug auf Medien ist Vorsicht geboten: Viele Medien sind nicht in der Lage, Phänomene „echt“ abzubilden. Die von Medien dargestellte Realität erweist sich bei genauerer Analyse als verarmt und verfälscht, was für Bildungsprozesse äußerst irritierend und hemmend ist, wie der Gehirnforscher Manfred Spitzer eindrücklich darstellt (Spitzer, 2006: 223ff.): Zwar sei der Bildschirm bunt und die Lautsprecher voller Töne. Aber die Eigenschaften

dieser Reize würden nicht mehr „stimmen“: Klänge und Bilder korrelierten nicht auf eine realistische Weise miteinander. Wenn sich in Wirklichkeit etwas vorne links bewege, raschele es auch vorne links. Der Computer liefere aber nur eine Art „Bildsoße“, die von einem „Klangbrei“ begleitet werde. Das Gehirn sei so außerstande, verlässliche Wahrnehmungssysteme zu generieren.

Spitzer beschreibt in seinem Buch, wie wichtig es für die Entwicklung des kindlichen Gehirns ist, dass das Kind mit der realen Welt in Wechselwirkung tritt. „Die Sache ist im Grunde ganz einfach: Nur dadurch, dass ich Wasser anfasse, kann ich lernen, was es heißt, dass Wasser naß ist. Zugleich höre ich es glucksen oder tropfen, sehe ich Wellen und Reflexe, rieche vielleicht das Meer oder das Gras am Seeufer und erhalte so einen Gesamteindruck, der in mir – zusammen mit vielen anderen solcher Erfahrungen – zu einer komplexen und differenzierten Repräsentation von Wasser führen wird“ (Spitzer, 2006: 225). Nur solche echten Erfahrungen kann das Gehirn in verlässliche, erinnerbare innere Abbilder umwandeln, nur aus „Erlebnissen der Seele“ werden laut Spitzer dauerhafte „Spuren im Gehirn“ (Spitzer, 2006: 3).

3 Beobachtung und Beschreibung bei der Erschließung von Phänomenen

Die Erschließung von Naturphänomenen fordert eine genaue Beschreibung, diese setzt eine genaue Beobachtung voraus. Die Beschreibung kann je nach Persönlichkeit, Alter und Fähigkeiten unterschiedlich ausfallen. Gemeinsam hat sie bei tatsächlich neuen, Überraschung auslösenden Phänomenen in der Regel, dass sie durch das Auftreten „gesprochenen Denkens“ gekennzeichnet ist. Die Sprachgestalt ist dabei in der Regel nicht „glatt“, sie ist voll von Pausen, Brüchen, Stockungen – und muss es auch sein. Dazu schreibt Wagenschein: „...nichts tötet die Sprache so sicher wie das in-flagranti-Korrigieren des Kindes, das, weil es denkt, in den ehrwürdigen Stand des Stammelns geraten ist. Das stockende – und dann auch sich überstürzende – Sprechen ist das dem Denken gemäße“ (Wagenschein, 1962: 131f.).

Eine „genaue Beschreibung“ von Naturphänomenen im Sinne eines gelungenen Bildungsprozesses erzwingt eben nicht, dass man sich nun vollkommen sachlich-fachlich auszudrücken hat. Im Gegenteil. Die Beschreibung kann laut Wagenschein nicht zu neuer Erkenntnis

(Innovation) führen, wenn sie sich hinter (scheinbar) passendem Fachjargon und einer Retortensprache „versteckt“, die „oberhalb und außerhalb dessen verläuft, wovon sie zu reden vorgibt“ (Wagenschein, 1983: 111). Und an anderer Stelle heißt es bei Wagenschein: „Um (...) Wissen glaubhaft zu machen, muss dem Denken möglichst lange das Geleit des Herzens gegeben werden“ (Wagenschein, 1955: 5). Auch Göpfert schreibt, sich auf das Buch „So kam der Mensch auf den Hund“ von Konrad Lorenz beziehend: „Während im Schülerbuch vor allem naturwissenschaftliche Daten distanziert referiert werden, ist in Lorenz' Buch auch von Zuneigung, Freude und Liebe, von Hass und Feindschaft, von Verlobung und Ehe bei Tieren die Rede, von Freude, Zärtlichkeit, Bewunderung, Achtung vor dem Lebendigen, von Faszination, die das Lebendige vermitteln kann; werden diese Begriffe wie selbstverständlich verwendet (...). Lorenz stellt die Einheit von naturwissenschaftlichem und wertengagiertem, emotionalem, ganzheitlichem Denken in pädagogisch vorbildlicher Weise wieder her“ (Göpfert, 1994: 96f.).

Wagenschein formuliert schließlich als Regel: „Erst die Muttersprache, dann die Fachsprache (und immer wieder auch zurück zur Muttersprache). Nicht also: die Mut-

tersprache als ein zu Ersetzendes, oder gar Auszumerzendes ansehen, sondern als ein ganz Auszuschöpfendes und doch Bleibendes, neben und unter der Fachsprache. Die Muttersprache ist die Sprache des Verstehens, die Fachsprache besiegelt das Verstehen in einem letzten Arbeitsgang“ (Wagenschein, 1968: 122).

Die Basis der Beschreibung, die genaue Beobachtung, ist nur dann verlässlich, wenn sie möglichst voraussetzungslos abläuft, d.h., wenn die Dinge so, wie sie sind (oder eben nicht sind) als existent wahrgenommen werden – unabhängig von Vorstellungen, wie sie sein sollten – und unabhängig von Vorstellungen, was relevant daran ist und was nicht. Häufig kommt es stattdessen jedoch zu einem anderen Verhalten: „Der Normalpädagoge traut sich nicht mehr, etwas anderes wahrzunehmen, als was in die wissenschaftlichen Begriffsschatullen passt“ (Hentig, zit. in Wagenschein, 1968).

Ein Naturphänomen ruft, wenn man die Einhaltung der Grundsätze der genauen Beobachtung und Beschreibung voraussetzt, automatisch die im Sinne des gekennzeichneten Erschließungsprozesses „richtigen“ Fragen hervor. Bei diesen Fragen liegt die Antwort zwar

nicht sofort auf der Hand, ist mittels Beobachtung und Beschreibung aber – zumindest ansatzweise – erschließbar.

3.1 Ein Beispiel



Die Frage: „Wie kommt es, dass die Gestalt des Mondes vom Vollmond zum Halbmond, zur Sichel und zum Neumond wechselt?“ wird von Menschen aller Schichten zu ca. 60% bis 80% nicht richtig beantwortet (Wagenschein, 1968: 62). Die meisten geben zur Antwort, es sei der Erdschatten, der sich auf dem Mond in unterschiedlicher Weise abzeichne.

Wagenschein ist diesem Phänomen nachgegangen und schreibt: „Nicht die Unkenntnis als solche ist es, die hier bestürzt. Anständige Unkenntnis, ehrliche, von schwierigen Dingen, gehörten zur Bildung. Aber hier ist die Wahrheit leicht zu sehen; und noch leichter wäre zu bemerken, dass es der Erdschatten unmöglich sein kann, der den Mond aushöhlt. Denn der Sichelmond steht am Himmel niemals weit ab von der Sonne und nie ihr gegenüber (wie es ja sein müsste, wenn unser Schatten auf ihn fallen sollte). Der moderne Mensch hat hier also oft gerade das verlernt, was die Naturwissenschaft ihn hätte lehren können: einer Sache gewahr werden, beobachten. Bedenklicher noch: statt zu wissen, was er sehen könnte, wenn er gelernt hätte, hinzusehen, hat er leere Sätze bereit; und hier nun gar von einem andern viel selteneren, auch nicht angeschauten und also auch nicht verstandenen Ereignis her, der Mondfinsternis. Er hat es durch sogenanntes Lernen verlernt.

Gewiss also bedeutet dieses Kuriosum eine Bildungsfinsternis: Ein leeres Gerede, eine Papiereule, hat sich vor den Mond gehockt und statt eines Wissens synthetische Torheit beschert. Sie verdeckt gerade *die* Wirklichkeit, aus welcher die Wahrheit hervorleuchten möchte. Um nämlich den wahren Grund der Sichelform zu erken-

nen, auch dazu genügt ein Hinsehen, ein geduldiges allerdings. *Ein* Rat muss dem nachdenklichen Hinblickenden dabei freilich gegeben werden: Dass es nichts nützt, in den Mond allein zu starren, dass man ihn vielmehr „im Hinblick auf“ die Sonne betrachten muss. Denn auf diesen Genieblick – die Sonne-Mond-Konstellation als eine „Gestalt“ zu sehen – wird der Einzelne von selbst kaum kommen; es sei denn, er wäre klüger als Heraklit gewesen ist [...]. Durchschaut er die Konstellation, so sieht er, allmählich, wie der Mond als eine dunkle Kugel im Licht der Sonne hängt. Und zwar einer sehr weit schräg *hinter* dem Mond schwebenden riesigen Sonne. – Das ist ein großer Augenblick: Die Himmelskuppel löst sich in Raum auf“ (Wagenschein, 1968: 62ff.).

3.2 Ein weiteres Beispiel



Die Entdeckung des Penicillins durch Alexander Fleming spiegelt ebenso auf eindrückliche Art die Voraussetzungslosigkeit der Beobachtung und Beschreibung als wesentliche Bedingung der Entdeckung des Neuen wider. Flemings Fähigkeit war es gerade, die Dinge so, wie er sie vorfand, als existent wahrzunehmen und seine Wahrnehmung nicht durch das Festhalten an einem Voraussetzen dessen, was „sein darf“ oder „sein sollte“ trüben zu lassen.

Die vor den Sommerferien des Jahres 1928 von ihm mit Staphylokokken geimpfte und dann zur Seite gestellte

Agarplatte fand er nach seiner Rückkehr von einem Pilz bewachsen vor. Eine Pilzspore war durch das offene Fenster zugeflogen und auf der Platte gelandet und war dort gewachsen.

Statt den „misslungenen“ Ansatz umgehend zu entsorgen, sah Fleming genau hin – und bemerkte, dass sich in der Nachbarschaft des Pilzes die Bakterien nicht vermehrt hatten. Um die sich entwickelnde Pilzpopulation herum hatte sich ein bakterienfreier Hof gebildet. Fleming erkannte die Bedeutung des überraschenden Phänomens und nannte den im Nährmedium des Penicilliumpilzes gebildeten antibakteriellen Stoff Penicillin. Es sollte dann noch über 10 Jahre dauern, bis der Chemiker E. B. Chain, der Arzt H. W. Florey und die Mitarbeiter des Oxforder Kreises therapeutisch brauchbares Penicillin herstellen konnten.

Diese Entdeckung war für die Medizin von erheblicher Bedeutung und hatte, wenn man die Medizingeschichte rückwirkend ansieht, enorme Auswirkungen auf vielfältige Bereiche des menschlichen Daseins. 1945 erhielten Fleming, Chain und Florey für ihre Entdeckung gemeinsam den Nobelpreis.

3.3 Was bedeutet das für die Praxis?

Wagenschein (1923: 6) hat einen Rat zur Schulung der genauen Beschreibung. Man müsse, so Wagenschein, den Schülern das „Wesen der Definition“ klarlegen. „Man kann mit Übungen an Begriffen der Umgangssprache anfangen und etwa „Schule“ (als Gebäude, in dem regelmäßig und ausschließlich Unterricht erteilt wird), „Bank“, „Kind“ usw. erklären lassen. Die Kinder werden dann schnell merken, wann eine Beschreibung die Sache auf den Punkt bringt und eindeutig ist – und wann nicht.

Auch Zeichnen kann ein Mittel sein, um die genaue Beobachtung zu schulen. Erst beim Malen wird man sich unter Umständen klar darüber, wie viele Beine eine Spinne eigentlich hat oder wo der Stachel der Biene sitzt. Auch andere Medien einzusetzen, kann zur Förderung einer genauen Beobachtung hilfreich sein – z.B. das Photographieren von Naturmotiven oder das Aufnehmen von Vogelstimmen.

Darauf achten sollte man als Erwachsener, selbst „korrekt“ und „gründlich“ bei Beobachtung und Beschreibung

zu sein. Kinder scheitern manchmal an der Unkorrektheit der Erwachsenen. Eine Aufgabe in Mathematik kann z.B. folgendermaßen beschrieben sein: Zähle Brüche mit gleichnamigem Nenner zusammen, indem du die Zähler addierst. Befolgt ein Kind genau diese Anweisung, so ergibt sich $1/8 + 4/8 = 5$, denn von Nennern war nicht die Rede!

4 Eine unmittelbare Erfahrung ist untrügbar

Geschriebenes oder aus Büchern Recherchiertes wird oft nicht hinterfragt – man verlässt sich darauf. Als besonders mündiges Verhalten kann man dies nicht deuten – und als besonders lebendiges Wissen kann man auf diese Weise Angelesenes im Unterricht wohl kaum vermitteln.

So merkt Wagenschein – in Bezug auf Beobachtungen der Himmelskörper und des Weltalls an: „(...) Auch wird niemand hoffen können, durch das bloße Lesen etwas Wirkliches zu erfahren. Immer wird er dabei oder danach den Himmel selber anschauen, um dort mit eigenen Augen nachzuprüfen, wo es möglich ist, und um dann erst im eigenen Urteil das Gelesene selber mit- und nach-zudenken“ (Wagenschein, 1955: 6).

Und Lorenz (1964/2008: 11f.) schreibt beispielsweise, sich auf Tierbücher oder Tierdarstellungen beziehend: „Es ist nicht abzusehen, wieviel Irrtum von solch verantwortungslos geschriebenen Tiergeschichten unter die Leser, vor allem unter die lebhaft teilnehmende Jugend, getragen wurde. Man wende nicht ein, Fälschungen sei-

en legitime Freiheiten der künstlerischen Darstellung. Gewiss, Dichtern ist es erlaubt, wie jeden anderen Gegenstand, so auch das Tier nach den Notwendigkeiten dichterischer Verfahrensweise zu „stilisieren“ (...). Solche Stilisierungen sind nur dem erlaubt, der das Tier wirklich kennt. Auch der bildende Künstler ist nicht dazu verhalten, das Objekt seiner Darstellung mit wissenschaftlicher Genauigkeit wiederzugeben. Aber dreimal wehe ihm, wenn er dies *nicht kann* und die Stilisierung nur zum Deckmantel dieses Unvermögens benutzt.“

Bei Picard heißt es: „Das charakterisiert den Menschen von heute: Es findet keine Begegnung mehr statt zwischen ihm und dem Objekt, es ist kein Geschehnis mehr, ein Objekt vor sich zu haben, man hat es schon, ehe man danach gelangt hat, und es verlässt einen, ehe man es von sich entlässt. – Man kommt zu den Objekten nur auf Umwegen, indirekt, provisorisch, approximativ, unverbindlich, das heißt, man kommt gar nicht zu den Objekten, sondern (...) sie werden einem geliefert. (...) Alle Objekte scheinen zu einer ungeheuren Erledigungsmaschinerie zu gehören, der Mensch ist ein Teil von ihr: die Stelle, an der das Erledigte abgeliefert wird. (...) Der Sinn einer Begegnung aber ist, dem Objekt, das

vor einem ist, Zeit, und das heißt, Liebe zu geben“ (Picard, 1956: 79).

„Bücherwissen“ kann zweifelsohne „bildend“ sein, wenn es hinterfragend geschieht und die realen Objekte und Phänomene ständig als gedankliche Referenzebene dienen. In jedem Fall aber ist eigenes Erschließen bzw. die Vorstufe davon, also das eigene Erleben, dem Lesen naturgemäß vorgeschaltet. Und das eigene Beobachten, Beschreiben und Erschließen ist in der Regel einprägsamer als jede Internetrecherche – und nachhaltiger, vor allem, wenn das erforschende Vorgehen von einer authentischen Frage ausgeht.

4.1 Ein Beispiel

Dies lässt sich sehr gut anhand des folgenden Beispiels von Oevermann (2007, mündliche Mitteilung) verdeutlichen: Als Schulhausaufgabe sollen Kinder zum Thema „Karl der Große“ recherchieren, und zwar lautet die Aufgabenstellung „Findet alles zu Karl dem Großen heraus“. In der nächsten Unterrichtsstunde wird dann danach gefragt, was sie herausgefunden haben (und bewertet,

wieviel „Richtiges“ gefunden wurde). Dies ist aber keine Frage an das Thema an sich.

Die Schüler begeben sich bei einer solchen Aufgabenstellung gerne direkt ins Internet und bedienen sich vorzugsweise des „copy and paste“-Verfahrens. Im Internet werden heutzutage viele Sachverhalte als fertig aufbereitete, portionierte Wissenspakete angeboten und abgerufen. Charakteristisch ist für diese „Pakete“ jedoch, dass aus ihnen nicht mehr hervorgeht, was die eigentliche Frage war, die damit beantwortet wird. D.h., die Fragestellung ist (weitgehend) getilgt. Das affirmative Wissen wird präsentiert, aber nicht mehr als etwas, das eine Problemlösung offenlegt oder auf diese zurückverweist.

Die Alternative wäre, den Kindern zwei Informationen zu geben, von denen ausgehend sich eine erste Frage eröffnet. Die Informationen könnten z.B. in der Darstellung der Größe des Reichs Karl des Großen und in der Verfügbarkeit von Verkehrsmitteln bestehen.



Zur Zeit Karl des Großen (748 n. Chr. bis 814) stellt sich z.B. die Frage, wie ein Herrscher jener Zeit, der ein so riesiges Reich verwaltete, es schaffte, dieses Reich auch zu regieren.

Wie war die Qualität der Wege und Straßen zu dieser Zeit? Eher schlecht. Was war das schnellste Verkehrsmittel? Zu dieser Zeit war es das Pferd, mit einer Reichweite von max. 80 Kilometern am Tag. Der Herrscher konnte also unter damaligen Bedingungen Botschaften nicht direkt übermitteln oder empfangen. Bei dem Thema „Karl der Große“ wäre damit eine zentrale Frage die

Frage danach, wie (inklusive „durch wen“) sich Karl der Große vertreten ließ und wie das organisiert wurde. Von dieser Überlegung aus könnte man sich weitere Zusammenhänge erschließen.

Ohne eine solche Fragestellung wird ein solcher Erschließungsprozess jedoch tendenziell versiegelt. Mit dieser Fragestellung wird ein Zugang eröffnet, von dem aus sich weitere Fragen – und damit Zugänge – ergeben. Die Frage, bei welcher Variante den Kindern Karl der Große wohl besser in Erinnerung bleiben wird, beantwortet sich intuitiv von allein.

4.2 Ein weiteres Beispiel

Ein weit verbreitetes „falsches Faktenwissen“ ist die Auffassung, ein Mensch dürfe junge Vögel im Nest auf keinen Fall anfassen oder ihnen zu nahe kommen. Da der Geruchssinn von Vögeln nicht besonders ausgeprägt ist, bleibt es ohne große Folgen, Nistkästen vorsichtig zu öffnen, z.B. um Jungvögel zu beringen, und danach wieder zu schließen. Ein solches Verhalten gefährdet die Brut nicht, wenn die Störung nur kurz ist.

Falsche Darstellungen in Büchern oder in Filmen oder eine falsche Generalisierung bzw. Übertragung des z.B. von Rehkitzen her bekannten Phänomens werden häufig einfach geglaubt bzw. vorgenommen. Bei Rehen ist es tatsächlich so, dass man junge Rehkitze auf keinen Fall anfassen darf, weil man sonst riskiert, dass die Ricke das Kitz wegen des Fremdgeruchs nicht mehr annimmt. Dieses Prinzip jedoch auf andere Tierarten zu übertragen, führt zu einem falschen „Wissen“.

Ein Erlebnis dagegen liefert einem sofort und unzweideutig das richtige Bild. Als es Ostern 2008 in Süddeutschland zu einem plötzlichen Kälteeinbruch kam, überraschten Frost und Schnee auf einem Bauernhof ganz in unserer Nähe ein brütendes Taubenpaar. Eine abendliche Visite mit Hilfe einer langen Leiter, die bis zum Nistplatz reichte, ergab, dass ein Junges bereits erfroren war. Das andere nahmen wir aus dem Nest und „tauten“ es gewissermaßen über Nacht an einem kuscheligen Platz in unserer Wohnung auf. Am nächsten, nun bereits viel milderen Morgen brachten wir es ins Nest zurück. Es dauerte keine fünf Minuten, da hatten die beiden Altvögel das Füttern wieder aufgenommen.

Sogar die eine ganze Nacht lang währende Abwesenheit des Jungen – bzw. andersherum: die eine ganze Nacht lang währende Anwesenheit des Jungen in einer Menschenwohnung und das Berühren durch Menschen – hielt die Altvögel nicht davon ab, ihr Junges wiederzuerkennen und weiterzufüttern. Die „Rettungsaktion“ gelang nur, weil „falsches Faktenwissen“ ihr nicht im Wege stand.

Insgesamt ist für die Ermöglichung von Bildungsprozessen eine Einstellung hilfreich, bei der man den Dingen vorurteilsfrei gegenübersteht, nichts für gegeben hält und Wissen, das man bisher nicht selbst und nicht unmittelbar erfahren hat, nicht widerspruchslos „hinnimmt“, sondern an der Sache selbst überprüft.

5 Naturerfahrung stellt einen Bildungsprozess dar

Bildungsprozesse lassen sich charakterisieren als Prozesse, die sich einem bestimmten Krisentypus, dem Typus „Krise durch Muße“ (Oevermann, 1996) zuordnen lassen. Gemeint ist, dass aus der müßigen Betrachtung heraus (man betrachtet etwas um seiner selbst willen) die Wahrscheinlichkeit wächst, etwas Überraschendes (überraschende Phänomene) zu entdecken.

„Krise“ in diesem Sinne bedarf einer Erläuterung. Gemeint ist nicht die Vokabel „Krise“, die man im allgemeinen Sprachgebrauch synonym als Ausdruck für „Klemme“, „Schwierigkeit“ oder „Bedrohung“ verwendet. „Krise“ im hier gemeinten Sinne entsteht immer dann, wenn eine bis dahin verlaufende Phase der Routine abrupt beendet wird. Bei der müßigen Betrachtung (und hier ist mit „müßig“ nicht „faul“ oder „überflüssig“ zu assoziieren, sondern ein Zustand der vollkommenen Freiheit und Eingeleitetheit, ein „absichts- und praxisentlasteter Zustand“) ist man solange „krisenfrei“, wie einem nur vertraute, bekannte, gewohnte Phänomene begegnen. Das Auftreten eines „neuen“, „falschen“ Elements in der ansonsten so vertrauten Komposition bricht die Phase der Routine sofort ab. Erst eine gelungene Einordnung des

Elements ins bislang Vertraute kann zu einem neuen Zustand von Routine führen.

Die (Erkenntnis-) Krise wird dadurch gelöst, dass eine Bestimmung der ungelösten Beobachtung vollzogen wird, d.h. die Betrachtung eines Phänomens endet in der Entschlüsselung der hinter dem Phänomen operierenden Gesetzmäßigkeiten. Erfolgreich wird ein solcher Prozess dann, wenn er selbsttätig zum Ende geführt und nicht vorzeitig abgebrochen wird.

Die Erschließbarkeit ist das zentrale Phänomen bei Bildungsprozessen und daher das zentrale Kriterium, das bei auf Bildung abzielenden Phänomenen (bzw. hier: der Naturerfahrung – also der Exposition bzw. Konfrontation mit Naturphänomenen) berücksichtigt werden muss.

5.1 Ein Exkurs

Um dies eingehender zu betrachten und zu verdeutlichen, bietet sich ein Exkurs an, und zwar ein Exkurs über Ergebnisse Oevermanns bezüglich der Initiationsriten bei sehr alten Kulturen (Oevermann, 26.04.2007,

mündliche Mitteilung im Rahmen einer Veranstaltung zur Adoleszenzkrisebewältigung).



Initiation bezeichnet die Einführung eines Außenstehenden (eines Anwärter) in die Gesellschaft, bzw. seinen Aufstieg in einen anderen personellen Seinszustand, z.B. in archaischen Kulturen, besonders den Übergang vom Kind zum Mann. Die Initiation ist gewöhnlich in einen vorgegebenen rituellen Rahmen eingebunden. Der Initiationsritus gestaltet die Initiation. Im Rahmen eines spezifischen sozio-kulturellen Kontextes folgt der ent-

sprechende Ritus in Ablauf und Gestaltung meist einer gleichbleibenden festgelegten Form.

Oevermann führt seine Analysen am Beispiel der Initiationsriten der Yámana in Patagonien aus. Es handelte sich bei den Yámana um eine archaische Ureinwohnergruppe, eine Jäger- und Sammlergesellschaft, die schon vor mehr als 14.000 Jahren lebte. Vor einigen Jahren ist der letzte noch lebende Yámana gestorben.

Bei der Analyse von Textprotokollen steht u.a. die Frage im Mittelpunkt, warum es den Initianten explizit immer wieder untersagt wird, etwas über den Initiationsprozess nach außen dringen zu lassen. Feststellen lässt sich nämlich, dass jegliches Gespräch darüber absolut tabu in dieser Gesellschaft ist.

In Bezug auf die Kinder, die sich in der Phase befinden, die dem Initiationsritus vorausgeht, ist das Tabu am besten dadurch zu erklären, dass der Ritus vor diesen als Geheimnis behandelt wird, da er sonst seine Funktion nicht mehr hätte. Der Ritus hätte, wären seine Inhalte den Kindern bekannt, nicht mehr den Charakter einer Krise und würde dadurch seine Funktion, einen Über-

gang von einer niedrigeren Stufe auf eine höhere Stufe (Kind – Mann) zu ermöglichen, einbüßen. Der Ritus könnte, wären seine Inhalte im Vorfeld bekannt, dann im Gegenteil antizipierend vorweggenommen werden und dann in Form eines routinisierten Vorgehens „abgearbeitet“ werden.

Diese Überlegung würde aber noch nicht erklären, warum es auch den Erwachsenen, die diese Initiation bereits durchlaufen haben, untereinander nicht gestattet ist, über den Ritus, seinen Ablauf und seine Inhalte zu reden.

Hierzu lässt sich festhalten, dass die Initiation eine Krisenbewältigung und eine Bewährungsstrecke darstellt. Die Bewährung ist nur dann echt, wenn tatsächlich etwas Krisenhaftes und Schwieriges zu überwinden ist. Die Gesellschaft muss sich darauf verlassen können, dass diejenigen, die den Ritus hinter sich gebracht haben, vollberechtigte Mitglieder der Gemeinschaft sind. Die Beteiligten reagieren vor diesem Hintergrund mit hoher Wahrscheinlichkeit sehr unterschiedlich auf diese Krise. Das absolute Gesprächstabu bedingt für diese Situation, dass alles, was sich beim Zurücklegen dieser

Bewährungsstrecke ereignet, unausgesprochen bleibt und dass davon nichts nach außen dringt. Erst das Tabu ermöglicht, dass die Initianten genügend unbefangen die Krise akzeptieren. Es wird ihnen vollständiges Stillschweigen garantiert, was u.a. in Hinblick auf ihren Ruf (peinliche, schamhafte Momente im Rahmen der Initiati-on) wichtig ist. Evtl. ihre Leistung einschränkende Aspekte, wie bereits eine Angst vor anschließender Verleumdung und Demütigung, werden dadurch weitgehend ausgegrenzt, so dass der Einzelne sich beim Handeln auf das eigentlich Wichtige konzentrieren kann.

Aus diesen Überlegungen lässt sich folgendes ableiten: Beim Ritus muss es sich einerseits um eine schwierige, krisenhafte Situation handeln. Andererseits muss dieser Schritt von jedem zu schaffen sein.

Davon ist das Wohlergehen der Gesellschaft abhängig. Die Garantie dafür, dass es jeder schafft, darf jedoch nicht dazu führen, dass der Ritus nur noch symbolisch ist und ganz leicht zu bewerkstelligen. Die Aufgaben des Ritus müssen also eine Art Quadratur des Kreises herstellen, d.h. sie müssen sehr schwierig und nur krisenhaft zu bewältigen, aber dennoch von jedem zu lösen

sein. Bisher liegen in der Forschung jedoch kaum Erkenntnisse über solche Situationen vor, d.h. es ist wenig darüber bekannt, wie solche Situationen gekennzeichnet sind.

In der Übertragung auf Bildungsprozesse lässt sich aus- sagen, dass, wie bereits festgehalten wurde, diese eben- falls krisenhafte Abläufe darstellen. Eine Konfrontation mit einem Naturphänomen ist von ihrem inneren Wesen her so konzipiert, dass Probleme bzw. Fragen von der Sache selbst (dem Phänomen) gestellt werden, die durchaus schwierig sind und deren Lösung nicht trivial ist. Alles, was in der weitgehend unberührten Natur zu beobachten ist, besitzt kontraintuitive Elemente, enthält überraschende Aspekte oder bietet faszinierende Sin- nesreize so, dass die Betrachter sich daran automatisch stoßen bzw. sich daran festhaken „müssen“, im Sinne von „warum ist das so?“. Dies alles sind Charakteristika natürlicher Phänomene, auch wenn sie dem nicht mehr „geübten“ oder „geschulten“ Beobachter kaum noch zu- gänglich sind.

Aber diesen Merkmalen von Naturphänomenen in Bezug auf Bildungsprozesse ist noch ein weiteres hinzuzufü-

gen: Die Beantwortung der sich aus dem Objekt (Phänomen) ergebenden Fragen – so ansatzweise sie auch sein mag – ist derart, dass sie nicht nur von Genies, sondern prinzipiell von jedem gefunden werden kann. D.h. der krisenhafte Bildungsprozess kann von jedem durchschritten und zum erfolgreichen Abschluss geführt werden.

Anfügen lässt sich an dieser Stelle noch, dass im Gegensatz zum krisenhaften Erleben laut Oevermann (2005, mündliche Mitteilung) der routinisierte „Lernprozess“ steht. Dass Lernen ein Routineprozess ist, lässt sich anschaulich dadurch erklären, dass es ein Prozess ist, der von Maschinen getätigt werden kann, während durch Krisen geprägte Bildungsprozesse immer individueller, nicht reproduzierbarer Lösungsstrategien bedürfen. Es gehört zum Wesen von Bildungsprozessen, dass sie irgendwann aufhören und übergehen in eine möglichst verantwortliche Produktion – eine anfängliche Probezeit, die bis zum Ende der Adoleszenzkrise andauert, wird gefolgt von der Bewährungszeit.

Menschen, die nur Wissensaneignung trainieren, werden erwartbar weitaus weniger in der Lage sein, krisenhafte

Problemlösungssituationen zu meistern. Und die Sache hat noch einen weiteren Nebeneffekt: Diese Menschen werden weitaus weniger selbstbewusst sein – die persönliche Erfahrung eines gelungenen eigenen Erschließens hat eine nachhaltig persönlichkeitsstabilisierende Funktion.

Naturerfahrung liefert dem Erlebenden das „Echte“, „Authentische“ als Referenzebene für alle weiteren Erfahrungen und Begegnungen.

5.2 Was bedeutet das für die Praxis?

Die dargestellte Theorie der Bildung hilft im Alltag, einschätzen zu können, was für Bildungsprozesse hilfreich ist und was sie hemmen kann.

Auch andere Fragen kann man mit Hilfe dieser Theorie ergründen. Tut sich ein Kind beispielsweise mit dem Lernen von Fakten (Lernprozess) leicht? Oder ist es hervorragend darin, sich den Dingen in Muße zu widmen, ganz genau hinzusehen und zu beschreiben und daraus logische Schlüsse zu ziehen (Bildungsprozess)?

Wie kann ich dem Kind helfen, auf einem oder beiden der Gebiete noch weiter zu kommen und sicherer zu werden?

Deutlich wird auch, dass das reine Lernen von Fakten keinen Bildungsprozess darstellt. Auch das Lernen nach „Schema F“ ist kein Bildungserlebnis. Häufig herrscht die Erwartung, Regeln würden das Lernen erleichtern und zu rascherem Lernen führen. Kinder verbringen einen Großteil ihrer Schulzeit mit dem „Abarbeiten“ von vorgegebenen Regeln und Aufgabenstellungen.

Dagegen lernt das Gehirn rasant (das zeigt die moderne Gehirnforschung), wenn es durch die Konfrontation mit einer „Sache als solcher“ Impulse bekommt und auf Regelmäßigkeiten durch Beschäftigung damit von selbst aufmerksam wird.

Es erscheint also ratsam, Situationen zu erzeugen, in denen es Kindern gelingen kann, Regeln selbst herauszufinden, durch ein Hineinvertiefen in die Sache selbst. So kann man Kindern z.B. für ein und dieselbe Regelmäßigkeit unterschiedliche, anschauliche Beispiele an die Hand geben, und zwar, wenn möglich, viele und richtige

(d.h. „echte, originale“ Phänomene aus dem Alltag der Kinder). Auf die Regeln kommen sie dann schon von selbst (Spitzer, 2006: 78). Grundvoraussetzung dafür ist, dass man ihnen genügend Zeit lässt.

6 Von der primären Naturerfahrung zur sekundären Naturerfahrung

Die Naturerfahrung von Kindern in Deutschland ist heutzutage insgesamt sehr distant. Man kann bereits von einer erheblichen Entfremdung sprechen.

Eine Entwicklungstendenz des sozialen Wandels besteht darin, dass das bewusste Alltagsleben der Mehrzahl der Bevölkerung heute zunehmend entkoppelt von den Naturkreisläufen geführt wird. Während Kindern bis vor einigen Jahrzehnten die Gelegenheit für unmittelbare Naturerfahrungen bereits durch die agrarisch geprägten Lebensbedingungen geboten wurde, kommt es heute in der kindlichen Entwicklung kaum noch selbstverständlich zur Begegnung mit der Natur. Naturkontakte sind im Wesentlichen auf die Freizeit beschränkt (Blessing et al., 1997: 11). Eine Untersuchung von Blinkert (1993: 49) über Aktionsräume von Kindern ergab, dass die Möglichkeiten für Stadtkinder, draußen zu spielen, immer eingeschränkter sind. Dieses Phänomen wird u.a. von Zinnecker (1998: 21ff.) als sog. „Verinselung“ und „Verhäuslichung“ bezeichnet.

Außer der Tatsache, dass die alltägliche und häufige Begegnung mit der Natur überwiegend nicht mehr selbstverständlich stattfindet, befindet sich auch die Art der Naturwahrnehmung und der Naturkontakte in einem Prozess des Wandels und ist zunehmend anders strukturiert als die ursprüngliche bäuerlich-habituelle Einstellung zur Natur. Ein Beispiel ist die Tierhaltung: Ausgehend von der Tierhaltung auf dem Bauernhof mit deutlich sach- und nutzungsorientiertem Umgang, welcher ganz spezielle Auffassungs- und Umgangsformen z.B. auch in Hinsicht auf die Aspekte des Tötens und Sterbens voraussetzt, hat eine Entwicklung zur Haustierhaltung mit enger emotionaler Bindung des Menschen zum Tier stattgefunden. Die Tiere nehmen dabei häufig neue Rollen ein, z.B. als Partnerersatz. Das Leben und Sterben eines solchen Haustiers bekommt dabei eine völlig andere Wertung.

Die sich auf die Naturwahrnehmung und den nachhaltigen Umgang mit natürlichen Ressourcen beziehende Bildungssituation hat sich in den letzten Jahrzehnten also stark verändert: in der Vergangenheit lief der Prozess für Kinder primär natürlich-habituell ab, dem aktuellen Trend nach wird dies in der Zukunft zunehmend nicht mehr der Fall sein. Die Anzahl bäuerlicher Familien sinkt

seit den fünfziger Jahren drastisch. An die Stelle der bei Bauernhofkindern überwiegend vorliegenden urwüchsigen Art des Naturerlernens tritt bei urbaneren Familien vermehrt ein „Didaktisieren“, d.h. der Umgang und die Naturerfahrung werden zunehmend sekundär. Sekundäres Lernen geschieht immer häufiger über den Einsatz von Medien. Die Erziehung in der Familie und schulische Umweltbildungskonzepte üben einen starken Einfluss auf Umfang und Auswahl dieser Medien aus und bilden insgesamt den Rahmen für ein derartiges sekundäres Lernen. Bezogen auf mediale Bildungsprozesse und -möglichkeiten ist festzuhalten, dass aufwändige Techniken heute vielfältige Möglichkeiten bieten, z.B. Vergrößerungen, Verlangsamungen oder Einblicke in bisher unerreichbare Biotope wie z.B. große Meerestiefen. So machen sie die Natur quasi sekundär auch da zugänglich, wo der Mensch mit seinen Sinnen selbst sie nicht oder anders wahrnehmen würde. Die Frage stellt sich aber, ob die didaktisch konstruierte Naturerfahrung dieselbe Qualität hat wie die primäre Erfahrung.

6.1 Was bedeutet das für die Praxis?

Erklären kann man einem Kind viel! Aber es ist wesentlich wirkungsvoller (nachhaltiger, einprägsamer, intensi-

ver, prägender), wenn man dem Kind das unmittelbare Erlebnis ermöglicht.

In der Schule findet der Unterricht in der Regel im Klassenzimmer statt: so werden u.a. die Themen des Biologieunterrichts drinnen durchgenommen (die Blüte, die Katze, das Wetter). Ein unmittelbarer Kontakt mit dem Objekt oder Phänomen, um das es geht, findet selten statt.

Zu versuchen, einen unmittelbaren Zugang herzustellen, ist aber ein wichtiger Schritt, um Bildungserlebnisse herzustellen. Man sollte sich also überlegen, wie man möglichst „barrierefreie“ Zugänge schaffen kann.

7 Kennzeichen primärer und sekundärer Naturerfahrung

Bei der primären Naturerfahrung anzutreffende und zu entschlüsselnde Phänomene sind von sich aus vollständig und geschlossen; es lassen sich beliebig Einzelteile sowie das Ganze vom Betrachter selbstständig entschlüsseln.

Die bezüglich der primären Naturerfahrung offengelegten Anforderungen in Hinblick auf Bildungsprozesse können per se Objekte und Ausstellungsgegenstände in Einrichtungen, welche quasi sekundär didaktisch vorgehen, nicht erfüllen, bei denen Wissen nur als „Sammlung von Fakten“ dargeboten bzw. angeboten wird, ohne dass Erschließungsprozesse möglich oder vorgesehen sind.

Eine wesentliche Schwierigkeit bei Ausstellungsgegenständen bzw. Exponaten in Einrichtungen, die Natur sozusagen „aus zweiter Hand“ bieten, liegt darin, selbstständige Erschließungsprozesse in Gang zu setzen. So findet man in einer wachsenden Zahl „moderner“ Science Center häufiger ein simplifiziertes hands-on Prin-

zip, bei dem eine reine Knopfdruck-Logik ohne weitere nachgeschaltete reaktive Prozesse vorzufinden ist. Auch das Prinzip der „Zuordnung“ tritt verbreitet auf (z.B. Computerstationen mit Multiple Choice Quiz, Zellmodelle mit zuzuordnenden Zellorganen etc.). Die Folge ist in der Regel, dass die Inhalte nicht erschlossen werden können, was vor allem im Fall der „Zuordnungsexponate“ einleuchtend ist. Eine Zuordnung ist entweder richtig oder falsch. Um sie erfolgreich durchführen zu können, muss man schon vorher wissen, was die richtige Antwort ist. Die Lösung lässt sich nicht herleiten, allenfalls aus einer Fehleranzeige kann man – ohne Herleitung – darauf schließen, welches die richtige Antwort ist. Der Lerneffekt ist hier fragwürdig. Allenfalls durch einen „Trial and error“-Prozess kann man das „Richtige“ „kennnenlernen“ – die Ergebnisse dürften jedoch nicht besonders eindrücklich sein und kaum nachhaltige Wirkung entfalten. Ein solcher Prozess öffnet keinen Bildungsprozess im oben dargestellten Sinn und sein didaktischer Wert ist allenfalls gering. Es handelt sich hier mehr um eine Art „Testinstrument“ für vorhandenes (oder eben nicht vorhandenes) Wissen.

Aus dem bisher Gesagten lässt sich schließen, dass diejenigen Exponate einen großen Effekt haben, die kom-

plexe Abläufe möglichst ganzheitlich darstellen und dabei Kreisläufe abbilden. Phänomene und Prozesse in der Natur tun dies von sich aus – daher sind sie pädagogisch besonders wertvoll. Es lassen sich durch Beobachtungen komplizierte Vorgänge potentiell bis ins letzte Detail erschließen. Einige dieser Phänomene lassen sich auch in Bildungseinrichtungen vermitteln, transformiert als Exponate, z.B. ein Ameisenstaat, bei dem man querschnittmäßig das Innere sehen kann. Denkbar wären auch andere Phänomene in Exponatform, z.B. die Darstellung eines Baumes im Längsschnitt, mit einer Höhle, wo ein Specht seine Jungen aufzieht, die unterirdischen Gänge eines Hamsters, der Blick in eine Biberburg samt See, etc.

All dies wären Exponate, die erforschendes Denken im Sinne einer „Krise der Muße“ hervorrufen – auch wenn sich prinzipiell die Frage nach der Substituierbarkeit von Naturerfahrungen durch solche „nachgestellten“ Exponate erhebt. Die Krise wird dadurch gelöst, dass eine Bestimmung der ungelösten Beobachtung vollzogen wird, d.h. die Betrachtung eines Phänomens endet in der Entschlüsselung der hinter dem Phänomen operierenden Gesetzmäßigkeiten. Erfolgreich wird ein solcher Prozess dann, wenn er zum Ende geführt und nicht abgebrochen

wird. In der Neurowissenschaft ist belegt, dass das Gehirn gerade derartige Abschlüsse prioritär speichert und jederzeit gut wieder abrufen kann. Der leitende Mitarbeiter eines holländischen Science Centers in Den Haag brachte dieses Phänomen, dass er beobachtet hatte, auf der Ecsite Konferenz 2007 in Lissabon mit den einfachen Worten „The more they understand, the less they need to memorize“ auf den Punkt (2007, mündliche Mitteilung). Krisen der Muße dagegen, welche nicht in Abschlüsse und Lösungen münden, führen im schlimmsten Fall zu struktureller Unsicherheit und Instabilität.

Ein gutes Exponat bzw. konstruiertes Objekt oder Phänomen muss zunächst durch etwas Überraschendes, Unerwartetes, Krisenartiges in Erscheinung treten. Dies stellt das „Erlebnis“ dar, und zwar in Form spannungsinduzierender Momente, die in Neugierde, Aufregung und Staunen münden, wobei die genannten emotionalen Zustände geradezu Indikatoren für Erlebnisprozesse und konstitutiv für diese sind. Erleben, besonders unmittelbares Erleben, wirkt nachweisbar eindrücklich und bleibt nachhaltig in Erinnerung. Im nächsten Schritt muss es ermöglichen, dass der Besucher einer Ausstellung evtl. gleich etwas kann, versteht, intuitiv ahnt, und sich in der Lage fühlt, von dort aus weiter denken zu können.

Es lässt sich aber festhalten, dass dem Nachstellen von natürlichen Vorgängen in Form solcher Objekte, Phänomene oder Exponate gewisse Grenzen gesetzt sind.

So ist die Frage nach der Präsentation von Naturobjekten und -phänomenen beispielsweise in sog. außerschulischen Lernorten oder in Museen ein interessantes Thema, das sich immer auch mit der Frage beschäftigen muss, welches die adäquate Form der Präsentation ist.

Die Gewährleistung einer möglichst authentischen Erfahrung, also einer möglichst von pädagogischer Lenkung freien Unmittelbarkeit des Erlebens, ist aber konstitutiv für eigenständige Lernprozesse, d.h. konstitutiv für den Vorgang des Entdeckens ist die Eigengeleitetheit des Handelns. Eine günstige Voraussetzung für eine erfolgreiche Erschließung liegt dann vor, wenn Besucher bzw. Betrachter in eine Situation gebracht werden bzw. sich in einer Situation befinden, in welcher der Unterschied zwischen dem Erahnen von Zusammenhängen und dem intellektuellen Ausbuchstabieren zu fassen ist.

7.1 Ein Beispiel

Die folgenden Gedanken, in denen Kennzeichen primärer und sekundärer Naturerfahrung sowie der Zusammenhang bzw. Übergang vom einen zum anderen deutlich werden, stammen von Konrad Lorenz (1964/2008: 24ff.):

„Der fortgeschrittene Aquarienliebhaber begegnet solchen Gefahren [gemeint ist hier die Gefahr des Sauerstoffmangels, z.B. in Folge von Fisch-Überbesatz. Anm. d. Verf.] durch künstliche Durchlüftung des Wassers. Diese technischen Hilfsmittel jedoch mindern eigentlich schon den Reiz eines Aquariums, der ja gerade darin besteht, dass sich die kleine Wasserwelt selbst zu erhalten vermag und außer der Tierfütterung und der Reinigung der Vorderscheibe des Behälters keine biologische Pflegehilfe braucht. Herrscht nämlich das richtige Gleichgewicht, bedarf das Aquarium keiner Reinhaltung! (...)

Biologisch sinnvoll und auch am schönsten richtet man ein Aquarium im Frühling ein und besetzt es mit nur wenigen Pflanzensproßlingen. Denn nur die so gewachse-

nen Pflanzen passen sich den besonderen Bedingungen gerade dieses Beckens an und dauern; hingegen verlieren alle Vegetationsteile, die man schon sozusagen fertig ins Aquarium setzt, viel von ihrer Schönheit. Zwei auch nur spannenweit voneinander entfernt aufgestellte Aquarien sind nämlich ebenso scharf charakterisierte Individualitäten wie zwei Seen, die viele Wegstunden voneinander trennen. Gerade das ist ja das Wunderbare an einem neuen Aquarium, dass man bei seiner Einrichtung gar nicht weiß, wie es sich entwickeln und wie es aussehen wird, hat es erst einmal sein eigenes, individuelles Gleichgewicht erreicht. (...)

Es bedarf eines gewissen Taktgefühls und der Selbstbeherrschung, einem Aquarium „seinen Willen zu lassen“; sogar wohlgemeinte Eingriffe des Pflegers können da viel vernichten. (...)

Über den Geschmack lässt sich streiten. Ich jedenfalls verstehe unter einem Aquarium eine Lebensgemeinschaft, die sich selbst im biologischen Gleichgewicht erhält. Das andere ist ein „Stall“, nämlich ein künstlich gereinigter, hygienisch einwandfreier Behälter, der nicht Selbstzweck ist, sondern nur Mittel zur Haltung bestimm-

ter Tiere. Viel Erfahrung und biologisches Fingerspitzengefühl ermöglichen es jedoch schon bis zu einem gewissen Grade den allgemeinen Charakter der Lebenswelt zu bestimmen, die sich in einem Aquarium entwickeln soll, sofern man nämlich Bodengrund, Standort des Beckens, Wärme- und Lichtverhältnisse und schließlich die tierische Bewohnerschaft klug wählt. Das ist die höchste Kunst der Aquarienpflege. Einer ihrer Meister war mein tragisch verstorbener Freund Bernhard Hellmann. Mit einem seiner Aquarien war ihm eine besonders treffliche Kopie eines ganz bestimmten natürlichen Lebensraumes, nämlich des Altausseer Sees gelungen: Das Becken war groß, sehr hoch, kühl und nicht zu nahe ans Licht gerückt, die Vegetation in kristallklarem Wasser bestand aus glasig lichtgrünen Laichkrautarten, den steinigen Boden bewachsen dunkles Quellmoos (*Fontinalis*) und die zierliche Armeleuchterpflanze (*Chara*). An größeren Tieren waren nur einige winzige Forellen, Elritzen und ein kleiner Flusskrebs eingesetzt, also nicht viel mehr, als der Bevölkerungsdichte in freiem Gewässer entspricht. (...)

Ich habe Hunderte Aquarien gepflegt, aber das gewöhnlichste, billigste und sozusagen banalste Tümpel-Aquarium hat immer meine Liebe in besonderem Ma-

ße besessen, da seine Wände die natürlichste und vollkommenste Lebensgemeinschaft umschließen. Und man kann stundenlang davorsitzen und sich in Gedanken verlieren, in krausen und klugen, wie man den Flammen des Kaminfeuers nachsinnt oder dem eilenden Wasser eines Baches. Und man lernt sogar dabei. Würfe ich in die eine Schale einer Waage alles, was mir in solchen Stunden der Meditation vor dem Aquarium an Einsicht zuwuchs, und in die andere, was ich aus Büchern gewann – wie hoch schnellte diese empor!“

8 Sammeln von Naturerfahrung im Sinne eines Bildungsprozesses

Es zeichnet sich insgesamt deutlich ab, dass Naturerfahrung nicht substituierbar ist. Als „Mutter aller Bildungsprozesse“ kommt der ästhetischen Erfahrung, und damit insbesondere der Naturerfahrung, eine zentrale Bedeutung zu. Ein Anlesen, ein bloßes Erklären oder gar ein Belehren „gehen nicht“ – der gesamte Erkenntnisprozess basiert auf selbst gemachter Erfahrung anhand originärer Naturbegegnungen.

Tatsächlich muss man heute aber oft um die Naturerfahrung der Kinder kämpfen. Um einigermaßen ungestörte Naturräume vorzufinden, müssen oft größere Strecken zurückgelegt werden. Äußere Zeitzwänge (berufstätige Eltern, Hausaufgabendruck von der Schule) lassen die „Zeit der Muße“ auf ein Mindestmaß zusammenschmelzen. Die Zeit, in der Kinder überwiegend draußen spielten, Hütten bauten und Wasserräder an Bächen bauten, scheint der Vergangenheit anzugehören. Und auch Erwachsene halten sich seltener „müßig“ in der Natur auf als noch vor 20 oder 30 Jahren. Gleichzeitig aber ist zu beobachten, dass auch Erwachsene sich nach einem

„Nachholen“ von Bildungsprozessen bezogen auf Naturerfahrung „zurücksehen“.

Die folgenden Überlegungen und Vorschläge sollen helfen, Naturerfahrung – und damit die grundsätzliche Erfahrung von Bildungsprozessen als Basis für alles weitere Erschließen – für die Kinder trotzdem zu ermöglichen.

Aus mehreren Gründen sollte das zunächst gewählte Objekt ein möglichst naturnahes, wenig kulturell überprägtes und auch in eine solche Umgebung eingebettetes sein. Zwar können Naturbeobachtungen tendenziell in der Gesamtheit der erfahrbaren Welt gemacht werden, und ist es, zunächst jedenfalls, egal, welchem Bereich der Erfahrungsgegenstand angehört (z.B. Beobachtung von Füchsen in Städten oder aber im Wald). Für die Wahl eines möglichst natürlichen Objektes in einer möglichst natürlichen Umwelt spricht zur Ermöglichung der primären Naturerfahrung aber, dass unmittelbar an „natürlichen“ Objekten gemachte Erfahrungen besser geeignet für Erschließungen sind. Ein eindrücklicher Beleg dafür ist z.B. die Tatsache, dass Darwin nicht auf die Evolutionstheorie hätte schließen können, wenn er seine Beobachtungen in einem Zoo gemacht hätte.

Tatsächlich machte er seine Beobachtungen auf den Galapagosinseln, einem extrem naturbelassenen Gebiet.

Zwar lassen sich natürlich auch beispielsweise an in der Stadt lebenden Füchsen Beobachtungen machen. Jemand, der Füchse nur aus solchen Beobachtungen kennt, käme unter Umständen zu dem Schluss, dass Füchse sich typischer Weise vom Inhalt von Mülltonnen ernähren und in Gebäuderuinen schlafen. Diese Schlüsse sind, auf Stadtfüchse bezogen, durchaus zutreffend. Sie treffen aber nicht das „Typische“ eines Fuchses, d.h. das ursprünglich Fuchsartige, im Verhältnis zu dem der stadtlebende Fuchs eine Fortentwicklung bzw. Modifikation darstellt. Das Erklären von Naturphänomenen und letztendlich auch die Erschließung von Naturgesetzen bedarf aber, wie auch das Beispiel von Darwin zeigt, der „typischen“ Naturphänomene oder wird zumindest dadurch stark begünstigt. Abduktives Schließen, welches sich im Beobachten vollzieht, zielt gerade auf eine Typenbildung (im Gegensatz zum Klassifizieren) und wird durch die Beobachtung typischer Phänomene erheblich begünstigt, wenn nicht sogar erst ermöglicht. Als ein weiteres Beispiel kann man sich Bestimmungsbücher für Vögel vor Augen rufen. Bestimmungsbücher, die gemalte Abbildungen von Vögeln enthalten, eignen sich für

eine Bestimmung weitaus besser – ganz einfach aus dem Grund, dass ein (guter) Maler bei der Zeichnung in der Lage ist, gerade das Typische an einem bestimmten Vogel herauszustellen. Dagegen ist es bei einem Foto eines Vogels eher Zufall, wenn sich auf ein und demselben Bild mehrere typische Merkmale gleichzeitig wahrnehmen lassen.

Es scheint insgesamt sinnvoll zu sein, an erster Stelle Begegnungen mit Objekten zu schaffen, von denen möglichst viel „Kultur“ abgezogen ist, also möglichst natürlichen, typischen. Schlüsse über modifizierte, unter stärkerem Kultur- bzw. Zivilisationseinfluss stehende Objekte werden erleichtert, wenn derjenige, der die Erschließung vornimmt, über Erfahrung und Kenntnisse des „Typischen“ verfügt. Auch hier ein Beispiel: Die Vermutung, dass Kastanien in Städten aufgrund von Luftverschmutzungen früher braun werden, kann man erst anstellen, wenn man den typischen Rhythmus eines von Zivilisationseinflüssen relativ wenig beeinträchtigten Kastanienbaums kennt. Ohne dieses Erfahrungswissen würde man den frühen Zeitpunkt ohne zu hinterfragen als das Typische akzeptieren und die Ursache übersehen.

Eine weitere Begründung dafür, möglichst „natürliche“ Objekte für Beobachtungen auszuwählen, ist die Erfahrung, dass sich dadurch am ehesten die gewünschte Unmittelbarkeit des Erlebnisses erreichen lässt.

Dies kann man sich am Beispiel der Antike klarmachen, als die Menschen darauf angewiesen waren, Entfernungen ausschließlich auf der Basis der durch eigene Erfahrungen gemachten Erschließungen und rein unter Bezug auf ihre Sinneswahrnehmung zu schätzen (z.B. ein Tagesmarsch entfernt oder eine Armlänge), ohne komplizierte Messinstrumente. Eine technisierte Umwelt entzieht sich jedoch oft schon einer ausschließlich auf Sinneswahrnehmung beruhenden Erschließung. Insgesamt liegt eine Schichtung der erfahrbaren Welt vor, wobei die Kultur auf der Natur aufbaut (nicht umgekehrt). Allein aufgrund dieser Schichtung bietet es sich an, die Bildung quasi „an der Basis“ der erfahrbaren Welt anzulegen.

Selbstverständlich lassen sich Naturerfahrungen aber auch dort machen, wo eine kulturelle Überprägung stattgefunden hat (z.B. an domestizierten Tieren, im Zoo, in botanischen Gärten, in Science Centern und Museen). Wichtig ist dann nur, sich darüber klar zu werden (und

das geht eigentlich nur, wenn man als Referenzwert auch unmittelbare Naturerfahrung hat), dass hier häufig eine Überprägung des Typischen stattgefunden hat. Die Kinder in die Lage zu versetzen, vergleichend beobachten zu können, wäre hier eine Möglichkeit. So ist es z.B. denkbar, kindliche Naturerfahrung an ein und derselben Tierart sowohl in der Stadt (Füchse, Tauben) als auch „in der freien Natur“ zu ermöglichen und die Kinder in eine Lage zu versetzen, in der sie selbst vergleichen und Unterschiede erkennen können.

8.1 Ein Beispiel

Hervorragend eignet sich eine Beobachtung von Vogelnestern bzw. Nistkästen, wobei Vogelnester aufgrund ihrer Natürlichkeit noch sehr viel besser geeignete Objekte sind. Vogelnester haben den Vorteil, dass sie infolge der Biologie des Brütens stationär sind und sich der Beobachtung nicht entziehen können. Es handelt sich also um einen fixen Ort. Vogelnester erscheinen darüber hinaus aus folgenden Gründen besonders vorteilhaft:

- Kinder in die Nähe von Nestern zu führen, zunächst ohne ihnen zu sagen, dass da ein Nest ist, ggf. aber

auch mit der Hilfestellung, ihnen ein Nest zeigen zu wollen, stellt eine relativ spontane Situation dar, um zu testen, wie die Kinder naturwüchsig mit einem Naturobjekt umgehen, wo sie also mit ihrer Erfahrung bzw. ihren Bildungsprozessen stehen. Ein Vogelnest bietet unmittelbar einen Moment der Überraschung und die Möglichkeit einer stattfindenden Krisenbewältigung im Sinne des Erschließens der Natur. Das Entdecken und die Beobachtung des Objektes „Vogelnest“ in seiner Gesamtheit enthält das Potenzial, die Kinder in eine Situation zu bringen, in der gewissermaßen der Unterschied zwischen dem Erahnen von Zusammenhängen und dem intellektuellen Ausbuchstabieren zu fassen ist. Vogelnester bieten von Natur aus ein Arrangement, in dem genügend Auffälligkeiten vorhanden sind, welche von Kindern, je nach deren Möglichkeiten, entziffert werden können. Beispielsweise kann die Beobachtung eines Vogels mit einem Wurm im Schnabel die Fragen auslösen: Warum frisst er den nicht selbst auf? Warum trägt er den Wurm? Diese Beobachtung kann dazu führen, bestimmte Schlüsse zu ziehen (der Vogel hat irgendwo ein Nest und füttert seine Jungen) und ein bestimmtes Verhalten (z.B. Neugierde, Rücksichtnahme) auszulösen. Aber auch Vögel, die den Kot der Jungtiere aus

dem Nest entfernen und in unterschiedliche Richtungen davontragen, können Fragen auslösen, z.B.: Warum entfernt der Vogel den Kot aus dem Nest? Stellt dies eine Art „Reinlichkeitstraining“ für die Jungvögel dar, ähnlich wie Menschen ihre Kinder zur Hygiene erziehen? Oder dient es dazu, Raubvögel nicht anzulocken? Oder dem Schutz vor der Entstehung und Ausbreitung von Krankheiten?

- Mit dem Thema „Vogelnest“ hat man automatisch einen gestuften Prozess, welcher mit der Möglichkeit beginnen kann, dass ein Kind oder mehrere Kinder ein Nest selbst entdecken. Zahlreiche Verhaltensweisen von Vögeln können anschließend beobachtet werden.
- Ein Vogelnest beinhaltet von Natur aus ein Element des Schutzwürdigen und des Ästhetischen. Die besondere Ästhetik von Vögeln ist u.a. durch die Farben ihrer Federn, ihre Bewegungen und ihr Singen bedingt. Das Erleben der Elemente bzw. des Wechselspiels von Neugierde und Achtung kann eine Basis für einen bleibenden rücksichtsvollen Umgang mit natürlichen Ressourcen und Objekten schaffen.
- Lokalisierte Nester mit Jungen kann man zeitlich gut „einplanen“. Man kann das Alter der Jungvögel gut

schätzen. Singvögel sind ca. zwei bis drei Wochen im Nest. Wenn sie noch ganz nackt sind, also ohne Federn, hat man noch etwas Spielraum für ein gezieltes Aufsuchen des Nestes durch die Kinder. Einige Vögel haben mehrere Bruten im Jahr, wodurch der zeitliche Rahmen für Beobachtungen ebenfalls größer wird (z.B. brüten Amseln drei- bis viermal im Jahr, Meisen und Buchfinken zweimal). Die Beobachtung der Nester von Wasservögeln hat den Nachteil, dass die Jungen Nestflüchter sind.

- Es gibt Vogelarten, besonders Amseln, die in niedrigen Büschen brüten, was in Hinblick auf das Entdecken durch Kinder günstig ist. Erdbrüter sind in der Regel schwer zu finden, also z.B. Lerchen und Goldammern. Amseln sind dagegen auch bei der Futtersuche bereits sehr auffällig, z.B. wenn sie den Boden abklopfen und dann Regenwürmer aus der Erde ziehen.
- Ein weiterer Vorteil bei der Beobachtung von Vogelnestern ist, dass es eine bestimmte Entfernung gibt, welche i.d.R. ca. 20 bis 30 Meter vom Nest beträgt, die für Vögel als Aufenthaltsort für Menschen noch gut tolerierbar ist. Vögel an Nistkästen haben häufig einen noch viel größeren Toleranzbereich. Dadurch besteht die Möglichkeit, sich in diesem Abstand mit

den Kindern aufzuhalten, wobei das Beobachtungsfeld möglichst frei sein sollte, und zu sehen, ob die Kinder auf das Nest aufmerksam werden und wie sie sich dann im weiteren Verlauf des Geschehens verhalten. Auch in Bezug auf Störungen sind hier wieder Amseln relativ resistent und daher prädestiniert für die primäre Naturerfahrung.



9 Braucht Naturerfahrung eine Didaktik?

Die Untersuchung von Naturerfahrungsprozessen zeigt, dass Didaktisieren im Sinne eines von außen an die Objekte herangetragenem Erklärens von Sachverhalten kontraproduktiv ist. Eine solche Art von Didaktik kategorisiert individuelle Wahrnehmungen von Sich-Bildenden, die in deren eigene Beschreibungen münden, meistens eher als nebensächlich.

Naturerfahrung gibt dem Wahrnehmenden die Möglichkeit bzw. zwingt ihn dazu, sein eigener Didaktiker zu sein. Ein authentisches, anregendes Ereignis bzw. Erlebnis, durch das Fragen aufgeworfen und Gefühle geweckt werden, stößt Erschließungsprozesse an. Bei solchen Erschließungsprozessen gibt es die Möglichkeit, Fehler selbst erkennen zu können (z.B. etwas kann nicht sein, weil die Beobachtung etwas anderes sagt), das eigene Tempo zu wählen und Beobachtungen in eigene Worte zu fassen. Eine Erklärung dagegen schließt eigenes Erschließen fast von vornherein aus bzw. behindert dieses – z.B. gibt sie häufig eine spezifische Sprache vor und lässt sich meistens nicht mehr auf die gemachten Wahrnehmungen herunterbrechen. „Erklären können Sie anderen viel“ – soll heißen: Das Feuer der Erkenntnis

lässt sich nicht zu allererst durch eine Erklärung anfa-
chen, sondern viel wahrscheinlicher durch die unmittel-
bare Erfahrung.

9.1 Ein Beispiel

In einer Fallstudie wurde die Interaktion eines 35-
jährigen Vaters und seines 5-jährigen Sohnes in einem
Science Center am Exponat „Ameisenhaufen/Formicari-
um“ analysiert. Eine „Aufgabenstellung“ gab es dabei
nicht. Im Falle des Vaters ist verständlich, dass er seine
Sache „besonders gut“ machen wollte; dieser „Vorführ-
effekt“ beeinträchtigt jedoch nicht die Analysierbarkeit
des Textprotokolls.

Vater und Sohn wurde im Vorfeld nichts über die Inhalte
des Science Centers vermittelt. Dem Vater wurden ein
Mikrofon und Aufzeichnungsgerät an der Kleidung be-
festigt. Dadurch wurde es möglich, dass sich Vater und
Sohn selbstständig in der Ausstellung bewegen konnten,
also ohne dass ein (Mikrofon und Aufnahmegerät tra-
gender) Beobachter ständig in nächster Nähe dabei sein
musste. Gleichzeitig wurde es dem Vater ermöglicht,

beide Hände frei zu haben und sich ohne Einschränkung bewegen zu können.



Bei dem Exponat „Ameisenhaufen“ handelt es sich um einen teilweise „aufgeschnittenen“ Ameisenhaufen mit „über der Bodenoberfläche“ liegenden Teilen und „unterirdischen Teilen“. Beide Ebenen sind dabei miteinander verbunden und von vielen Seiten einsehbar (als Längsschnitt, als Aufsicht, etc.). Die „Einsehbarkeit“ wurde bei der technischen Umsetzung des Exponats u.a. so gelöst, dass ein unterirdischer Gang mit eingelassenen Sichtfenstern durch den inneren bzw. in der Tiefe liegenden Teil des Ameisenhaufens führt. Das ganze Exponat ist

geschlossen, so dass die Ameisen nicht herauskönnen. Folgender Dialoganfang entspann sich beim Zugehen auf das Exponat sowie am Exponat selbst zwischen Vater und Sohn.

V: „Hey! Was ist das denn? Kannst du mir das“ (Bemerkung: Der Vater wird von dem Kind an dieser Stelle unterbrochen)

S: „Ameisen.“

V: „Kannst du mir erklären, was die machen?“

S: „Die kämpfen.“

V: „Und gibt's da eine, eine Königin?“

Mit seiner ersten Äußerung „Hey! Was ist das denn? Kannst du mir das“ übernimmt der Vater die pädagogische Führung. Er lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Exponat, ohne abzuwarten, ob das Kind von selbst auf etwas an diesem Exponat aufmerksam wird.

Der Vater lässt sich nicht davon überraschen, was dies sein wird.

Die Aufmerksamkeitsfokussierung („Hey!“) wird dann unmittelbar gefolgt von einer Frage („Was ist das?“). Die Frage, die der Vater stellt („Was ist das denn?“) verbalisiert dabei die Frage, die ursprünglich durch das Exponat als solches gestellt wird. Die Frage erscheint nicht „echt“, weil die Frage durch das Objekt schon gestellt und die Antwort vorgegeben ist. Das Objekt stellt die Frage nämlich durch sinnliche Präsenz, also unausgesprochen. Sie trotzdem quasi noch einmal zusätzlich zu verbalisieren errichtet tendenziell eine künstliche Schranke zwischen dem Exponat und dem Betrachter. Bei der sich anschließenden, abgebrochenen Frage „Kannst du mir das (– sagen –)?“ handelt es sich zweifelsohne um die Kategorie der Test- oder Prüfungsfrage („Scheinfrage“), wenn man zwischen Fragen unterscheidet, deren Antwort der Fragende nicht kennt, und Fragen, welche Prüfungszwecken dienen, und bei denen der Fragende die Antwort selbst am besten kennt.

Das Kind kommt dem Vater jedoch zuvor: „Ameisen.“
Das Kind lässt dem Vater nicht die Zeit, seine Frage zu

Ende zu formulieren. Das Kind schneidet mit einer der kürzest möglichen Antworten den Prozess des „Prüfungsmäßig-Befragt-Werdens“ ab und sagt „Ameisen“. Die Kürze der Antwort und die Tatsache, dass das Kind dem Aussprechen des Vaters zuvorkommt, lässt in der Äußerung des Kindes tendenziell eine Art Abwehr einer (bekannten) Belästigung erkennen. Es zeigt sich hier als nicht instruktionsbedürftig.

An dieser Stelle zeigt sich, dass das fünfjährige Kind offensichtlich bereits eine wie auch immer geartete Erfahrungsbasis mit Ameisen hat. Ameisen sind nicht die typischen Tiere, die in Kinderbüchern abgebildet sind. Es liegt also näher, anzunehmen, dass das Kind entweder im Fernsehen bereits etwas über Ameisen gesehen hat, oder aber bei einem Waldaufenthalt mit einem Erwachsenen von diesem schon mal erfahren hat, dass es sich hier um Ameisen handelt. Die wahrscheinlichste Quelle wären dabei die Eltern. Der Vater müsste in diesem Fall wissen, dass sein Kind Ameisen als solche bereits kennt. Vor diesem Hintergrund ist seine Frage eine Frage, in der er sich in erster Linie als Erzieher vorführt. Von daher handelt es sich um eine pädagogisierende Handlung, d.h. der Vater verwandelt eine Situation, bei der ausgehend von einer sinnlichen Präsentation ein Er-

schließungsprozess initiiert werden soll, in eine pädagogische Bewährungssituation. Der Vater fragt weiter: „Kannst du mir erklären, was die machen?“

An dieser Stelle verändert der Vater den Inhalt, nicht aber die Strategie bzw. das Muster seiner Fragen. Auch hier lässt sich die Kategorie der Fragestellung eindeutig bestimmen. Einen Typus bei der Fragestellung stellt die authentische Frage dar, bei der der Fragestellende authentisch insofern fragt, als er etwas wissen möchte, was er tatsächlich noch nicht weiß. Im vorliegenden Fall ist es unwahrscheinlich, dass ein Erwachsener einen Fünfjährigen nach einer Erklärung darüber fragt, was Ameisen machen, im Sinne einer authentischen Frage. Den anderen Typ der Frage stellen Kontroll-, Test- oder Prüfungsfragen dar. Für diese Fragen ist konstitutiv, dass sie nur von denjenigen berechtigter Weise gestellt werden können, die die Antworten besonders gut kennen. Der Vater wird hier also immer mehr eine Art „Prüfer“.

Das Kind antwortet: „Die kämpfen.“ Ameisen kämpfen durchaus, und zwar dann, wenn fremde Ameisen derselben Art kommen und den Staat angreifen. Beim vorliegenden Exponat ist auszuschließen, dass zwei Amei-

senstaaten in ein und demselben doch relativ kleinen „Terrarium“ zusammengesetzt wurden. Selbst wenn dies der Fall wäre, würde sich innerhalb kürzester Zeit eine Reduktion auf nur einen Staat vollziehen, da der Kampf mit der Niederlage und dem Untergang einer der beiden Staaten beendet wäre. Zwischen den verschiedenen Ameisenarten gibt es meistens kaum Konkurrenz, da sie in Ernährung und Nahrungssuche sehr spezialisiert sind.

Ein Anhaltspunkt für die Äußerung des Kindes könnte sein, dass es beobachtet hat, wie sich Ameisen, die anderen Ameisen begegnen, gegenseitig abtasten. Dabei handelt es sich um eine Überprüfung, ob die jeweils andere Ameise zum selben Stamm gehört oder nicht. Die Antennen der Ameisen sind mit zahlreichen Sinneszellen ausgestattet, die u.a. auch besonders gut Gerüche wahrnehmen können. Mit Hilfe dieser Antennen können Ameisen sich binnen kürzester Zeit abtasten und wahrnehmen. Bei vordergründiger Betrachtung könnte ein solches Abtasten als Kämpfen interpretiert werden. Bei genauerer Betrachtung müsste sich jedoch erschließen lassen, dass es sich nicht um einen Kampf handelt (da weder Gewinner noch Verlierer aus dem Kontakt hervorgehen).

Ein weiterer Anhaltspunkt könnte sein, dass das Kind tote Ameisen entdeckt hat (diese werden zusammen mit anderem „nicht brauchbaren“ Material von den Ameisen auf eine Art „Komposthaufen“ getan). Zusätzlich könnte es sein, dass das Kind bereits schon einmal gehört hat, dass Ameisenvölker in der Natur gegeneinander heftig kämpfen können. In diesem Fall würde es sich um eine durch Beobachtung noch nicht hinreichend bestimmte Äußerung handeln, welche überwiegend durch eine Interpretation, die das Kind quasi „von außen“ an das Geschehen heranträgt, bestimmt ist. Das Kind ist offensichtlich bezüglich des „Kämpfens“ von Ameisen vorinformiert.

Der Vater geht nicht auf das Thema „kämpfen“ ein. Er fragt weiter: „Und gibt’s da eine, eine Königin?“ Diese Frage ist sehr voraussetzungsvoll. Sie zielt wiederum nicht auf das unvoreingenommene Beobachten und die Möglichkeit, Überraschendes zu entdecken, sondern tendenziell eher auf das „Abarbeiten wichtiger Parameter“ bezüglich Ameisen. Die Frage des Vaters ist eine Art Aufforderung zum subsumtionslogischen Identifizieren – er geht quasi innerlich die Liste relevanter Kriterien für Ameisen durch.

Er geht nicht auf die Äußerung des Kindes („Die kämpfen“) ein, z.B. indem er nachfragt: „Woran siehst du, dass die Ameisen kämpfen?“ Der Vater müsste eigentlich wissen, dass die Ameisen nicht kämpfen. Wenn er derart pädagogisch vorgeht, müsste er also in diesem Fall, wollte er stringent bleiben, einschreiten und die Äußerung korrigieren, sonst teilt er auf der Strukturebene die Botschaft mit, dass „es alles egal“ ist, also „sich nicht lohnt“, diese Äußerung und die dahinterstehende Beobachtung überhaupt zu machen oder gar zu hinterfragen.

Eine ungestörte, fortgesetzte Beobachtung des „Kämpfens“ hätte beispielsweise dazu führen können, dass die Struktur des Betastens deutlich geworden wäre. Daraufhin hätte entschlüsselt werden können, welche Sinnesorgane daran maßgeblich beteiligt und wo bzw. wie sie angeordnet sind. Durch eine eigene, genaue Beobachtung von Naturprozessen hätte es hier zur Erschließung von Strukturen (Strukturerkenntnis) kommen können. Durch die geduldige, einmalige, erfolgreiche Erschließung hätte sich das Kind ein Modell für die Strukturererschließung erwerben können.

Bei dem vorliegenden Exponat ist es prinzipiell auch einem kleineren Kind möglich, sich vieles durch geduldiges Hinsehen zu erschließen. Das, was man hier sieht, wirft Fragen auf. Dadurch beginnt automatisch ein Erschließungsprozess. In diesem Fall wäre die erste Frage die Frage danach gewesen, ob die Ameisen wirklich kämpfen. Beim geduldigen Hinsehen hätte erkannt werden können, dass die Ameisen doch nicht miteinander kämpfen. Dann hätte sich die Frage anschließen müssen, was die Ameisen dann tun. Jede Frage hätte die Notwendigkeit einer weiteren Beobachtung nach sich ziehen müssen. Die aufgeworfenen Fragen lassen sich nämlich nur beantworten, wenn man an dem Wahrnehmbaren etwas erschließt. Der Erschließungsprozess wird also durch die Fragen geleitet. Die Beantwortung einer Frage zieht die nächste Frage nach sich. Wenn man das gemacht hat, hat man exemplarisch ein methodisches Vorgehen gelernt und hat damit quasi ein Muster an der Hand (im Sinne von u.a. „wie muss ich fragen?“, „worauf muss ich achten?“, „wie muss ich das protokollieren?“, „was muss ich mir merken?“). Damit hat man sich gleichzeitig auch die Grundlagen eines wissenschaftlichen Forschungsprozesses erschlossen und ist z.B. im Besitz einer grundlegenden Erkenntnis darüber, was das Wesen einer Beschreibung ist und wozu

sie da ist, was eine Erschließung im Unterschied zu einer Beschreibung ist, wann etwas schlüssig ist und wann nicht, wie eine Beweisführung aussieht etc. Es erwächst daraus die Fähigkeit, selbstständig Probleme zu lösen. Personen oder Bildungsinstitutionen, die eine solche Fähigkeit fördern, fördern damit auch die Autonomie des sich Bildenden.

Die optimale Unterstützung durch den Vater hätte nach der bisherigen Analyse darin bestehen können, dass der Vater das Kind motiviert, genau hinzusehen, geduldig bei der Beobachtung zu sein und aufgeworfenen Fragen auf den Grund zu gehen. Der Vater hätte dazu am besten beitragen können, wenn er selber als ein geduldiger, authentischer, interessierter Beobachter aufgetreten wäre. Im günstigsten Fall hätte dann das Kind angefangen, Fragen an den Vater zu richten. Eine im Sinne des Erlernens von selbstständigen Erschließungsprozessen optimale Reaktion des Vaters darauf hätte dann darin bestehen können, dass der Vater das Kind motiviert hätte, diese Fragen durch Beobachtung selbst zu beantworten („Was meinst du denn jetzt?“, „Zeig und beschreib mir doch mal, was du siehst“, „Ja, jetzt habe ich die Stelle, die du meinst. Was ist das bloß?“, „Woran, denkst du, siehst du, dass die kämpfen?“).

Stark vereinfacht könnte man sagen, wenn Didaktik in diesem Bereich sein soll, dann eine, die den sich Bildenden auf seine eigene Wahrnehmung zurückwirft.

10 Abschließende Gedanken

Es gibt einen Unterschied zwischen unmittelbaren Erfahrungen und einem über Instruktionen vermittelten Wissen. Die Bedeutung der selbst gemachten unmittelbaren Erfahrungen wird in diesem Handbuch vielschichtig hervorgehoben.

In Städten ist aber die Möglichkeit der unmittelbaren naturwüchsigen Erfahrungen tendenziell eingeschränkter und ergibt sich für Eltern, die sich dessen bewusst sind, das Problem, den Kindern quasi künstlich einen möglichst natürlichen Zugang zu Naturerfahrungen zu schaffen. Diese widersprüchliche Situation kann mit dem Schlagwort „Programmatik der Nicht-Programmatik“ beschrieben werden. Viele Eltern wünschen sich intuitiv, dass die Suggestionskraft der Natur auf ihre Kinder unmittelbar wirken kann („Aufforderungscharakter der Natur“). Viele Eltern sind auch von der potentiellen Wirkungsweise der Natur überzeugt, d.h. sie sind überzeugt, dass die Natur in der Lage ist, Kinder in Bann zu schlagen. Und des Weiteren glauben viele Eltern nicht, dass ein „didaktisch-künstliches“ Heranführen eine ähnliche Wirkung haben kann.

Problematisch ist bloß, dass ein von den Kindern eigengeleitetes Erkunden und Explorieren in einer relativ stark gestalteten, künstlich sehr überprägten Natur, wie sie heutzutage bei uns vielerorts Realität ist, erheblich erschwert ist. Die Schwierigkeit besteht darin, den Kindern authentische Erfahrungen (auf der Ebene von Gefühlen und Erlebnissen) zu ermöglichen, trotz der Künstlichkeit der modernen Welt.

Und der Zeitfaktor? Naturbeobachtung und -entschlüsselung kosten viel Zeit. Dem scheint entgegen zu stehen, dass wir in der heutigen Zeit mit einer rasanten Zunahme an Wissen konfrontiert sind, auf die oft ein Fokus gerichtet wird. Wie soll man der Selbst-Aneignung gerecht werden? Vor diesem Hintergrund ein Plädoyer für die – anscheinend unproduktive – Naturbeobachtung abzugeben, mutet daher wohl abgehoben und weltfremd an. Es scheinen mir aber, wie dargestellt, viele gute Gründe dafür zu sprechen, es dennoch zu tun.

Sich Zeit für die basale Bildungsform „Naturerfahrung als Bildungsprozess“ zu nehmen, ist in vielerlei Hinsicht unabdingbar und lässt keine Abkürzung oder Wegrationalisierung zu. „Naturerfahrung als Bildungsprozess“ scheint

auf mehreren Ebenen, wie hier vielschichtig angesprochen, als eine besondere Form der ästhetischen Erfahrung die „Mutter aller Bildungsprozesse“ zu sein. Beim Auslassen bzw. beim Wegfall dieser basalen Erfahrung scheint die Gefahr groß zu sein, dass es zu einer Verwaisung aller folgenden Bildungsprozesse kommt.

Sich dieser Gefahr entgegenzustellen heißt, nicht bei der Naturerfahrung abzukürzen, sondern im Gegenteil, ihr endlich wieder viel Zeit und Platz einzuräumen. Wenn man einmal Natur erlebt und ausbuchstabiert hat, ist es später vielleicht möglich, in anderen Bereichen schneller voranzukommen – und dort ggf. sogar auch einmal abkürzen zu können.

Der bedeutende erste Schritt liegt darin, Mut aufzubringen – den Mut für ein Erleben, „das in nichts als Wahrnehmen besteht, dessen Zielgerichtetheit sich in der Wahrnehmung von etwas erschöpft“ (Oevermann, 1996: 1). In dieser bloßen Wahrnehmung, in der die ästhetische Erfahrung entsteht, "lassen wir ein gegenüberstehendes Anderes, eine Welt ganz auf uns wirken, nehmen wir sie neugierig ganz in uns auf, schmiegen wir uns dem anderen ganz an, öffnen wir uns für Neues, für

bis dahin Udenkbares, Unvorstellbares, selbst dann, wenn es sich um ganz vertraute Gegenstände handelt" (Oevermann, 1996: 2).

Das bloße Wahrnehmen – vorstellbar wird es vielleicht besonders gut in den Worten Ulrich Oevermanns: "Wer nachts auf einem hohen Berg biwakiert, kann gar nicht anders, als in den außerordentlich klaren Sternenhimmel zu schauen und er wird dabei selbst dann, wenn er über ein reichhaltiges naturwissenschaftlich fundiertes Vorwissen von der Astrophysik verfügen und darunter das Sichtbare differenziert subsumieren können sollte, nicht verhindern können, sich in ein durchaus krisenhaftes Erschauern über die Weite des Kosmos und die Unendlichkeit im wahrsten Sinne des Wortes zu verlieren, ja mit einem Winzigkeitsgefühl geradezu darin zu verschwinden" (Oevermann, 1996: 8).

11 Literatur

Blessing, K.; Langer, S. & Fladt, T. (1997): Natur erleben mit Kindern. Stuttgart: Ulmer Verlag.

Blinkert, B. (1993): Aktionsräume von Kindern in der Stadt – Eine Untersuchung im Auftrag der Stadt Freiburg (Freiburger Kinderstudie). Pfaffenweiler: Centaurus.

Göpfert, H. (1994): Naturbezogene Pädagogik. Weinheim: Dtsch. Studienverlag.

Köhnlein, W. (1998): Grundlegende Bildung – Gestaltung und Ertrag des Sachunterrichts. In: Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.), Grundlegende Bildung im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; Bd. 8. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 27–46.

Lorenz, K. (1964/2008): Er redete mit dem Vieh, den Vögeln und den Fischen. 44. Auflage Februar 2008. München: dtv.

Lorenz, K. (2003): Eigentlich wollte ich Wildgans werden. Aus meinem Leben. München: Piper Verlag GmbH.

Oevermann, U. (1996): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.6. in der Städel-Schule, Frankfurt am Main. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4953>.

Picard, M. (1956): Jenes Bild, das sich auf das Urbild bezieht. In: Kern, v. E. (Hrsg.), Wegweiser in der Zeitwende. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Pickering, G. J.; Lin, J. Y.; Riesen, R.; Reynolds, A.; Brindle, I. & Soleas, G. (2004): Influence of *Harmonia axyridis* on the Sensory Properties of White and Red Wine. *American Journal for Enology and Viticulture*, 55 (2), 153–159.

Schumann, S. (2021): Technische Bildung. Die Entwicklung eines genetisch-sokratisch-exemplarischen Bildungsanlasses „Technik“ für die Primarstufe. In: Müller, M. & Schumann, S. (Hrsg.), Technische Bildung. Band 1

der Reihe «Gespräche zum Sachunterricht». Münster: Waxmann, 41–68.

Spitzer, M. (2006): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Wagenschein, M. (1955): Die Erde unter den Sternen. Oldenbourg. Auf CD-Rom gefasst von Prof. Dr. Michael Soostmeyer, Essen 2000. www.martin-wagenschein.de/Archiv/W-004.pdf.

Wagenschein, M. (1962): Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig: Westermann.

Wagenschein, M. (1968): Verstehen lehren. Weinheim, Basel: Beltz.

Wagenschein, M. (1983): Erinnerungen für Morgen. Weinheim, Basel: Beltz.

Wagenschein, M. (1923/1996): Über die Förderung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit durch den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Hausarbeit für die Staatsprüfung für das höhere Lehramt. Herausgegeben im April 1996 vom Martin-Wagenschein-Archiv an der Ecole d'Humanité, CH-6085 Hasliberg Goldern. www.martin-wagenschein.de/Archiv/W-320.pdf.

Zinnecker, J. (1998): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, I. & Jaumann, O. (Hrsg.), *Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim, München: Beltz, 21–38.

Band II:
Bildungsbegleitung als Unterstützung von
Bildungsprozessen



Vorwort zum überarbeiteten Band II des Sammelbandes

Im ersten Band „Naturerfahrung als Bildungsprozess“ wurde anschaulich dargestellt, wie Kinder sich durch die Konfrontation mit echten Naturobjekten und Naturphänomenen bilden. Besonders der grundlegende Dreischritt aus Beobachtung, Beschreibung und Erschließung dient dabei als Richtschnur für Methodik und Didaktik der Bildungsbegleitung.

Es wurde hervorgehoben, wie wichtig es ist, erst einmal Grundsätzliches über Bildungsvorgänge zu verstehen und die Chancen in Bildungsanlässen zu erkennen, bevor man diese unterstützen kann.

Im zweiten Band steht nun das Thema „Bildungsbegleitung als Unterstützung von Bildungsprozessen“ im Zentrum der Betrachtung. Durch eine grundsätzliche Reflexion der Bildungsbegleitung werden die Bedeutung und das Typische daran offengelegt.

Einmal mehr wird auch auf die Bedeutung von Fallstudien für die Praxis pädagogischen Handelns eingegangen. Durch das Lernen aus Fällen ist es möglich, das eigene Handeln zu reflektieren und so das Routine-Handeln im Alltag in Frage zu stellen. Fallanalysen können helfen, auf diese Weise zu neuen Wegen zu finden. Die Erfahrung, wie man mittels Reflexion zu neuen Routinen gelangen kann, hat meiner Erwartung nach das Potential, alle am Bildungsprozess Beteiligten zu mehr Neugier, Gelassenheit, Selbstvertrauen, Autonomie – und mehr Bildungsprozessermöglichung – zu leiten.

Svantje Schumann

Inhalt

1	Zwei Wege der Bildungsbegleitung	109
2	Bildungsbegleitung als Krisenhilfe.....	115
3	Scheitern als Normalfall im Bildungsbereich	121
4	Die Frage nach der richtigen Didaktik	127
4.1	Didaktik in der Phase der Beobachtung	127
4.2	Didaktik in der Phase der Beschreibung	129
4.3	Didaktik in der Phase der Erschließung.....	138
5	Die Frage nach dem sozialen Lernen	143
6	Die Bedeutung von Fallprotokollen und Fall-	
	analysen.....	147
7	Fallstudie „Mutter-Kind-Interaktion am Kunst-	
	objekt“	151
7.1	Hintergründe und Kontext der Fallanalyse	151
7.2	Fallprotokoll und Fallanalyse	160
7.3	Zusätzliche Aspekte für die Bildungsbegleitung	210
8	Literatur	219

1 Zwei Wege der Bildungsbegleitung

Versteht oder durchdringt ein Kind einen Sachverhalt nicht, wird man bei der Analyse entsprechender Falluntersuchungen auf zwei grundsätzliche und grundverschiedene Arten des Eingreifens seitens der Bildungsbegleitung aufmerksam. Bildungsbegleiter können dabei Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher und andere Personen sein.

Die einen Lern- oder Bildungsbegleiter reagieren, indem sie sich maßgeblich auf die sog. „Fakten“ konzentrieren. Die Kinder werden dabei typischerweise aufgefordert, die Inhalte zu wiederholen, sie werden aufgefordert, sich das Gezeigte zu merken oder der Vorgabe entsprechend wiederzugeben. Hinter dieser Bildungsbegleitung stecken mehrere Annahmen, u.a. dass es vor allem die Fakten, also die „hard facts“, die „richtigen“ Erklärungen, Merksätze und Regeln sind, auf die es beim Lernen (oder im Leben) ankommt. Weiterhin steckt dahinter die Auffassung, dass das Gehirn in der Lage ist, Fakten in Form vorgegebener Lerninhalte präsentiert zu bekommen und dann abzuspeichern.

Eine völlig andere Bildungsbegleitung geht so vor, dass gemeinsam überlegt und ergründet wird, was das Kind gerade wahrnimmt, sich überlegt, und woran es liegen mag, dass es nicht weiterkommt. Diese Vorgehensweise wird immer auch so ablaufen, dass das Kind gebeten wird, mit seinen eigenen Worten zu formulieren, worauf es gerade achtet, welche Gedanken gerade in ihm vorgehen und was es sich bei dem, was es versucht/ausprobiert, denkt. Hinter dieser Vorgehensweise operiert u.a. die Auffassung, dass es in erster Linie nicht auf ein möglichst schnell erzielttes Ergebnis (im Sinne von richtig bzw. falsch) beim Lernprozess ankommt, sondern dass die möglichst eigenständige Erschließung der eigentlich wichtige Bildungsprozess ist. „Wir müssen Kind und Sache gleichermaßen im Blick haben... Wir müssen von der Sache ausgehen, die für das Kind die Sache ist, und nicht von der, die Generationen von Erwachsenen daraus gemacht haben“ (Wagenschein, zit. in Looser-Menge, 2008: 40).

Bildungsprozess in diesem Sinne bedeutet für das Kind, sich geduldig mit Schwierigem auseinanderzusetzen, bisher Unbekanntem auf die Spur zu kommen, Neues aufzudecken und Schritt für Schritt einer Lösung näher zu kommen. Es kann auch bedeuten, dabei Rückschritte

zu erdulden und sich durch einen Wust von verwirrenden und schwierigen Unklarheiten durchzukämpfen, in der Hoffnung, dass die Nebel sich allmählich lichten. Es ist damit ein höchst krisenhafter Prozess. Dagegen ist das Faktenlernen überwiegend eine Angelegenheit der Routinisierung. Ein irgendwie kodifiziertes Wissen muss dabei durch wirksames Training angeeignet werden. Typische Beispiele sind das Auswendiglernen von Regeln oder Vokabeln. Im Zentrum steht hier die Ergebniserzielung: der Prozess des Instruierens orientiert sich in erster Linie am (messbaren) Ergebnis und/oder den jeweiligen Vorgaben. Beim Instruieren wird versucht, möglichst in Hinblick auf das Ergebnis „zielstrebig“ vorzugehen und Abweichungen einzudämmen.

Beide dieser Ansätze der Bildungsbegleitung haben ihre Berechtigung. Aktuell jedoch scheint es, als würde das routinemäßige Lernen zunehmend zum dominanten Modell. Eine Beschneidung von Bildungsprozessen auf standardisierte Routinen wäre jedoch fatal. Lernen als Routineprozess ist kaum in der Lage, Neues, einschließlich neuer Denk- und Lösungsmodelle, zu entwerfen. Auch im Sinne der Persönlichkeitsstabilisierung und Autonomiebildung des Subjekts sind aber die prägenden Erlebnisse überwiegend auf der Ebene erfolgreich abge-

schlossener, erschließender Bildungsprozesse zu finden.

Die oben genannten zwei Arten von Bildungsbegleitung unterscheiden sich vor allem darin, dass bei der „Fakten-Variante“ das oberste Ziel darin besteht, den Stoff in den Kopf des Kindes zu bekommen, während bei der „Erschließungs-Variante“ versucht wird, eine Situation herzustellen, in der ungestört beobachtet, beschrieben, in Worte gefasst und entschlüsselt, also in Ruhe überlegt werden kann, bis es zu einem Stimmigkeitserlebnis kommt, bei dem sich die eigenen Überlegungen und selbst aufgestellten Hypothesen als zu der Sache passend darstellen und als vorerst genügend ausreichend empfunden werden. Während es bei ersterem Weg vor allem darauf ankommt, wie viel „richtigen“ Stoff man sich in möglichst kurzer Zeit einverleiben kann (hier liegt der Fokus auf quantitativen Aspekten), ist es beim zweiten Weg von Bedeutung, dass die Qualität der Überlegungen stimmt, d.h. entscheidend ist die Güte der logischen Ableitungen und die Klarheit des besseren Arguments. Die Funktion der Bildungsbegleitung ist hier eine mäuseutische, d.h. eine geburtshelferische: das Kind so anzuregen und ggf. so zu ermutigen, dass es den Erschließungsprozess durchführen und abschließen kann. Hier

zu bedarf es der Fähigkeit, Kinder in ihrem Forschungsprozess beobachten und verstehen zu können. Die förderlichste Grundhaltung des Bildungsbegleiters dabei ist seine Annahme, dass sich – bis zum Beweis des Gegenteils – die Kinder bei ihrem Denken und Handeln stets „etwas denken“ – auf diesen Aspekt wird später noch ausführlich eingegangen.

2 Bildungsbegleitung als Krisenhilfe

Bereits in Band I wurde festgehalten, dass sich Bildungsprozesse einem bestimmten Krisentypus, dem Typus „Krise durch Muße“ (Oevermann, 1996) zuordnen lassen. Gemeint ist, dass aus der müßigen Betrachtung heraus (man betrachtet etwas um seiner selbst willen) die Wahrscheinlichkeit wächst, etwas Überraschendes (überraschende Phänomene) zu entdecken, wodurch in der Regel automatisch ein Bildungsprozess ausgelöst wird, ins Rollen kommt.

Krise in diesem Sinne entsteht immer dann, wenn eine bis dahin „normal“ verlaufende Phase der Routine abrupt beendet wird. Bei der müßigen Betrachtung (und hier ist mit müßig nicht faul oder überflüssig zu assoziieren, sondern ein Zustand der vollkommenen Freiheit und Eingeleitetheit, ein absichts- und praxisentlasteter Zustand) ist man solange krisenfrei, wie einem nur vertraute, bekannte, gewohnte Phänomene begegnen. Das Auftreten eines neuen, „falschen“ (im Sinne von kontraintuitiven, d.h. wider die erwartete Gesetzmäßigkeit/Regelhaftigkeit) Elements in der ansonsten so vertrauten Komposition bricht die Phase der Routine sofort

ab. Erst eine gelungene Einordnung des Elements ins bislang Vertraute oder das Generieren eines neuen Konzepts kann zu einem neuen Zustand von Routine führen. Die (Erkenntnis-) Krise wird dadurch gelöst, dass eine Bestimmung der neuen Beobachtung/Ungelöstheit vollzogen wird, z.B. die Betrachtung eines Phänomens in die Entschlüsselung der hinter dem Phänomen operierenden Gesetzmäßigkeiten mündet. Erfolgreich wird ein solcher Prozess dann, wenn er zum Ende geführt und nicht vorzeitig abgebrochen wird.

Der Krisentypus „Krise der Muße“ ist einer von drei zu unterscheidenden Krisentypen und laut Oevermann der für den frühen Sozialisationsprozess dominante Typus. Die beiden anderen Krisentypen sind die traumatische Krise und die Entscheidungskrise. Auch wenn man meinen könnte, die traumatische Krise sei die im Kindesalter dominante, kann man beim Anlegen von Tagesprotokollen (Sequenzanalysen einer Gesamtaufnahme des Wachlebens) gut nachweisen, dass dem nicht so ist. Zwar stoßen kleine Kinder häufiger mit dem Kopf irgendwo an, sammeln schmerzhaft Erfahrung mit zu heißen oder zu kalten Gegenständen oder fallen auch oft hin (traumatische Krisen). Der Krisentypus „Krise der Muße“ ist jedoch viel dominanter. Hauptsächlich sind

kleine Kinder nämlich damit beschäftigt, sich Fragen zu stellen, vielleicht auch Erwachsenen Fragen zu stellen, also insgesamt Dinge neugierig zu betrachten und zu erkunden. Und damit eben Krise durch Muße zu bewältigen. Vom dritten Typus, den Entscheidungskrisen, sind kleine Kinder überwiegend entlastet, da in der Regel die Erwachsenen den Großteil der relevanten Entscheidungen für die Kinder treffen. Die Kinder verlassen sich in der Regel auch darauf. Man kann das gut darin erkennen, dass von kleinen Kindern eher kaum gezielt geplant wird, z.B. wo der Wochenend-Ausflug hingehen soll. Konkrete Wünsche in spezifischen Situationen werden von Kindern dagegen sehr wohl geäußert. Die Entscheidung wird aber in der Regel von anderen getroffen.

Die Krise eines heranwachsenden, sich bildenden Kindes im oben genannten Sinn, also im Sinn der „Krise der Muße“, ist nicht zu unterschätzen. Es gibt wohl nichts Krisenhafteres als die menschliche Ontogenese im Lebensabschnitt bis zum Abschluss der Pubertät. Es ist diese Phase geradezu der Prototyp für die Erzeugung von Neuem (in der Form scheiternder und neu zu entwickelnder Routinen). Dabei ist der je individuelle Reifungsprozess immer zukunfts offen und kann sich der Bildungsprozess immer nur einem Ideal annähern, aber

dieses nie erreichen. Erst am Ende des Prozesses entscheidet sich, wie gut die Annäherung an das Ideal der Autonomie gelungen ist. Der Entwicklungsweg bis dahin ist im Wesentlichen geprägt durch Krisenlösungen, bis schließlich hin zur Ablösungskrise (i.d.R. von den Eltern).

Es ist kaum vorstellbar, dass das sich bildende Subjekt mit eigenen Kräften diese Krisen zu lösen vermag. Deshalb ist es auf die Hilfe seiner Eltern, seiner Herkunftsfamilie, angewiesen. Aber eben durchaus auch auf weitere Bildungsbegleiter, u.a. schon deshalb, weil die durchschnittlichen Wissensstandards von der durchschnittlichen Sozialisationspraxis nicht gewährleistet werden können. Allen Bildungsbegleitern ist gemeinsam, dass sie prinzipiell Dienstleister im Sinne der Krisenintervention sind. Sie können dem Kind (der primären Lebenspraxis) helfen, die Krisen zu bewältigen, indem die jeweilige Krisensituation gemeinsam analysiert und gemeinsam nach Lösungen gesucht wird. Dabei ist wichtigste Voraussetzung für das Gelingen, dass beide, Kind und Bildungsbegleiter, vertrauensvoll auf freiwilliger Basis zusammenarbeiten. Daraus lässt sich etliches ableiten, u.a. dies: kein dauernder Zwang zum Lernen und kein verordnetes Lernen kann zu einem erfolgreichen

Bildungserlebnis führen. Umso anspruchsvoller ist es jedoch für die Bildungsbegleitung, die jeweils richtige Hilfestellung zu finden, eben weil die Interventionspraxis im Bereich der Bildung nicht standardisierbar ist, sich je auf die individuelle Situation des Kindes einstellen muss. Ein besonderes Paradoxon ist, dass das Ziel der Bildung ja die Autonomie des Subjekts ist, dass der Weg dorthin jedoch der Hilfestellung bedarf und damit der phasenweisen Abhängigkeit unterliegt. Nur die Vorstellung und das Commitment sowohl des Kindes als auch des Bildungsbegleiters, dass die Unterstützung von außen letztlich zur Autonomiebildung führen soll und beide Seiten daran gemeinschaftlich arbeiten (der berühmte Montessori-Satz: „Hilf mir, es selbst zu tun“), vermag diesen Widerspruch aufzulösen.

Häufig lässt sich leider beobachten, dass, statt die Autonomie der Krisenbewältigung grundsätzlich anzuerkennen und möglichst sparsam in sie einzugreifen, umgekehrt die Krisenhaftigkeit negiert und das Lernen zur Routine erklärt wird. Einem Scheitern – so die falsche Annahme – sei dadurch zu entgehen, dass alles, was „gewusst werden muss“ (und das steht im Zweifelsfall im Curriculum) durch „Eintrichtern“, also möglichst zügiges und lückenloses Behalten, Merken und Abspeichern

vermittelt wird. Aus einer solchen Didaktik resultiert jedoch im besten Fall, dass die Lernenden später dieses Wissen parat haben und anwenden können. Die Fähigkeit jedoch, auftretende (nie gekannte) Probleme eigenständig wahrzunehmen und autonome Lösungen für derartige Probleme und Krisen zu entwerfen, wird dabei nicht geschult. Auch wenn Prognosen in die Zukunft hinein schwierig sind: es scheint doch naheliegend zu sein, dass der Typus des Probleme Wahrnehmenden und autonom Denkenden von zentraler Bedeutung für die weitere Entwicklung der Menschheit sein wird.

3 Scheitern als Normalfall im Bildungsbereich

Scheitern ist der Normalfall im Bildungsbereich. Scheitern wird im Folgenden dabei in erster Linie nicht so verstanden, dass die Sache/das Fach dem Bildungsbegleiter unklar ist oder nicht gewusst wird, sondern dass ein Erschließungsprozess sich als mühsam entpuppt, sich nur mit vielen Umwegen und dem zeitweiligen Verfolgen scheinbar abwegiger Fährten entwickelt. Es könnte z.B. die Rezension eines Kunstwerkes als Thema im Vordergrund stehen. Der Bildungsbegleiter kann dann eine (wie auch immer entstandene) Idee davon haben, wie die Erschließung aussehen und was „am Ende dabei herauskommen könnte (oder sogar sollte)“. Das Kind kann sich jedoch völlig anders verhalten, als diese Vorstellung es vermuten lässt, und zwar aus den unterschiedlichsten Gründen. Erschließungsprozesse sind eben nicht standardisierbar, sondern höchst krisenhaft, und werden individuell gelöst.

Ein Bildungsbegleiter, der sich darüber klar ist, wird gelassen reagieren. Er wird sich sogar für das Scheitern explizit interessieren. Warum z.B. der Erschließungsprozess in eine ganz andere Richtung als vermutet läuft,

welche Grundannahmen/Prämissen dahinter stecken. Dabei läuft immer auch die Auffassung mit, dass alle Äußerungen eines Kindes ihre Berechtigung haben, ihre Sinnhaftigkeit nicht von vornherein angezweifelt wird. Es steckt dahinter ggf. auch die Neugierde auf potentielle Entdeckungen: Gedankengänge, die man selbst so noch nie hatte, die aber ihre Berechtigung haben oder sogar – wer weiß – bahnbrechende Neuerkenntnis liefern könnten. Denn auch die Geschichte ist Zeuge solcher Momente: z.B. waren es viele Menschen, die mit Bakterien forschten, und dann einer, der auf die (unplanmäßige) Pilzspore und deren Folgen aufmerksam wurde und so das Penicillin entdeckte. Oder viele Menschen, die mit Strahlungen arbeiteten, und einer, der auf eine besondere Strahlung aufmerksam wurde und so die nach ihm benannten Röntgenstrahlen entdeckte. Interessant ist z.B. im letzten Fall, dass ab dieser Entdeckung innerhalb relativ kurzer Zeit weitere Strahlungsarten entdeckt wurden. Der Blick dafür war durch die Entdeckung geweckt und geschärft worden. Es musste ihn aber erst einmal geben, diesen Blick aus einer anderen Perspektive.

Viele Bildungsbegleiter jedoch haben Angst vorm Scheitern. Davor, dass ihnen der Bildungsprozess aus dem Ruder läuft, davor, dass Disziplinschwierigkeiten das Be-

fassen mit einer Sache unmöglich machen, davor, dass am Ende kein Ergebnis gesichert ist. Symptome dieser Einstellung sind z.B. das Verleugnen des Scheiterns, also das Nicht-Zugeben und Nicht-Wahrnehmen- bzw. Wahrhaben-Wollen und -Können von Scheitern. Viele Unterrichtsprotokolle aus dem Schulalltag zeigen dies. Der Unterricht wird eingeleitet, ein Tafelanschrieb gemacht, Arbeitsblätter verteilt, und schon nach wenigen Minuten bricht das Chaos aus. Dann tritt häufig noch das Disziplinierungsproblem dazu, die Lehrer versuchen mühsam, den Rahmen zu halten. Interessanterweise zeigt sich in diesen Unterrichtsprotokollen auch häufig, dass bis zum Schluss immer wieder Angebote von den Schülern gemacht werden, sich mit der Sache als solcher, dem Lerninhalt auseinanderzusetzen, die Schüler zeigen sich erstaunlich verständig und kooperativ. Oft werden diese Angebote von den Lehrern in solchen Situationen dann jedoch gar nicht mehr wahrgenommen. Ebenfalls häufig zu beobachten ist, dass Antworten der Schüler vorschnell als „falsch“ abgetan werden (um Abweichungen vom Kurs im Keim zu ersticken, aus Angst, das Ziel könne dann womöglich vollkommen aus den Augen geraten), oder aber, dass falsche Antworten „richtig-interpretiert“ werden, so dass der Kurs künstlich gehalten wird („Du meinst damit sicher XY“ – auch wenn

das in Zweifel gezogen werden müsste). In Fallprotokollen zeigt sich weiterhin nicht selten, dass kaum Zeit für eigenständige Denkprozesse der Schüler gegeben wird. Weitverbreitet ist aber auch die „Methode“, Schüleräußerungen lediglich zu sammeln – ohne näher auf sie einzugehen, ohne sie zu verifizieren oder zu falsifizieren. Und ebenso geben Fallprotokolle Zeugnis von Vorgehensweisen, wo Äußerungen von Kindern unmittelbar durch die Bildungsbegleiter geglättet werden, beispielsweise die Fachvokabeln eingeworfen oder von den Kindern begonnene Sätze von den Bildungsbegleitern zu Ende geführt werden. Anstatt das Scheitern als Normalität an sich heranzulassen und die Kinder dieser Vorerwartung nach genau zu beobachten und ihre Äußerungen und Überlegungen für interessant zu halten und wertzuschätzen, scheinen viele Lehrer/Bildungsbegleiter eine Art „Normalitätsstandard“ einzuhalten, der Kinder dann nur unter dem Gesichtspunkt der Abweichung von dieser Normalität her einstuft. Für die Bildungsbegleitung ist es immer lohnend, respektvoll den Äußerungen der Kinder gegenüber zu sein. Die Individuiertheit eines Kindes zeigt sich in seiner Art, wie es an Bildungsaufgaben herangeht – und nicht residual im Grad der Abweichung vom geplanten Output des Curriculums.

Es wäre eine große Erleichterung und ein großer Schritt zum Stressabbau, wenn sich der Bildungsbegleiter bewusst machte, dass Bildungsprozesse krisenhaft sind und dass das Scheitern im oben genannten Sinne der Normalfall ist. Kinder reagieren in der Regel viel gelassener auf das Noch-Zu-Erklärende, Zukunftsoffene. Sie entwickeln aus ihren Fragen heraus naturwüchsig Hypothesen, wiederholen eine Beobachtung oder einen Vorgang mit viel Geduld, nehmen Modifikationen bei der „Versuchsanordnung“ wie selbstverständlich vor, vergleichen oder ziehen ihre Alltagserfahrungen zu Rate. Die Aufmerksamkeit der Bildungsbegleiter für alle diese Ansätze ist viel lohnender als die Angst vor dem fehlenden Endergebnis.

4 Die Frage nach der richtigen Didaktik

Bildungsbegleitung hat vor allem die Aufgabe, den Prozess des Beobachtens, Beschreibens und Erschließens zu ermöglichen, anzustoßen und zu begleiten.

4.1 Didaktik in der Phase der Beobachtung

Wichtig für die Phase der Beobachtung ist, ein Objekt/Phänomen/einen Text/ein Kunstwerk/eine Fraglichkeit so in den Fokus der Betrachter zu rücken, dass ein Setting generiert wird, in dem sich die Suggestionskraft der Sache voll entfalten kann. Eine fruchtbare Bildungssituation herzustellen, heißt, einen Impuls, eine Begegnung zu schaffen, bei der die Regie nicht zu sehr eingreift und deren Setting insgesamt nicht zu künstlich ist. Für Bildungsprozesse ist es wichtig zu berücksichtigen, dass Authentizität bzw. Naturwüchsigkeit der Beobachtung Schlüsselemente sind und unbedingt ermöglicht werden müssen. Regieanweisungen sollten sich im optimalen Fall ganz allein aus der Sache selbst ergeben. Es scheint daher günstig zu sein, wenn der Gegenstand/das Phänomen selbst in seiner Verfasstheit und durch seine Suggestivität zum Regieanweiser wird.

In vielen Medien bzw. Bildungsansätzen generell gibt es aktuell einen Trend dazu, Dinge eher zu inszenieren. So blenden Regisseure beispielsweise bei Lern-Medien comicartige Figuren ein, die dann als „Mitmoderatoren“ etwas zu den behandelten Phänomenen, etwa vorgestellten Tierarten, beisteuern. Oder es werden derartige Filme mit aufwändigen Tonkulissen untermalt. Bei der genauen Analyse lässt sich aber in den meisten Fällen zeigen, dass diese Inszenierungen von der Sache als solcher eher ablenken. Spannung, die künstlich erzeugt wird (z.B. durch musikalische Untermalung) ist häufig irritierend, weil es keine Begründung und kein Motiv für sie gibt; sie ergibt sich nicht aus der Sache, sondern wird dem Produkt übergestülpt. Dadurch geht der „rote Faden“ eher verloren, Ablenkung und/oder Irritation statt Konzentration/Fokus auf die Sache sind das Resultat. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass solchen Inszenierungen eine Überzeugung zugrunde liegt, die davon ausgeht, man müsse Kinder mühsam durch solche Effekte oder Shows bei Laune/in Arbeit/am Mitmachen halten. Eine Alternative zu dieser Auffassung wäre die Grundhaltung, auf die naturwüchsige Neugierde der Kinder und die Suggestionskraft der Phänomene zu vertrauen.

4.2 Didaktik in der Phase der Beschreibung

Wichtig für die Phase des Beschreibens sind in erster Linie die Geduld und Unerschrockenheit sowie die Sprache/Kommunikation. Auf die durch Beobachtung entstehenden Fraglichkeiten reagieren die Betrachter unvorhersehbar. Staunen, das Aufwerfen von Fragen, die Assoziation zu ähnlichen Erlebnissen/Erfahrungen, all das kann geweckt werden und zutage treten. Und in all diesen Reaktionen liegt ein enormes Potential für den Bildungsprozess als Ganzes. Daher ist es von zentraler Bedeutung, den Beobachtern die Muße zu geben, all diese Reaktionen zu äußern. Nichts untergräbt einen Bildungsprozess mehr, als wenn hierfür keine Zeit und Geduld aufgebracht wird. Bildung bedarf der Muße bzw. Muße ist die Voraussetzung für Bildung. Auch die Offenheit für das, was da kommen mag, ist von großer Wichtigkeit. Wird nicht abgewartet, was die Sache/Frage als solche bei den Betrachtern auslöst, sondern werden gleich Erklärungen oder Lösungen quasi von außen vorgegeben, so wird jener Drang zum Herausfinden, Entdecken, Denken in alle Richtungen nicht befriedigt, weder erlebt noch ausgelebt. Zu erleben, was sich alles allein durch geduldiges Betrachten und Beschreiben klären und erklären lässt und wie man durch geduldiges

sprachliches Einkreisen zu Deutungen kommt, ist eine ganz basale Erfahrung. Vielen Dingen haftet zunächst ein geradezu mystischer Schleier an. Durch das Erleben eigenen Erschließens lässt sich der Schleier von vielen Sachen nehmen und lassen sich viele Dinge entmystifizieren. Wer einmal intensiv einen Bildungsprozess bis zum Abschluss/Stimmigkeitserlebnis an und in sich selbst erlebt hat, wird nicht vergessen, wie es ist, sich etwas mit seinem eigenen Verstand klargemacht zu haben.

Die Phase der Beschreibung birgt ein sehr großes Potential für die Schulung der Ausdrucksfähigkeit in sich. Wagenschein legt dabei für einen guten Stil zwei Grundanforderungen fest: zum einen die Wahrhaftigkeit gegenüber dem Autor (sie ist der Persönlichkeit des Urhebers gemäß) und zum anderen die Wahrhaftigkeit gegenüber der Sache (Wagenschein, 1996: 3). Der Sprecher solle sich also möglichst originär ausdrücken, seinen eigenen Stil finden und gebrauchen. Um dies zu üben eigne sich die Beschreibung naturwissenschaftlicher Sachverhalte auch darum so gut, weil man, anders als beispielsweise bei der Lektüre eines literarischen Textes, nicht durch einen fremden Stil voreingenommen, sondern in der Wahl des Ausdrucks völlig frei sei. Das unmittelbare Er-

leben sei am fruchtbarsten für die Entwicklung eines eigenen Stils, da hier keine sprachlichen Vorgaben getroffen würden. Dagegen sei man bei der Wiedergabe des Inhalts eines Buches vergleichsweise stilistisch viel stärker (vor-) belastet und falle es viel schwerer, sich noch mit eigenen Worten dazu zu äußern. Die Wahrhaftigkeit der Sache gegenüber meine vor allem, dass die Beschreibung einer Sache gerecht werde, ohne zu schwülstig, aber auch ohne zu dürftig im Ausdruck zu werden. Auch hier eigne sich die Beschreibung naturwissenschaftlicher Sachverhalte in besonderem Maße. In der Natur sei es überwiegend so, dass etwas „ist“ oder „nicht ist“. Dies verringere die Gefahr, zu viel oder zu wenig mit der Beschreibung ausdrücken zu wollen.

Es sollte bei Bildungsprozessen anfangs ein wesentlicher Prozess sein, richtige Definitionen, Beschreibungen und Urteile durch die Kinder selbst erarbeiten zu lassen. Wagenschein nennt ein Beispiel: definiere ein Schüler das Quadrat als ein Viereck mit vier gleichen Seiten, so könne man ein solches aufzeichnen, jedoch ohne die Seiten im 90 Grad Winkel aufeinander zu stellen. So müsse dem Kind auffallen, dass auch die Rechtwinkligkeit ein unverzichtbarer Teil der Definition sei (Wagenschein, 1996: 8). Auf diese Weise lernen die

Kinder im Laufe der Zeit, wann eine Beschreibung sachlich richtig, wann sie zu knapp, zu weit gefasst oder genau richtig ist.

Bezüglich der Wahl des Vokabulars formuliert Wagenschein schließlich die Regel: „Erst die Muttersprache, dann die Fachsprache (und immer wieder auch zurück zur Muttersprache). Nicht also: die Muttersprache als ein zu Ersetzendes oder gar Auszumerzendes ansehen, sondern als ein ganz Auszuschöpfendes und doch Bleibendes, neben und unter der Fachsprache. Die Muttersprache ist die Sprache des Verstehens, die Fachsprache besiegelt das Verstehen in einem letzten Arbeitsgang“ (Wagenschein, 1968: 122). Aktuell kann man beobachten, dass auf vielen Gebieten Dinge durch komplizierte Wortbildungen „vergeheimnisst“ werden und ihnen dadurch ein vermeintlich „wissenschaftlicher“ oder „soveräner“ Anstrich gegeben wird, hinter dem sich jedoch im Grunde genommen sehr leicht verständliche Sachverhalte verbergen (ein Beispiel ist der Terminus „Skript-Kooperation“ als gemeinsames Durchgehen eines Skripts durch Lernende und Lehrkraft).

Des Weiteren lässt sich eine „Verbetriebswirtschaftlichung“ des verwendeten Vokabulars feststellen – fast alle Bereiche des Lebens werden aktuell einem betriebswirtschaftlichen Jargon unterworfen (beispielsweise der Terminus „Benchmark“ – vergleichende Analyse mit einem festgelegten Referenzwert; ein anderes Beispiel ist der Terminus „Milestone“ als terminlich vorbestimmtes Ereignis auf dem Weg zu einem wichtigen Ergebnis). Durch diese Mechanismen werden bestimmte Diskurse eingeschränkt bzw. verhindert, während gleichzeitig Diskurse, die sich des einschlägigen Vokabulars oben stehender Art bedienen, begünstigt werden. Für Bildungsprozesse ist es aber von entscheidender Bedeutung, dass die Ausdrücke klar und treffend sind und der Sache gerecht werden. Verschleiernde, gefärbte und Resultate vorwegnehmende Ausdrücke verhindern das Erschließen.

Die Rolle der Bildungsbegleiter ist es in der Phase der Beschreibung vor allem, keine Abkürzungen zuzulassen, die in Hinblick auf ein Endergebnis gemacht werden (häufig in Fallanalysen markiert durch die von Kindern geäußerten Ausrufe „Das kenne ich schon!“ „Ich weiß, was da passiert, nämlich ...“, „Das ist ...“). Weiterhin ist es auch wichtig, dass die sich einer Sache widmenden

Kinder einander verständlich machen, sich aufmerksam zuhören und das Gesagte der anderen und das selbst Gesagte stets hinterfragen. In die Phase der Beschreibung (und auch der Beobachtung) mischen sich, wie bereits angerissen, stets Fragen hinein (vgl. auch Band I, Funktion „echter“ und „unechter“ Fragen). Wichtig für die Bildungsbegleitung ist, dass die Fragen stets die Fragen der lernenden Personen sein müssen, so, wie die Sprache die Sprache der lernenden Person sein muss.

Für alles Angeführte ist daher von zentraler Bedeutung, dass den Kindern Zeit gegeben wird, damit sie sich den Dingen auf ihre eigene Art und mit ihrer eigenen Sprache widmen können. Wenn ein Kind mit eigenen Worten erklären kann, was es beobachtet hat, welche Fragen ihm sich dabei stellen, was es sich dazu überlegt und wie es weiter vorgehen würde, dann sind wesentlich mehr der vielbeschworenen Schlüsselkompetenzen erreicht als durch das „brave“ Ausführen von Experimentieranleitungen und Ergebnisprotokollierungen. Allein ein Bewusstsein über die Rolle der Sprache verbietet eine Vielzahl in der heutigen Zeit angewandter Praktiken, z.B. das Ausfüllen von Lückentexten mit vorgege-

benen Vokabeln oder das Output- und Ergebnisorientierte „Abarbeiten“ von Arbeitsblättern.

Allzu oft wird die Phase der genauen Beschreibung (z.B. „Was mache ich, wenn ich zwei Zahlen multipliziere, eigentlich?“ oder „Wie kann ich ein Quadrat beschreiben, so dass ich alles Wesentliche, Unverzichtbare, benenne, aber nichts Überflüssiges sage?“) fast vollständig ausgelassen. Diese Auslassung ist wohl die Folge davon, dass den Bildungsbegleitern häufig die Lösung/das Ergebnis wichtiger ist als der Weg dorthin; es wird eine Abkürzung vorgenommen. Dahinter wiederum steckt vermutlich der Gedanke, dass es vor allem wichtig ist, ein Ergebnis auch messen zu können (z.B. wie viel wurde gewusst, wie viel nicht gewusst) und zunächst einmal dies zu sichern. Das Resultat eines solch abkürzenden Vorgehens ist jedoch häufig, dass Kinder eine Formel auf solche Art lernen, dass sie sie „wissen“, jedoch ohne wirklich zu verstehen, was sie da eigentlich wissen. Die Kinder lernen Lehrsätze aufzusagen, ohne sich überhaupt noch zu fragen, ob sie von deren Richtigkeit überzeugt sind. Offenbar ist es so, dass die vorzeitigen Erklärungen, Formel-Darbietungen und Ergebnisvorwegnahmen die ursprünglich in den Kindern angelegte Denklust verschütten. Viele Unterrichtsprotokolle zeigen

deutlich: die Bildungsbegleiter haben ihr Ergebnis so zwingend vor Augen, dass sie nur auf diejenigen Äußerungen der Kinder eingehen, die dem eingegrenzten und gezielten Kurs des Ablaufs folgen. Es bleibt kein Raum für den weit geöffneten Blick und die Erwartung des Unerwarteten. Entsprechend resultiert viel zu häufig eine Struktur des „Bescheidwissens“ bzw. „Durchblickens“. Unreflektiert wird „Wissen“ von sich gegeben, ohne noch hinterfragt zu werden. Erst das Zurückweisen auf die Beobachtung könnte dann offenlegen, was oder ob wirklich „gewusst“ wird. Wagenschein hat dazu ein eindrückliches Beispiel geliefert: „Eine Gruppe von zehn nicht-naturwissenschaftlichen Studenten einer Universität bat ich (bei der vergeblichen Suche nach dem verlorenen „Brechungs-Gesetz“), sich in Ruhe wenigstens daran zu erinnern, wie ein Ruder aussieht, das schräg ins ruhige klare Wasser hineinhängt (oder, ebenso gut, ein Löffel, der schräg in den wassergefüllten Topf eintaucht). Zu meinem Erstaunen stimmten sie alle der Zeichnung zu, die einer von ihnen skizzierte: Der ins Wasser eingetauchte Teil werde nach unten abgeknickt (statt, wie es ist, nach oben). Der Grund für diese Verblendung ist klar: Das ist die (allerdings zuständige) Lehrbuchfigur für den Knick, den nicht das Ruder macht, sondern ein Lichtbündel, das die Wasseroberfläche kreuzt. Das

Lehrbuchwissen machte blind, verdeckte das Phänomen, das es erklären könnte, und verfälschte es sogar“ (Wagenschein, 2005).

Wie bereits in Band 1 dargestellt, spricht Wagenschein bei Kindern davon, dass sie sich des „gesprochenen Denkens“ bedienen, wodurch die Sprachgestalt nicht glatt sei, sondern voll von Pausen, Brüchen, Stockungen – was sie auch sein sollte. Er schreibt: „...nichts tötet die Sprache so sicher wie das In-flagranti-Korrigieren des Kindes, das, weil es denkt, in den ehrwürdigen Stand des Stammelns geraten ist. Das stockende – und dann auch sich überstürzende – Sprechen ist das dem Denken gemäße“ (Wagenschein, 1962: 131f.).

4.3 Didaktik in der Phase der Erschließung

Wichtig für die Phase der Erschließung ist es, immer wieder bereits Gesagtes zu hinterfragen, Überhörtem eine Stimme zu verleihen, Vergessenes oder Übersehenes oder leichtfertig Aufgegebenes ins Zentrum zu rücken. Im Zentrum steht also die beharrliche Konzentration auf das, was der sachlichen Klärung nützt. Häufiger ist, wie schon gesagt, in Unterrichtsprotokollen zu finden, dass die Lehrer Äußerungen von Schülern lediglich sammeln, dass jedoch der Versuch des Verstehens des Gesagten (im Sinne eines Nachvollziehens, was mit der Äußerung gemeint ist, auch wenn die Äußerung vielleicht zunächst seltsam anmutet) sowie das Eingehen (einschließlich des Hinterfragens) auf das Gesagte fehlen.

Das didaktische Kernproblem besteht im Prinzip darin, den (noch) Nicht-Wissenden das, was sie wissen wollen und wissen sollten, mit Blick auf einen Bildungshorizont, über den sie noch längst nicht verfügen, so darzubieten, dass sie es mit ihren eigenen Bordinstrumenten, gesundem Menschenverstand, beharrlichem Fragen und Überlegen richtig „begreifen“; das bedeutet – auch je nach Alters-

und Entwicklungsstufe – nicht unbedingt schon die vollständige wissenschaftliche Erkenntnisvermittlung.

Vermittelt wird von Bildungsbegleitern in der Regel immer höchst bewährtes Wissen. Das Generieren von neuem Wissen stellt den Bereich der Forschung dar. Man kann sich das gut anhand des Beispiels des Experiments klarmachen. Im Unterricht wird das Experiment fast nur zu Demonstrationszwecken eingesetzt. Denn das, was ein Schulexperiment belegt, ist hoch bewährtes Wissen, das nicht mehr in Frage steht. Daher wissen Schüler auch beim Misslingen eines Schulversuchs sofort, dass etwas technisch misslungen ist oder irgendwie ein Fehler aufgetreten ist und gehen nicht davon aus, dass die aufgestellte Hypothese nun falsifiziert wurde.

In der Forschung ist es ganz anders. Dort dient ein Experiment dazu, an der Stelle höchsten Unwissens zwischen den antizipierbaren Möglichkeiten zu entscheiden, um herauszufinden, wie etwas sich nun wirklich verhält. Dort ist man darauf angewiesen, jedes Ergebnis zunächst als wahr und begründet zu akzeptieren, um die dahinter liegende Gesetzmäßigkeit aufspüren zu können.

Die didaktische Frage ist nun, wie ein Bildungsbegleiter ein Experiment – also höchst bewährtes, bereits bewiesenes Wissen – so gestalten kann, dass die Neugierde und der Forscherdrang der Kinder nicht „zugedeckt“ werden. Wie also eine Vermittlung so gestaltet werden kann, dass die Kinder den Erschließungsvorgang möglichst eigenständig angehen können und sich eine Anzahl von Möglichkeiten vor ihnen auftut, aus denen sich auf das stimmigste Ergebnis schließen lässt.

Didaktik in diesem Sinne ist im Prinzip nichts anderes als Wissenschaftslogik für Kinder, d.h. Kinder werden in die Vorgehens- und Denkweise eines Wissenschaftlers eingeweiht. Anhand eines konkreten Phänomens, Objekts oder einer Frage wird deutlich, wozu man Beschreibungen und Definitionen braucht, was die Funktion von Begriffen ist, wie eine Analyse aussehen kann oder was Gesetzmäßigkeiten im Unterschied zu Regularitäten sind.

Dieser Bildungsprozess muss dann noch je nach Entwicklungsstand und Alter der Kinder graduiert und dosiert werden. Didaktik ist damit durchaus sehr anspruchsvoll. Sie setzt voraus, dass man das Fach be-

herrscht, dass man wissenschaftlich arbeiten kann und sich entwicklungspsychologisch auskennt, insbesondere z.B. auf dem Gebiet des Spracherwerbs, aber auch allgemein. Das Bild vom Kind wäre dementsprechend das Bild eines kleinen Forschers. Die Arbeit zwischen Kind und Bildungsbegleitung wäre demzufolge die eines Arbeitsbündnisses.

Schule in der jetzigen Form ist allerdings viel eher eine Stätte des Lernens als der Bildung. Statt das Humboldt'sche Modell der Universität auf die Schule herunterzubrechen, ist aktuell genau der umgekehrte Prozess zu beobachten: Das Prinzip des Lernens ist immer weiter auch auf höhere Bildungsanstalten ausgedehnt worden; aktuell lässt sich eine Verschulung der Universitäten beobachten.

5 Die Frage nach dem sozialen Lernen

Während der Aspekt „Bildung“ zunehmend aus dem Bewusstsein der Bildungsbegleiter verschwindet, treten die Begriffe „Erziehung“, „soziales Lernen“ und „Lernen“ immer dominanter in Erscheinung bzw. wird der Bildungsbegriff zunehmend durch diese Begriffsfelder ersetzt. Das Vermitteln von „Normen“, das Einhalten von „Regeln/Regelwerken“ wird oft über die Beschäftigung mit Sachthemen und über die Ermöglichung der Autonomie-Entwicklung gestellt.

In Unterrichtsprotokollen zeigt sich jedoch häufig, dass, wenn soziales Lernen künstlich/inszenatorisch in den Vordergrund gestellt wird (also ohne, dass sich Fragen dazu aus der behandelten Sache als solcher ergeben), dies oft kontraproduktiv ist und von den Kindern auch boykottiert wird. Dagegen findet soziales Lernen in einem Umfeld, wo der Fokus auf sachorientierter Herangehensweise liegt, oft in erstaunlichem Umfang quasi automatisch, also wie nebenbei, statt.

Wenn man das soziale Lernen ausgrenzt und zur Eigenproblematik erklärt, es also künstlich ins Zentrum stellt,

ist es immer inszeniert. Ein Beispiel wäre der Fall, dass man Kinder, die ihre per Staatsbürgerschaft oder per Muttersprache nicht-deutschen Mitschüler als solche kategorial gar nicht mehr primär wahrnehmen, sondern eben als je individuierte Mitschüler, aufgrund des Lehrplans z.B. im Sozialkundeunterricht über Vermeidung oder kritische Reflexion von Ausländerfeindlichkeit instruiert. Eine solche „Verordnung“ bzw. „Belehrung“ würde den Kindern ihre naturwüchsige Integrationsleistung aberkennen bzw. diese nicht wahrnehmen und nicht wertschätzen. Man beschwört so die Gefahr herauf, dass die Kinder in Folge aus lauter Widerwillen und Distanzierungszwang zum schulischen Lernen Verhaltensweisen mit provokativem Wirkungswert produzieren. Diese Provokationen widersprechen in der Regel dem Lernziel, etwa indem von den Kindern dann ein bewusst ausländerfeindlicher Ton angeschlagen wird. In der Regel widersprechen solche Provokationen jedoch sogar den eigenen authentischen Überzeugungen der Kinder! Die Schule gibt den Kindern mit solchen von außen übergestülpten Lehrinhalten praktisch zu verstehen, dass ohne solche verordneten Lernziele eine akzeptable und angemessene Praxis nicht gesichert werden kann. Eine solche Haltung desavouiert jedoch das Können und Wollen der Kinder gründlich.

Dagegen findet soziales Lernen, wenn man den Stoff ernst nimmt und ihn klar und logisch zwingend aufarbeitet, fast wie selbstverständlich statt. Beispielsweise wird die Montessori-Pädagogik häufig kritisiert mit der Aussage, sie sei nur auf Leistung aus und es fände kein soziales Lernen statt – Fallanalysen beweisen jedoch sehr eindrücklich das Gegenteil. Bei der Beschäftigung mit Montessori-Materialien beispielsweise im Vorschulbereich sind die Kinder zunächst erst einmal einzeln mit ihren Materialien beschäftigt. Ganz von alleine und ohne, dass soziales Lernen „veranstaltet“ wird, beginnen dann jedoch die sozialen Interaktionen, d.h. die Kinder fangen an, anderen Kindern Fragen zu stellen, sich mit anderen Kindern auszutauschen, sich gegenseitig Dinge zu zeigen. Eben weil sie mit der Sache beschäftigt sind. Die Bildungsbegleiter kümmern sich in der Regel um ein einzelnes Kind; während dieser Zeit werden die anderen Kinder nur kurz mit Antworten und Ratschlägen versorgt. Dabei lernen sie Geduld, solidarisch zu sein usw. Später kümmern sich die Bildungsbegleiter dann in gleichem Maße auch um die anderen Kinder. In einem solchen Setting folgt das soziale Lernen ganz naturwüchsig der Sache.

Ebenso problematisch ist in Hinblick auf die soziale Dimension von Bildungsprozessen auch, wenn das Soziale als ein auf eine äußere Rahmung reduzierbarer Faktor aufgefasst bzw. wie eine eher belanglose, rahmende Routine behandelt wird. Bildungsbegleiter brauchen ein Bewusstsein für die Bedeutung von u.a. Kennenlern-Situationen (z.B. erster Schultag) und generell der sozialen Dimension des Arbeitsbündnisses. Fehlt die Einrichtung eines sozialen Arbeitsbündnisses, so fehlt vor allem Sicherheit auf der sozialen Ebene; fehlende Klärung der sozialen Ebene und damit das fehlende Sich-Einstellen eines Gefühls der Sicherheit verstärken eine Gruppendynamik, die u.a. gekennzeichnet sein kann durch Momente von Überbietungslogik, Selbstinszenierung und Affektkontrolle (z.B.: Staunen nicht zeigen). Dies geht zu Lasten der Erschließung. Gerade dialogisches Erschließen benötigt die Einbettung in eine Form der sozialen Sicherheit, aus der heraus eine Fehlerkultur gelebt werden kann, sämtliche Lesarten eines Phänomens oder sämtliche explorierend-erforschende Umgangsweisen mit einem Objekt vorgeschlagen werden können. Ein gelungen eingerichtetes Arbeitsbündnis ermöglicht es, dass sich alle am Erschließungsprozess beteiligten Personen gleichermaßen neugierig um die Klärung der Sache bemühen können.

6 Die Bedeutung von Fallprotokollen und Fallanalysen

Aus allem bisher Gesagten leitet sich ab, dass gute Bildungsbegleitung schwierig und sehr anspruchsvoll ist. Der reflektierende Bildungsbegleiter hat natürlich immer die Chance, aus der gesammelten Erfahrung zu lernen, also quasi im Vollzug, weil man tendenziell nur im Vollzug erfährt, ob etwas richtig war oder nicht. Für Lehrer an Schulen leitet sich daraus ab, dass viel Praxiserfahrung und eine gute Reflektion grundsätzlich unabdingbar sind. Eine weitere gute Möglichkeit bietet die Beschäftigung mit Protokollen von Bildungsprozessen, einschließlich z.B. von Eltern-Kind-Interaktionen und Lehrer-Schüler-Interaktionen.

Derartige Interaktionen können mittels Audioaufnahme aufgenommen und anschließend transkribiert werden. Die Analyse dieser Praxisprotokolle untersucht insbesondere, für welche der jeweils bestehenden Möglichkeiten im Denken und Handeln sich die jeweiligen Personen im konkreten Fall entscheiden. Ein Beispiel aus einem Fallprotokoll, das bereits Thema in Band I war, ist die Interaktion zwischen Vater und Sohn an einem Formicarium (also einem Terrarium für Ameisen) in einem

Science Center. Der Vater wählt dort das erste von ihm aufgesuchte Exponat durch Zugehen auf dieses aus und wendet sich an seinen Sohn mit der Frage: „Was ist das denn? Kannst Du mir das ...“. Vermutet wurde hier, dass der Vater mit dem Wort „erklären“ schließen wollte, was er tatsächlich einen Satz später auch, den Satz diesmal vollständig zu Ende führend, wiederholend tut. Er hätte jedoch auch etwas ganz anderes sagen bzw. ganz anders handeln können. Aus der Fülle der ihm offen stehenden Möglichkeiten (z.B. sich überraschen lassen, auf welches Exponat sein Sohn als erstes aufmerksam wird; sich einen Gesamtüberblick über das Exponat verschaffen und sich dann einem bestimmten Teil des Formicariums zuwenden; sich das Schild am Exponat durchlesen) wählt er eine aus. Im weiteren Verlauf des Protokolls kommt es immer wieder zu „Entscheidungs-Zweigstellen“, muss der Vater immer wieder eine Möglichkeit unter mehreren Optionen auswählen, indem er spricht oder handelt. Die Struktur, die sich auf diese Weise abzeichnet, ergibt schließlich ein Gesamtbild; zumal die Struktur i.d.R. typisch für eine Person ist und sich durch das gesamte Protokoll zieht. „Brüche“ in dieser Struktur weisen immer darauf hin, dass es eine Deutung auf einer höheren Ebene gibt, die weitreichender/tiefgehender ist und auf eben dieser höheren Ebene

die vermeintlichen Widersprüche aufzuklären und damit auszuräumen in der Lage ist. In Einzelfällen bilden solche Brüche jedoch auch eine pathologische Struktur ab; dann liegt tatsächlich eine Störung vor, ein innerer Widerspruch, der in einer Person manifest geworden ist.

Für die Ausbildung/Schulung/Sensibilisierung von Bildungsbegleitern bedeutet dies, dass die frühzeitige Beteiligung an derartigen laborartigen Fallprotokollen und Analysen von zentraler Wichtigkeit ist. Stattdessen findet man, z.B. in der Lehrerbildung, überwiegend nur „sandkastenartige Lehrprojekte“ (Oevermann, 2005: 41), d.h. stark schematische und konstruierte Vorschläge, wie ein Lehrprojekt zu laufen habe.

Aber nur in einem Analyseversuch vorliegender Fallprotokolle kann man auf der Grundlage einer gemeinsamen Datenbasis die Selbstverständlichkeit der Logik des besseren Arguments in der Hingabe an die Sache selbst erfahren (Oevermann, 2005: 41). Wer geschult ist in Bildungsprozessanalysen und -forschung, der subsumiert Antworten von Kindern beispielsweise nicht einfach unter ein „Richtig-falsch“-Schema, sondern versucht zu erschließen, was im sich bildenden Kind ge-

rade abläuft und wie dieser Prozess ggf. unterstützt werden kann – oder ob es überhaupt der Unterstützung bedarf. Das Lernen aus Fallprotokollen führt so zur Entwicklung von neuen Sichtweisen und Routinen. Bestimmte, reale Situationen werden nicht nach „Schema F“ mit Lösungsschablonen versorgt, sondern vor der Lösung steht immer erst die Auseinandersetzung mit dem Problem, d.h. der krisenhaften Situation des Bildungsprozesses, aus dessen Erkenntnis und Verständnis heraus sich dann jeweils Lösungen ableiten lassen.

7 Fallstudie „Mutter-Kind-Interaktion am Kunstobjekt“

7.1 Hintergründe und Kontext der Fallanalyse

Eine Mutter und ihr Sohn, 8 Jahre alt, besuchten die archäologische Sammlung der Universität Freiburg. Beide Probanden wurden aufgefordert, eigengeleitet durch die Sammlung zu gehen und sich über diejenigen Dinge, die in ihrem Interesse liegen, zu unterhalten. Mit Hilfe eines Tonbandgerätes, das der Mutter gegeben wurde, wurde das Gespräch aufgezeichnet und ausgewertet. Im Mittelpunkt der Auswertung stand die Frage, wie Bildungsbegleiter das Verhalten/die Aussagen eines Kindes einordnen und reflektieren können, wie es also möglich ist, den kindlichen Bildungsprozess zu verstehen.

Im Folgenden soll nur die Sequenz ausgedeutet werden, die sich an der Statue „Knabe mit Gans“ ergab. Die Untersuchung fällt in den Bereich der Rezeptionsforschung, bei der die Untersuchung der kommunikativen Aneignung eines künstlerischen Werkes im Zentrum steht. Wichtig für die Untersuchung war vor allem, dass die Statue „Knabe mit Gans“ die beiden Probanden

bei ihrem Gang durch die Ausstellung von sich aus in Bann schlug, sie also mit und in ihrem Gespräch auf die Suggestivität der Figur reagierten, und nicht etwa die Statue als „künstlicher“ bzw. „verordneter“ Stimulus von außen vorgegeben wurde und Reaktionen darauf abgerufen wurden.

Zur archäologischen Sammlung lässt sich insgesamt sagen, dass sie überwiegend aus idealisierten antiken (bzw. der Antike nachgeahmten) Figuren besteht und zwar ursprünglich Steinskulpturen (hier wiederum vor allem Marmor), die sich in der Sammlung vorwiegend als Gipsabdrücke wiedergegeben vorfinden. Bereits die Römer hatten sich von den antiken griechischen Kunstwerken Abgüsse anfertigen müssen. Der Prozess der Abguss-Anfertigung geht also weit in die Geschichte zurück.

In der Sammlung befinden sich neben den idealisierten Personendarstellungen nur ganz wenige szenenartig anmutende Figuren/Gruppierungen, mit denen gleichsam eine Geschichte erzählt wird, darunter die Statue „Knabe mit Gans“. Der „Knabe mit Gans“ wird zu den bekanntesten Werken hellenistischer Skulptur gerechnet

(Schollmeyer, 2003). Die geläufigste Bezeichnung für die Skulptur ist „Ganswürger“. Wilhelm Kleist versuchte außerdem mit den Bezeichnungen „Kleiner Tunichtgut“, „feistes Muttersöhnchen“ und „drolliger Dreikäsehoch“ die Statue zu beschreiben (Klein, 1921: 28f.).

Schollmeyer schreibt von der Figur als „Knabe nicht ganz bestimmbar Alters (3–6 Jahre), der beide Beine breit und fest auf die Erde gestemmt eine Gans kräftig an sich drückt, indem er den Hals des Tieres sowie den im Flattern aufgerichteten linken Flügel umklammert, so dass die Gans zu ersticken droht“ (Schollmeyer, 2003). Die überwiegende Meinung in der Fachwelt ist, dass es sich bei dem Knaben weder um einen mythischen noch um einen königlichen Knaben mit seinem Haustier handle. Die Gans wird als das aus der Lebenswelt des Kindes stammende, charakteristische Spieltier gedeutet (Schollmeyer, 2003: 291).

Die Gruppe stellt ein reales Geschehen dar, welches der Betrachter wie zufällig als Momentaufnahme erblickt. Es ist damit eine Art erlebnishafte Inszenierung (Kunze, 2002: 152).

Explizite Angaben zu Auftraggeber, Aufstellungsort und Entstehungszeit des verlorenen griechischen Originals liegen nicht vor (Schollmeyer, 2003: 286). Fest steht aber, dass das Original zu den Werken hellenistischer Skulptur gehörte. Weitere berühmte Statuen dieser Epoche sind die „Trunkene Alte“ und der „Dornauszieher“. Auch für den Dornauszieher gilt, dass er schon in der Antike immer wieder imitiert wurde, so dass sich eine durchgehende ikonographische Darstellung ergibt.

Der Großteil der Repliken des „Knaben mit Gans“ stammt aus Rom, so dass das Original in der Kaiserzeit dort gestanden haben wird (Schollmeyer, 2003: 288). Die Datierung des Werks ist höchst umstritten. Erwähnt wird häufiger ein Bronzeoriginal des Boethus (Plinius der Ältere, Nat. Hist. 34: 84), das als Vorlage für die marmornen Kopien diente. Die Nennung des Namens Boethus bietet jedoch keinen gesicherten Anhaltspunkt für die Datierung, da mehrere Künstler dieses Namens überliefert sind (Schollmeyer, 2003: 290). Die räumliche Komposition lässt sich am besten mit Skulpturen des 3. Jh. v. Chr. vergleichen (Kunze, 2002: 145ff.). Ähnlich wie bei der „Trunkenen Alten“ handelt es sich um eine nahezu pyramidale Grundform. Auffällig ist die allseitige An-

sichtigkeit der Gruppe. Die Münchner Replik in der Glyptothek gilt allgemein als gelungenste Kopie.



Foto: Renate Kühling, Staatliche Antikensammlungen und Glyptothek, München.



Fotos: Renate Kühling, Staatliche Antikensammlungen und Glyptothek, München.

Die Erfahrung von künstlerischen Darstellungen können Kinder schon relativ früh rezipieren. Sobald sie anfangen, selbst künstlerisch tätig zu werden, wissen sie vom Prinzip her, was eine Darstellung ist. Die Kinder unterwerfen sich dabei, ohne das selber explizieren zu können, automatisch einem Prägnanzbildungsprinzip bzw. einer Prägnanzbildungsmaxime. Sie möchten nämlich auch, dass ihr Werk gelingt. Gelungene Werke zeigen sie einem daher auch gerne, und können dann sehr gut beschreiben, was dargestellt ist, z.B. ein Pferdekopf. Auch wenn auf der vom Kind vorgelegten Zeichnung nur parallele Striche und ein Knick zu erkennen sind, sind die Kinder überzeugt von der Bedeutung und daher auch von der Gelungenheit ihres Werks. Weiterhin kennen schon viele kleine Kinder Musik aus dem CD-Player. Auch wenn es sich dabei nicht um Werke von Schubert, Mozart oder Wagner handelt, so wissen die Kinder schon, dass es sich um Werke handelt, dass es nicht die reale Welt ist, sondern ein Werk, also eine (in diesem Fall musikalische) Darstellung der Welt. Wobei es ja grundsätzlich gar nicht so einfach ist, philosophisch lupenrein zu unterscheiden, was die Welt ist und was eine Darstellung – zumal die heutige Welt geradezu durchdrungen von Darstellungen ist.

Insgesamt befinden Kinder sich, wie bereits angesprochen, überwiegend im Modus der „Krise der Muße“, und hierfür ist die ästhetische Erfahrung von zentraler Bedeutung. Kinder sind also geradezu Experten der ästhetischen Wahrnehmung und ständig beschäftigt mit ästhetischen Erkundungen. Dies lässt sich beispielsweise gut allein im Bewegungsablauf von kleineren Kindern beobachten und analysieren, wenn diese mit Erwachsenen einen Weg zurücklegen und nicht unbedingt an die Hand genommen werden. Die Kinder legen nämlich nur selten einen Weg in einem kontinuierlichen Rhythmus und mehr oder weniger gerader Linie, wie Erwachsene, zurück. Stattdessen wird ihr Bewegungsablauf durch alles, was sie auf ihrem Weg entdecken, worüber sie staunen oder sich wundern, geleitet. Dadurch bedingt laufen sie mal schnell, mal langsam, mal in die eine, mal in die andere Richtung, bleiben stehen usw. Wenn etwas in die Aufmerksamkeit der Kinder tritt, fallen sie heraus aus dem, was sie bisher gemacht haben und lassen sich fangen von dem, was sich nun ihrer Aufmerksamkeit kundgetan hat. Im Gegensatz dazu muss bei den meisten Erwachsenen schon ein recht bedeutender Grund vorliegen, damit diese von ihrer Zielgerichtetheit abweichen. Kinder verhalten sich noch überhaupt nicht routinisiert, sie partizipieren am Leben im Modus der ästhети-

schen Erfahrung und befinden sich fast permanent in der Krise der Muße.

Die Erfahrung an Kunstgegenständen ist allerdings, im Vergleich zu Erfahrungen mit Naturgegenständen, durchaus schon anspruchsvoller. Die Betrachtung führt prinzipiell aber ebenso dazu, dass man auf bestimmte Dinge aufmerksam wird und verschiedene Bearbeitungen beginnt bzw. verschiedene hypothetische Deutungen entwirft, dass man das Kunstwerk in verschiedene Kontexte stellt usw., bis sich letztlich die verschiedenen ersonnenen Perspektiven quasi einschwingen und es zu einem Stimmigkeitserlebnis kommt. D.h. es resultiert eine ästhetische Erfahrung, die Erfahrung, dass eine Gesamtdeutung in sich zum Gegenstand passt und stimmig ist.

7.2 Fallprotokoll und Fallanalyse

Eine Mutter und ihr achtjähriger Sohn erreichen die Skulptur „Knabe mit Gans“.

Sohn: „Der dicke Zeh fehlt. Der große“.

Aus dieser Äußerung könnte man schließen, dass das Kind die Skulptur zunächst auf seine Vollständigkeit hin untersucht und in diesem Sinne wahrnimmt. Gemäß eines relativ einfachen „Kriteriums des Gelungenen“ würde das Kind dieser Interpretation zufolge ein klares Imitationsschema im Kopf haben und stellt nun fest, dass in Bezug auf dieses Schema ein bestimmter Teil fehlt. Offen bleibt dabei, ob das Kind glaubt, der große Zeh sei ursprünglich an der Figur dran gewesen, oder ob es denkt, der Künstler habe den großen Zeh „vergessen“ bzw. motiviert weggelassen. Wahrscheinlicher ist, dass das Kind der Meinung sein könnte, dass es sich um eine Beschädigung an der Figur handle. Insgesamt zeigt sich hier jedoch bereits, dass das Kind die Statue als eine Darstellung wahrnimmt und auffasst.

Mutter: „Der große dicke Zeh fehlt. Das weiß man nicht, ob ... der war mit Sicherheit aber mal dran, oder? Aber dann ist die Statue wahrscheinlich alt gewesen und der ist, die ist mal beschädigt worden.“

Die Mutter wiederholt die Äußerung ihres Sohnes bestätigend. Sie wirft tatsächlich die Frage auf, ob das Fehlen ursprünglich vom Künstler intendiert war oder aufgrund einer Beschädigung fehlt. Als plausibelste Vermutung entschließt sie sich dann für letztere Hypothese, und hängt mit dem „aber“ einen adversativen Satz an, der auf die Überlegung hinweist, dass die Figur relativ alt ist, und mit dem zunehmenden Alter die Wahrscheinlichkeit steigt, dass einmal ein Schaden entstanden ist. Bei einer recht neuen Figur würde man nicht sogleich einen Schaden vermuten.

Mutter: „Fällt dir noch was auf, gibt's da noch was?“

Sohn: „Heilige Gans“.

Mutter: „Ist die heilig?“

Die Äußerung des Sohnes ist nicht leicht zu deuten. Da die Fallstudie in Freiburg protokolliert wurde, liegt es nahe, an die berühmte Freiburger Gans zu denken, die einer Überlieferung nach durch ihr Geschrei die Anwohner vor einem entscheidenden Bombenangriff in der Nacht des 21.11.1944 warnte – lange bevor die Sirenen Alarm gaben. Dieser Gans wurde sogar ein Denkmal gesetzt, das vom Bildhauer Richard Bampi (Kandern) aus dem Jahre 1953 stammt und im Stadtgarten in Freiburg steht. Es gibt aber auch Historiker, die den Wahrheitsgehalt dieser Geschichte anzweifeln (vgl. Bombennacht vom 27.11.1944, <http://www.frsw.de/freiburgermuenster2.htm>).

Weiterhin könnte es sein, dass dem Jungen die Geschichte vom Kapitoll bekannt ist oder jene vom heiligen Martin (wobei die Gänse bei letzterem ja nicht heilig sind und im Falle des Kapitolls als Wahrsager gehalten wurden und eine semantische Funktion hatten). Die Geschichte aus Freiburg wird ihm aber wohl am ehesten geläufig sein.

Auch hier könnte man jetzt schließen, dass der Junge weiter damit beschäftigt ist, Einzelheiten (erst der feh-

lende Zeh, nun die Gans) zu benennen und diese dabei in Kontexte/Schemata einfügt, die ihm bereits bekannt sind (vollständige Figur, Gans in Freiburg 1944). Die Annahme wäre dabei, dass sich der Junge für das vor ihm befindliche Szenario von Knabe und Gans in seiner Spezifität nicht interessiert, sondern einzelne Dinge zunächst einmal nur an ihm bekannte Schemata assimiliert, dass der Junge in erster Linie die Einzelteile der Plastik entziffert und dann damit etwas aus seinem Erfahrungshorizont assoziiert bzw. es in diesen hinein projiziert oder andersherum etwas von außen in das Gesehene (z.B. die Gans) importiert. Dieses Vorgehen würde einer bestimmten Art der Subsumtion entsprechen, nämlich die klassifikatorische Zerlegung der Plastik in Einzelkomponenten und deren Ein- bzw. Unterordnung in bestimmte bereits bekannte Kategorien.

Diese Interpretation klingt zunächst auch deshalb plausibel, weil aus der Plastik nicht hervorzugehen scheint, dass an der Gans irgendetwas heilig ist.

Die Mutter geht sofort darauf ein: „Ist die heilig?“. Sie will ebenfalls wissen, woraus er diesen Schluss zieht, woran er „heilig“ abliest.

*Sohn: „Vielleicht? Hat so ein bisschen Federn wie Engel.
Ah! Das ist ein Engel.“*

Mutter: „Das Kerlchen? Das Kind?“

Sohn: „Ja.“

Wenn man an den zunächst angestellten Vermutungen festhält, könnte man auch hier denken, dass die Federn des hochgestellten Flügels bei dem Achtjährigen die Assoziation „Engel“ wecken. Das würde wiederum die Hypothese stützen, der Junge konzentrierte sich auf Einzelkomponenten und kategorisierte sie unter bereits bekannte Schemata. So jedenfalls, könnte man vermuten, kommt er dann schließlich auch zu der Aussage: „Das ist ein Engel.“ An dieser Stelle ist jedoch der Bezug kurzfristig nicht klar zu erkennen: ob die Gans (heilige Gans) nun unter die Assoziation „Engel“ subsumiert wird, oder durch das eingeschobene „Ah!“ ein Perspektivenwechsel stattfindet und der Achtjährige sich nun auf den Knaben bezieht. Tatsächlich scheint dies auch der Mutter nicht klar zu sein und so fragt sie nach: „Das Kerlchen? Das Kind?“ Dass eine Gans Federn hat, ist ja eigentlich eher trivial. Umso mehr verwundert es hier, dass der Acht-

jährige die Federn als etwas Außergewöhnliches anzusehen scheint und auch der Gans, die doch eher nachgeordnetes Motiv ist (Hauptmotiv ist ja der Knabe), so viel Aufmerksamkeit schenkt.

Als Kontextwissen ist einzubringen, dass Mutter und Sohn an dieser Stelle des Gesprächs vor der Statue stehen, wobei die Statue auf ihrem Sockel den Achtjährigen noch ein Stück überragt. Von dieser Perspektive aus ist es möglich, dass der Achtjährige den hochgestellten Flügel der Gans, der hinter dem Rücken des Knaben emporsteht, für einen Engelsflügel **des Knaben** hält. Dann aber würde dies bedeuten, dass das Kind die Statue doch von vornherein als Ganzes, als Einheit gesehen und dem engelsgleichen Knaben wie selbstverständlich die heilige Gans in Gedanken an die Seite gestellt hat. Er hätte, dieser Lesart entsprechend, also den dargestellten Knaben als eine Art Amor/Cherub oder Putte gedeutet, ausgehend von der Darstellung (das geflügelte Kind).

Mutter: „Mal sehen.“

Sohn: „Ah nee, oder? Doch.“

Mutter: „Aber, wir müssen ganz genau gucken. So ein bisschen gucken geht nicht. Also, sind das die Federn von der Gans oder vom Kind?“

Sohn: „Aber, das ist doch hier dran. Das ist ja komisch.“

Mutter: „Aber es ist an der Gans dran, oder?“

Sohn: „Ja? Schon.“

Mutter: „Ja oder? Wir müssen hier wie Forscher gucken. Die wären nicht an dieser Seite beim Kind dran und an der nicht, oder?“

Sohn: „Nee. Die sind an der Gans dran.“

Mutter: „Ok. Und sehen die jetzt normal aus, wie Gänsefedern?“

Sohn: „Schon eher wie, hm Engelfedern. Was meinst du?“

Mutter: „Du kennst dich besser aus mit Vögeln und Federn. Also, ähm.“

Dieser Dialog macht noch einmal deutlich, dass das Kind seiner ersten Hypothese, der Knabe sei ein Engel, doch bereits sehr verbunden war und es ihn Überwindung kostet, diese Hypothese wieder fallen zu lassen.

Die Mutter hat natürlich schon gesehen (auch, da sie größer ist und es aus ihrer Perspektive unmittelbar ersichtlich ist, wie es sich mit der Zuordnung des Flügels verhält), dass der Knabe kein Engel ist, (jedenfalls nicht im Hinblick auf das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein von Flügeln). Sie sagt aber nicht, dass der Junge sich irrt, sie sagt auch nicht, dass der hochgestellte Flügel nicht am Rücken des Kindes angewachsen ist, sondern sie signalisiert Offenheit und legt den Fokus darauf, noch einmal genau hinzusehen, lenkt also zurück zur Beobachtung.

Der Junge denkt über seine Hypothese nach; offenbar hat er schon sehr stark darauf vertraut, denn er überprüft seine Hypothese nur kurz gedanklich (also quasi in Hinblick auf eine Stimmigkeit in logischer Hinsicht, ob also

das Gesamtensemble der Engelshypothese gerecht wird); schaut jedoch nicht nach. D.h., er ist tendenziell von seiner Annahme sehr überzeugt. Erst als die Mutter ihn noch einmal bzw. wiederholt auf die optische Überprüfung hinweist, scheinen ihm ob ihrer Hartnäckigkeit Zweifel zu kommen, geht er um die Skulptur herum und sieht noch einmal genau hin. Die Mutter hat ihn also vollkommen richtig verstanden und erkannt, wie sehr es der Klärung dieser Frage (wo sitzt der Flügel?) bedarf. Von daher versteht sich auch ihre an dieser Stelle wenig sokratische, sondern sehr direkte Art des Nachfragens (z.B. „Aber er ist an der Gans dran, oder?“). Selbst beim Hinsehen scheint ihr Sohn zunächst nicht ganz gewillt, sich zu korrigieren. Schließlich sieht er aber, dass er sich getäuscht hat. Unter anderem mit den Worten „Das ist ja komisch“ bringt er zum Ausdruck, wie irreführend die Darstellung aus seiner ersten Perspektive heraus war.

Tatsächlich ist seine erste Hypothese, die ja aus seiner ersten Position/Perspektive heraus (der hochgestellte Flügel hinter dem Rücken des Knaben) auch gar nicht falsifizierbar war, insgesamt nicht ganz abwegig bzw. sogar auch sehr schlüssig (und hierin zeigt sich wiederum, dass der achtjährige Junge von Anfang an die Gesamtdarstellung als Ganzes im Blick hatte). Das im Mit-

telpunkt der Darstellung stehende Kind hat tatsächlich typische Merkmalsansätze einer Art Putto (also eine in der Skulptur und Malerei zu findende Kindergestalt, die meist wenig bekleidet oder nackt auftritt und mit oder ohne Flügel dargestellt wird). In der Relation zur Gans, d.h. am Größenverhältnis Gans/Kind ist zu erkennen, dass es sich um ein Kind handelt. Aber auch ohne diesen Größenmaßstab ließe sich das Kind als solches erkennen. Dass es sich um ein Kind handelt, sieht man am gesamten Erscheinungsbild, d.h. an den Kopf-Rumpf-Verhältnissen, am kindlichen Fettgewebe vor allem an Bauch und Beinen, aber auch am Gesicht – obgleich es schwierig ist, zu sagen, was ein Gesicht kindlich macht bzw. welches denn Merkmale für die Darstellung eines kindlichen Gesichts sind (evtl. Pausbäckigkeit, ggf. die Form der Stirn, sicherlich das faltenlose Aussehen bzw. die Andersartigkeit der Faltenbildung).

Gleichzeitig aber hat der dargestellte Knabe schon etwas Erwachsenen und auch Heroisches an sich. Das Kind ist nackt dargestellt. Darin deutet sich an, dass dieses Kind in der Gestaltung schon an den künftigen Erwachsenenstatus angenähert wird, indem es wie ein antiker Kämpfer oder Ringer, also eine Art Olympionike, dargestellt wird. Darin liegt bereits ein unterschwelliger

Vorgriff auf das spätere Dasein des Knaben. Nacktheit bei der Darstellung Erwachsener erfüllt bei Plastiken die Funktion, den Menschen zu idealisieren im Hinblick auf ein Schönheitsideal. Für Kinder spielt das Schönheitsideal der Gestalt noch keine Rolle, trotzdem wird hier in der Darstellung schon Gebrauch davon gemacht. D.h. es wird eine Art Vorschlag bzw. Modell für ein Gestaltideal für Kinder entworfen. Dabei kommt es nicht auf eine möglichst individualisierende Darstellung eines Kindes an, also nicht auf eine Darstellung, die auf möglichst hohe Ähnlichkeit abzielt und vor allem auch die Auffälligkeiten und Besonderheiten darstellt. Allerdings ist es eine große Herausforderung, ein idealisiertes Kind darzustellen, ohne dass es lächerlich wirkt. Kinder handeln ja noch nicht zweckorientiert, sondern spielen. Erst durch die Darstellung der Handlung (in welche die Gans mit eingebunden ist) ist die Idealisierung möglich und wird eine Art kindliches Pendant zum Helden geschaffen.

Es gibt zahlreiche Hinweise darauf, dass der Achtjährige von Anfang an den Knaben als Engel interpretiert hat. Dann wäre die Gans eine Art Beigabe zum Engel und würde dadurch gewissermaßen an dessen Heiligkeit partizipieren. Die Gans wäre das Attribut eines Engels. Der Junge hat somit auch von vornherein das Zusammen-

spiel bzw. das Verhältnis der beiden dargestellten Figuren zueinander gesehen und auf eine bestimmte Art gedeutet (nämlich als Zusammengehörigkeit, Partnerschaft). Dies deutet sich hier zum ersten Mal an – nämlich darin, dass die Heiligkeit, die dem Engel angehört, sich in seiner Vorstellung auf die Gans übertragen hat und damit einen ganz bestimmten Zusammenhang zwischen beiden dargestellten Figuren annimmt. Das Zusammengehörige, im Gegensatz zur Auseinandersetzung (Kampf) dominiert seine Wahrnehmung und damit Interpretation. Dem achtjährigen Betrachter hat sich mitgeteilt, dass die beiden Figuren sich einig sind, sich verstehen.

Dass er so hartnäckig bei seiner Interpretation bleibt, zeigt sich u.a. auch, als er – nun schon mit der Gewissheit, dass die Flügel zur Gans gehören – auf die Frage der Mutter nach den Federn „Und sehen die jetzt normal aus, wie Gänsefedern?“ trotzdem äußert: „Schon eher wie ... Engelsfedern“. Er bleibt damit, trotz Wegfalls der Engelsflügel-Hypothese, bei seiner alten Vorstellung/Vermutung. Darin zeigt sich, dass der dargestellte Knabe von ihm viel weniger als „Kind“ denn als „Held“ wahrgenommen wird. Tatsächlich ist die Frage nach dem Alter des dargestellten Knaben auch eine inte-

ressante. Es lässt sich feststellen, dass der Junge, von der Größe her, erwachsener gezeigt wird, als er sein kann, bzw. es ergibt sich hier eine Ambivalenz. Vom Gesichtsausdruck würde man ihn auf sieben bis acht Jahre schätzen. Von der Körpergröße und Körperdarstellung her ist er kleiner, ca. drei bis vier Jahre alt. Er ist also nicht alterstypisch dargestellt bzw. die Darstellung umfasst verschiedene Phasen der Kindheit. Die Löckchen hinterm Ohr sind eher typisch für Zwei- bis Dreijährige. Die Beinstellung ist schon olympionik. Die Dynamik seiner Bewegung bleibt ebenfalls ambivalent und besitzt sowohl Kennzeichen von Spiel als auch von zweckorientierter Arbeit (z.B. die Gans einfangen oder in den Stall bringen o.ä.). Die Bewegungsdarstellung hat sowohl funktionale als auch spielerische Züge und passt daher mal mehr, mal weniger zu den verschiedenen, vom Künstler verwendeten Altersmerkmalen. Die Bewegung suggeriert unterschiedliche Kompetenzen in Hinblick auf Fein- und Grobmotorik (Hände feinmotorisch weiter entwickelt als beispielsweise die Arme, die auch nicht muskulös sind).

Intuitiv sind bei dem achtjährigen Betrachter genau diese Ambivalenzen angekommen, dass sich nämlich in diesem Knaben mehrere Altersphasen kombinieren, der

Knabe nicht einfach naturalistisch, sondern hochstilisiert und als ein Vorgriff auf eine Art Olympionike oder einen künftigen Zustand dargestellt wird. Der Achtjährige bringt den dargestellten Knaben daher sofort in einen anderen Kontext: das Kind ist ein Engel. Und bleibt entsprechend lange bei dieser Lesart, obwohl die Mutter ihn auf der Ebene der tatsächlichen Beobachtung dazu führt, seine Wahrnehmungstäuschung zu korrigieren.

Sohn: „Hm. Guck mal hier. Da fehlt auch der Zeh. Guck mal den Mund an.“

Mutter: „Hm.“

Sohn: „Will die Gans ausreißen?“

Mutter: „Meinst Du jetzt den Mund von der Gans oder den Mund vom Kind?“

Sohn: „Vom Kind.“

Als nächstes richtet der Junge seine Aufmerksamkeit auf den Mund des dargestellten Knaben. Auch hier könnte man, wie anfangs, vermuten, dass der Achtjährige wiederum nur die Details sieht. Inzwischen drängt sich jedoch immer mehr die Interpretation auf, dass der Junge die Dinge von vornherein sehr genau und als Ganzes gesehen hat. Und vor diesem Hintergrund lässt sich sagen, dass gerade auch der Mund des Knaben in besonderem Maße Merkmale der Ambivalenz aufweist. Je nach Perspektive hat man den Eindruck eines Lachens, aber auch der Furcht oder/und der Anstrengung. Aus bestimmten Blickwinkeln wiederum wirkt der Gesichtsausdruck fast neutral. Blickt man von vorne auf die Statue, zeigen sich die Mundwinkel als eher nach unten gezogen, von der Seite aus sind sie durch die Pausbacken nicht mehr wahrnehmbar, suggerieren die Wangen eher Freude. Das Geöffnetsein des Mundes in der mittleren Partie indiziert tendenziell ein Lächeln, das Heruntergezogene tilgt es wieder und geht eher in Richtung Weinen. Es ist insgesamt eine perspektivisch bedingte Differenz. Und aus der Perspektive des Achtjährigen, der von unten zur Statue hochsieht, sind diese Effekte sogar noch verstärkt.

Verquickt mit der Betrachtung des Mundes des Kindes streut der achtjährige Betrachter unmittelbar die Frage ein, ob die Gans ausreißen wolle. Offensichtlich ist sein Blick kurz zwischen dem Mund des Knaben und dem ebenfalls sehr prägnanten Schnabel der Gans hin- und hergewechselt. Dies würde wiederum unterstreichen, dass er die Zusammengehörigkeit von Knabe und Gans sehr stark wahrnimmt und empfindet. Zumindest muss die Frage, ob die Gans ausreißen will, durch irgendetwas motiviert sein, und das wären am ehesten Kopf und Schnabel der Gans.

Mutter: „Aber beschreib doch mal. Wir müssen es irgendwie in Worte fassen.“

Sohn: „Es sieht so aus, als ob der irgendwie besorgt ist, oder so. Besorgt und ängstlich. Fast, als würde er gleich anfangen zu weinen.“

Mutter: „Und woran sieht man das?“

Sohn: „Dass der so ein bisschen, vielleicht will er auch die Gans so ein bisschen abhalten, vielleicht sind da Soldaten.“

Mutter: „Aber wieso Soldaten.“

Sohn: „Nee, nur das eine, wie heißt das, man stellt nur das Kind dar. Weil das Bein ist ja so ein bisschen vor der Gans.“

Mutter: „Ja. Aber was meinst Du mit den Soldaten?“

Sohn: „Hm. Mama, nee, nur das eine, wie heißt das, das Kind, man stellt nur das Kind dar. Ah, jetzt verstehe ich, mit den Flügeln das, Mama. Die Gans will versuchen, auszureißen, vielleicht, und will mit dem einen Flügel schon schlagen, und das Kind hält sie fest.“

Mutter: „Ja.“

Die Bemerkung der Mutter: „Aber beschreib doch mal. Wir müssen es irgendwie in Worte fassen“ ist interes-

sant: würde man das wörtlich nehmen, müsste man meinen, bisher habe das Kind nur mit Gesten oder sonst irgendwie nonverbal kommuniziert. Die Mutter will also etwas anderes ausdrücken: das, was dem Jungen auffällig geworden ist, und zwar an dieser Stelle nun der Mund des Knaben, soll er in Worte fassen. Gemeint ist, dass das Auffällige nicht nur bezeichnet, sondern seine Bedeutung in Worten ausgedrückt werden soll. Es geht darum, die Interpretationen und Hypothesen möglichst prägnant in Worte zu fassen. Dies ist eine sinnvolle Aufforderung, die vollkommen berechtigt ist. Interessanterweise lässt sich der Junge auch unmittelbar darauf ein und vollzieht eine Interpretation („Es sieht so aus, als ob der irgendwie besorgt ist, oder so. Besorgt und ängstlich“). Der Junge hat die Aufforderung genau begriffen und ist auch in der Lage, ihr sofort nachzukommen. Die Interpretation ist also in ihm schon vorhanden – er musste über seine Antwort nicht nachdenken. Die Antwort des Jungen findet in Form eines Vergleichs statt („sieht so aus als ob“). Ein Vergleich ist eine typische sprachliche Operation für eine Interpretation, bei der von etwas Äußerem auf eine innere Valenz geschlossen wird. Die Interpretation des Jungen („Besorgt und ängstlich. Fast, als würde er gleich anfangen zu weinen.“) lässt sich gut durch seinen Standort (er steht frontal vor der Statue

und schaut zu ihr hoch) erklären, wie bereits weiter oben ausgeführt (herabgezogene Mundwinkel gerade aus der Sicht von vorne dominierend). Die Äußerungen des Jungen sind dabei sehr plastisch, vor allem, was den möglichen Übergang in ein Weinen angeht.

Die Mutter spiegelt nun die vom Jungen geäußerten Empfindungen der genannten emotionalen Zustände oder Affektvalenzen („besorgt“, „ängstlich“, „weinen“) zurück und fragt ihn, woran er das sieht. Sie gibt ihm damit den Auftrag, die Eindrücke, die bei ihm in der Rezeption angekommen sind, wieder am Gegenstand selbst zu finden, d.h. zu sagen, wo sie im Kunstwerk markiert sind. Der Junge müsste also in einer Antwort darauf etwas über das Gesicht des Knaben sagen, beispielsweise die herabgezogenen Mundwinkel etc. Stattdessen aber antwortet er wie folgt: „Dass der so ein bisschen, vielleicht will er auch die Gans so ein bisschen abhalten, vielleicht sind da Soldaten.“ Er setzt also zu einer Antwort an, bricht aber ab und wechselt das Thema. Tatsächlich ist es ja auch sehr schwierig, den Gesichtsausdruck des Knaben zu deuten, weil die Figur in den ausdrucksgebenden Partien, vor allem dem Gesicht, eben sehr changierend ist. Vielleicht ist dem Jungen hier sogar schon die Ambiguität des Gesichtsausdrucks klar, doch

fällt es ihm schwer, dies in Worte zu fassen. Das Erfassen der Mehrdeutigkeit würde die Annahme bekräftigen, dass der Junge einen sehr guten Blick für die Gesamtkomposition hat.

Der Junge fährt dann fort „...vielleicht will er auch die Gans so ein bisschen abhalten, vielleicht sind da Soldaten.“ Auch hier äußert er eine Interpretation; er beschreibt nicht, was er sieht, sondern widmet sich der Deutung. Man kann sich fragen, wovon der Knabe die Gans abhalten will. Zwei Deutungswege bieten sich an: a) der Knabe will die Gans davon abhalten, irgendwohin zu laufen oder b) er will die Gans davon abhalten, auf ihn einzudringen. Die Gesamtkomposition macht jedoch letzteres eher unwahrscheinlich, u.a. weil sich die Gans dem Knaben gegenüber nicht aggressiv verhält. Damit ist die plausiblere Lesart die, dass der Knabe die Gans im Vorwärtsmarschieren zurückhalten will. Das „Zurück“ der Bewegungsdarstellung wird vom Achtjährigen also als ein Abhalten vom weiteren Vorwärtsgehen interpretiert. Unmittelbar daran äußert er: „...vielleicht sind da Soldaten“. Damit wird eine Gefahr ausgedrückt; diese Gefahr wäre entsprechend **vor** dem Knaben und führt dazu, dass der Knabe eine Zurückbewegung macht –

und sowohl die Gans als auch sich selbst vor der Gefahr zurückhält.

Diese Zurückbewegung ist tatsächlich auch in der Statue markiert. Der Knabe befindet sich in einer Art Anstrengungsbewegung, in die auch die Gans eingebunden ist. Die breitbeinige Stellung des Knaben ermöglicht es ihm, Kraft zu entfalten ohne die Balance zu verlieren, da ihn die Bewegung aus der Senkrechten herausbringt (seitliches Rumpfbeugen). Die Kraftanstrengung erzeugt einen Zug. Das Hauptgewicht liegt auf dem rechten Bein (Standbein), während das linke als Spielbein fungiert. Auch die Gans gerät damit in Schräglage, aber offensichtlich nicht durch ihre eigene Bewegung, sondern durch Kraft und Gewicht des Knaben. Allerdings steht auch ihr rechtes Bein nach wie vor stabil und ist auch ihre Beinstellung breitbeinig. Hier ist eine interessante Parallele bei der Darstellung (Beinstellung Knabe, Beinstellung Gans) zu bemerken, die beide quasi „auf gleiche Augenhöhe“ stellt. Der rechte Flügel der Gans hat bei der Bewegungsänderung keine Ausweichmöglichkeit; der Körper der Gans ist unmittelbar am Körper des Jungen. Das Gesicht des Knaben spiegelt ebenfalls die Anstrengungsbewegung wider und zwar in Form kindlicher Konzentriertheit.

Tatsächlich hat der Achtjährige, wie die sich anschließende Textpassage eindrücklich zeigt, wirklich diese Anstrengungsbewegung des Knaben, einschließlich der Beinstellungen von Knabe und Gans, gesehen und entsprechend dieser Auslegung interpretiert:

Sohn: „Und falls die Gans... . Jetzt muss ich mir mal das andere Bein angucken. Ah, ich glaub, ich weiß es. Und falls die Gans... . Also jetzt mit den Füßen, wie die Stellung ist. ... die Gans nach vorne will, dann kann sie da nicht lang. Und da hält er fest. Wenn die Gans hier hoch will, dann geht sie dagegen und dann kann sie auch nicht richtig weiter.“

Mutter: „Ok. Wie hält er sie denn fest?“

Sohn: „Oder er will sie vor irgendetwas beschützen. Und hält sie dann so in Schutzstellung, und das ist ein Gänsehirt und da ist ein Fuchs oder so.“

Mutter: „Hm. Was glaubst du denn, wo ist die Gefahr?“

Sohn: „Die Gefahr, am Mund erkennt man´s so ein bisschen.“

Der Achtjährige stellt in seinen Äußerungen eine interessante weitere Interpretation auf: die Verknüpfung von Anstrengungsbewegung und Beschützertum.

Tatsächlich kommt zur Zugbewegung noch eine Art Umarmungsbewegung hinzu. Die Gans wird vom Knaben auf eine eigenartige Weise umschlungen. Sie hat den Schnabel aufgerissen, so wie Gänse es tun, wenn sie rufen. Sie wirkt zwar nicht zufrieden, aber Luft kann ihr jedenfalls nicht fehlen, der Hals ist frei, Rufen ist ihr möglich. Die Hände des Knaben ruhen zwar beide auf dem Hals der Gans. Es ist aber keine krallende Bewegung. Beim rein zweckmäßigen Einfangen und Festhalten der Gans wäre dieser Griff nicht optimal, da die Gans sich schnell befreien könnte (beispielsweise durch ein Zwicken mit dem Schnabel ins Gesicht des Knaben oder durch Flügelschlagen). Zweckmäßiger wäre für das Einfangen oder Festhalten ein Griff, bei dem beide Flügel den Rumpf umspannend umfasst würden – was dem Jungen in seinem Alter/seiner Größe vermutlich gar nicht möglich wäre. All diese Überlegungen führen zu dem

Schluss, dass der Achtjährige mit seiner These des „Beschützertums“ eine sehr plausible Erklärung liefert. Auch die Tatsache, dass der Knabe der aktivere und die Gans die passivere Rolle übernimmt, hebt das durch den Knaben initiierte Stoppen eines Vorwärtsimpulses deutlich hervor, d.h. die Entscheidung zum Richtungswechsel geht vom Knaben aus: laut Interpretation des Achtjährigen, weil der Knabe eine Gefahr für die Gans (und evtl. auch für sich selbst) gesehen hat und die Gans davon zurückhalten will. Die Hypothese des Partnerschaftlichen wird durch das Element der Darstellung von Parallelen weiter unterstrichen, oder anders ausgedrückt, der Moment des Partnerschaftlichen spiegelt sich in den vielen Parallelen wider. Hierzu zählen z.B. die Beinstellung von Knabe und Gans sowie die anatomische Darstellung von Gänsebrust und Kinderkörper, und auch die von Struktur und Textur her harmonische Anordnung der Darstellung der Löckchen des Jungen sowie der Flügel der Gans können angeführt werden. Die Interpretation des Achtjährigen lautet: Der Knabe will, dass die Gans bei ihm bleibt, sie soll sich nicht in Gefahr begeben.

Interessanterweise wechselt der Achtjährige die Art der Gefahr: zunächst spricht er von „Soldaten“, später von „Fuchs oder so“. D.h., die Gefahr ist für ihn nicht wichtig

in Bezug auf ihre Konkretion (wovon genau die Gefahr ausgeht), sondern er bildet eine Art Assoziationsfeld „Gefahr“, wobei verschiedene Gefahrenarten austauschbar sind. Nicht also die Art der Gefahr, sondern die Tatsache, dass da eine Gefahr ist, ist für den Achtjährigen von Bedeutung. Die Soldaten sind eine Art Platzhalter für eine Gefahr. Soldaten stehen für Bedrohlichkeit, ebenso der Fuchs für eine Gans. Beides ist nicht sichtbar, sondern es sind jeweils hypothetische Konstruktionen, die sich auf etwas außerhalb des Dargestellten beziehen, also quasi auf die fiktionale Realität des dargestellten Werkes. Durch das Nennen der „Gefahr“ erweitert der Junge die Gestaltinterpretation zu einer Gesamthandlung. Ähnlich wie bei der Äußerung des Jungen, dass der Knabe besorgt und ängstlich schauet, fragt auch hier die Mutter nach, woran er die Existenz einer Gefahr erkenne. Sie fragt also wiederum nach dem äußeren Merkmal im Kunstwerk, an dem man diese Interpretation fest machen kann. Der Junge kann ihr auch gleich antworten, wo es ihm am deutlichsten erkennbar zu sein scheint: wiederum am Gesichtsausdruck. Dass aber die Art der äußeren Gefahrenquelle für den Jungen als solche nicht wichtig ist und nicht im Zentrum seiner Überlegungen steht, zeigt auch die vorausgegangene Textpassage:

Mutter: „Ja. Aber was meinst du mit den Soldaten?“

Sohn: „Hm. Mama, nee, nur das eine, wie heißt das, das Kind, man stellt nur das Kind dar. Weil das Bein ist ja so ein bisschen vor der Gans.“

Der Sohn verneint, obwohl die Mutter gar keine Ja/Nein Frage gestellt hat. Was er sagen will, ist plausiblerweise, dass die Mutter ihn nicht festlegen soll auf einen bestimmten Typ von Gefahr. Für ihn ist wichtig und eindeutig, **dass** eine Gefahr existiert, **worin** sie besteht, ist aber eher nebensächlich. Indem er die Frage der Mutter nicht zulässt, macht er deutlich, dass er am Gestaltfaden (der dargestellten Statue) bleiben und dort weiterarbeiten will, und sich nicht allzu lange mit den Dingen, die außerhalb der Darstellung liegen, aufhalten lässt.

Interessanterweise ringt der Junge dann um die Bezeichnung „Kind“ („nur das eine, wie heißt das, das Kind“); hier sieht man, dass er noch immer nicht ganz von seiner „Putto“-Hypothese abgerückt ist und das Kind ungern **nur** als Kind bezeichnet haben will. Er drückt aber sehr schön aus, dass die Gefahr eben nicht im Kunstwerk dargestellt ist. Sie ist außerhalb des Darge-

stellten, er hat sie aber aus dem Kunstwerk heraus quasi hypothetisch rekonstruiert.

Wichtig ist vor allem: der Achtjährige konstruiert wie selbstverständlich zwischen dem Knaben und der Gans eine Art Bündnis. Dieses Bündnis zeigt sich vor allem im Beschützen vor Gefahr. Ohnehin musste aber eine gewisse Vertrautheit zwischen der Gans und dem Knaben von vornherein angenommen werden, sonst hätte er das Tier gar nicht zu fassen gekriegt. Die Gans hätte sich ihm ja jederzeit entwinden können. Er konnte sich aber offensichtlich nähern oder nah bei der Gans aufhalten; die Gans traute ihm also offenbar von vornherein.

Interessant ist noch ein weiterer Aspekt in dieser vorangegangenen Passage. Der Junge sagt: „man stellt nur das Kind dar“. Damit kollektiviert er den Autor; d.h. das konkrete Werk wird im Grunde genommen vom konkreten Autor abgetrennt und zu einer Epochen-Produktion erweitert. Tatsächlich ist der einzelne Künstler/Autor in der Antike relativ apokryph, d.h. man weiß nicht so genau, wer genau das Kunstwerk angefertigt hat, zumal es auch damals schon üblich war, dass Meister die Werke ihrer Schüler signierten, um die Werke

besser verkaufen zu können. Im Falle des „Knaben mit Gans“ wird immer wieder in Schriften von Boethus gesprochen, von dem aber auch eine Riesenproduktion vorliegt, so dass man Zweifel anmelden darf, ob ein einziger Boethus diese Werke alle hätte im Alleingang schaffen können. Da also in der Antike nicht immer ganz klar ist, welcher einzelne Künstler hinter welchem Werk steht, ist das Werk viel eher erst einmal eine Produktion der Antike, also einer Epoche, in der Art einer Darstellungs-kanonisierung bzw. Darstellungskonvention der Antike. Es wäre schon für einen Achtjährigen denkbar, dass er dies auf intuitive Art so wahrnimmt.

Jedenfalls müssen die eingangs angestellten Überlegungen, der Junge könne „nur“ stückweise das Werk wahrnehmen und unter bestehende, ihm bekannte Schemata subsumieren, endgültig verworfen werden. Die sich durchziehende Grundform der Art der Interpretation des Achtjährigen ist die holistische, also ganzheitliche. Die anfänglichen Äußerungen waren täuschend. Der Junge hatte von Anfang an das Ganze im Auge. Seine Bemerkungen sind sämtlich abgeleitet aus dieser holistischen Sichtweise. Offensichtlich ist die ganzheitliche Sichtweise die bei Kindern in diesem Alter dominierende. Ein klassifikatorisches Zerlegen eines

Sachverhalts ist eine Analytik, die erst später, von älteren Kindern, angewendet wird. Für eine Interpretation bzw. Bedeutungselaboration ist der ganzheitliche Blick unentbehrlich.

Vielleicht auch von der vom Achtjährigen geäußerten Interpretation des Bündnisses zwischen Knaben und Gans inspiriert, schließt die Mutter die Frage an, wie denn die Gans schaue (der Blick des Knaben wurde von ihrem Sohn ja bereits thematisiert).

Mutter: „Wie guckt eigentlich die Gans?“

Sohn: „Ah, die hält den, das so ein bisschen nach da, dann denk ich mal von hier. Die lehnt auch so ein bisschen mit dem Körper.“

Mutter: „Gefahr von rechts? Aber das wäre ja die Seite, wo man am besten angreifen könnte, oder? Also ich würde jetzt eher denken, da ist was hier, hier unten, oder? Wo die so davor zurückschrecken? Also, der geht doch mit dem Körper so ein bisschen weg. Also, wenn da was ist, wovor man Angst hat, geht man doch

manchmal so mit dem Körper weg, oder wie siehst du das?“

Sohn: „Ja schon. Aber wenn ich dich jetzt so festhalten würde, was denkst du dann?“

Mutter: „Ich weiß nicht. Was denkst du?“

Sohn: „Ich denk, dass eine Schlange vielleicht, so hochspringt, so ein bisschen wie eine Kobra.“

Mutter: „Also. Aber liegen wir richtig? Weil, in der, also, was spricht noch dafür, dass da...“

Die Mutter versteift sich in dieser Passage vielleicht ein bisschen allzu sehr auf das Thema der außerhalb der Darstellung liegenden „Gefahr“. Sie insistiert geradezu auf diesem Thema. Und das, obwohl ihr Sohn ihr bereits zu verstehen gegeben hatte, dass die Art der Gefahr nicht wichtig für ihn ist und sich ja auch nicht erschließen lässt (keine Markierungen im Werk deuten auf die konkrete Art hin). Die Hartnäckigkeit der Mutter lässt sich am plausibelsten vielleicht dadurch erklären, dass die

Mutter in diesem Moment erkannt hat, wie ausgesprochen schlüssig die Interpretation ihres Sohnes ist und wie sehr die Annahme einer außenliegenden Gefahr auch die Interpretation des Bündnisses und der Partnerschaft zwischen Knabe und Gans unterstreicht. Für die Erschließung der Sache (der Skulptur) könnte die Art der Gefahr, der Knabe und Gans begegnen, außerdem durchaus eine Relevanz haben; d.h. die Mutter ist durchaus bei der Sache und fragt nicht ziellos. Tatsächlich ist die Bemerkung „Soldaten“ des Achtjährigen sehr interessant. Die Mutter unterstellt hier anscheinend auch, dass der Junge sich schon etwas dabei gedacht hat und seine Äußerung eine tiefere Bedeutung hat. Diese teilt sich ihr jedoch noch nicht mit und sie ist neugierig darauf. Für ihren Sohn ist das jedoch zu diesem Zeitpunkt nur noch ein Nebenschauplatz und nicht das Wesentliche. Das zwingt die Mutter schließlich dazu, ihre Frage unbeantwortet stehen zu lassen. Da sie mit ihrem Fragen nach der Gefahr also nicht weiterkommt, erkundigt sie sich nach weiteren Markierungen für die Partnerschaft, also die Haupthypothese. Das Gespräch setzt sich ausgehend von der Frage der Mutter wie folgt fort:

Sohn: „Also, es ist ein Junge.“

Mutter: „Ja genau.“

Sohn: „Das sieht man. Hm.“

Mutter: „Hm. Was fällt dir noch auf?“

Sohn: „Vielleicht Gänsehirt, hm. Vielleicht geben die Worte ...“ (blickt aufs Schild).

Mutter: „Ja, aber wir brauchen das Schild ja nicht. Wir haben ja Augen im Kopf.“

Sohn: „Hier ist so ein, so wie ein Zopf.“

Mutter: „Ein Zopf, oder? Das sieht aus wie ein Zopf“.

Sohn: „Ja. Das ist irgendwie schön.“

Mutter: „Ist das ein Haargummi oder ist das eine Haarsträhne? Das ist eher so ein Haargummi, das ist ein Zopf.“

Sohn: „Ja.“

Der Achtjährige geht also tatsächlich auf die Frage der Mutter ein („...Aber liegen wir richtig? Weil, in der, also, was spricht noch dafür, dass da...“). Er sieht sich einzelne Teile des Werks genauer an, und zwar unter dem Aspekt, weitere prägnante Markierungen in diesem zu finden. Dabei schaut er sich – obwohl er ja bereits eine Hypothese hat und von daher nun alles, was er sieht, darunter subsumieren könnte – die Statue „ganz neutral“ an („... es ist ein Junge“, „Zopf“). Diese Neutralität spiegelt sich auch in seiner Ausdrucksweise wider (z.B. „Hier ist so ein, so wie ein Zopf.“). Dadurch geht er einen Weg, der für eine Falsifizierung oder Verifizierung optimal ist. Die Wahrscheinlichkeit, dass er so doch noch auf etwas Überraschendes stößt, ist auf diese Art am höchsten. Sein Blick ist nicht getrübt durch das, was er sehen will, sondern offen für das, was man sehen kann.

Zunächst stellt er in der Textpassage fest, dass es sich um einen Jungen handelt. Bei genauerem Überlegen ist diese Bemerkung nicht so banal, wie sie vielleicht scheinen mag. Zwar sieht man an der Statue eindeutig durch die äußeren Geschlechtsmerkmale, dass es sich um ei-

nen Jungen handelt. Aber selbst, wenn man sich die Genitalien wegdenken würde, sähe das Kind immer noch deutlich wie ein Junge aus. Und das ist konkret ganz schwer zu fassen. Es scheint im Gesichtsausdruck zu liegen, aber es ist insgesamt sehr schwer zu sagen, ob es an der Physiognomie liegt, am Ausdruck, der Anatomie oder etwas anderem. Offensichtlich hat der Achtjährige auch für diese Schwierigkeit bzw. Faszination ein Gespür, daher geht er nach der Äußerung „Also, es ist ein Junge“ nicht einfach zum nächsten Punkt weiter, sondern verwendet eine Momentverzögerung bzw. wiederholt noch einmal nachdenklich „Das sieht man. Hm.“. Die Mutter fragt hier nicht nach, offensichtlich ist ihr die sich hier anbietende Fraglichkeit entgangen, sonst hätte sie nachfragen können, woran – abgesehen von den Genitalien – man seiner Meinung nach erkennen kann, dass es ein Junge ist.

Bezüglich des „Zopfs“ ist zu sagen, dass die Haare des Kindes tatsächlich an einer Stelle von einem Band hochgehalten werden. Sie sind weder abgeschnitten noch zu einem Schwänzchen nach hinten gebunden worden. Man hat die Haare lang wachsen lassen wollen, obwohl es ein männliches Kind ist. Offenbar hat der Achtjährige hier wieder einen holistischen Blick; er nennt erst den

„Jungen“ und fährt dann mit dem „Zopf“ fort, offenbar auch aufgrund des kontraintuitiven Charakters dieser Kombination (d.h. man vermutet bei einem Jungen eher keinen Zopf). Die Haare des Knaben werden also dennoch aus dem Gesicht gehalten, der Blick ist damit frei. Man könnte vermuten, dass die langen Haare hier bewusst erhalten bleiben sollten, z.B. als Schmuck. Der Achtjährige scheint mit seiner Äußerung „Ja. Das ist irgendwie schön“ letztere These zu vertreten.

Schließlich geht er auch auf das Schild am Kunstwerk ein und zieht in Erwägung, hier ebenfalls nach weiteren Informationen zu suchen. Es ist durchaus aussagekräftig, dass er erst zu diesem relativ späten Zeitpunkt auf das Schild sieht und dies nicht sofort am Anfang getan hat. Viele Erwachsene gehen in Ausstellungen und Museen so vor, dass sie zuerst die Schilder lesen, und dann die Werke unter das Gelesene subsumieren. Die Mutter rät ihm jedoch, das Werk weiter in seiner sinnlichen Präsenz auf sich wirken zu lassen („wir haben ja Augen im Kopf“). Sie ist für ein autonomes Rezipieren.

Mutter: „Hm. Dieser Sockel unter der Gans, der ist, der hat nur die Aufgabe, dass das hält, oder?“

Sohn: „Genau, ja.“

Die Frage der Mutter richtet sich auf Art und Funktion des „Sockels“, „Klotzes“, „Steins“, auf dem die Gans mit der Brust ruht. Die Frage ist aber nicht besonders präzise („...der hat nur die Aufgabe, dass das hält, oder?“). Nach dem Sockel zu fragen, liegt im Hinblick auf eine Überprüfung der These der „Partnerschaftlichkeit“ und der „Unter-Schutz-Stellung“ durchaus nahe. Der Sockel könnte am ehesten der für die Skulptur gängigen Bezeichnung „Der Ganswürger“ Genüge tun bzw. die sich dahinter verbergende Hypothese untermauern, da man in ihm eine Art Schlachtklotz sehen und entsprechend die Handlung des Knaben dann am ehesten als eine Art „Gewaltsames-zur-Schlachtbank-Führen“ deuten könnte.

Bei näherer Betrachtung ist der Klotz eigentlich nicht elementarer Bestandteil der erzählenden Darstellung. Von der Gestaltung her lässt der Klotz auch keine Holztextur/-struktur erkennen. Ein Schlachtblock müsste aber aus Holz sein, denn beim Schlachten nimmt man einen Holzklotz oder Baumstumpf als Gegenlager zum Beil, mit dem der Hals abgeschlagen wird. Eine Unterlage aus Stein oder Metall würde einen großen Verschleiß für das

Werkzeug bedeuten. Zudem schlachtet man Geflügel ohnehin in der Regel durch einen Messerstich in den Hals. Auf der anderen Seite, also in Bezug auf die „Unter-Schutz-Stellungs-Hypothese“, ließe sich einwenden, dass der Junge die Gans ja gar nicht hätte stoppen müssen – sie kann ja aufgrund des Klotzes gar nicht nach vorne. Andererseits könnte man einwenden, dass die Darstellung nur eine Momentaufnahme darstellt, die allerdings ein Vorher und ein Nachher andeutet bzw. gewissermaßen enthält. Unter Einbeziehung dieser zeitlichen Dimension könnte man z.B. die These aufstellen, dass der Knabe die Gefahr eher als die Gans erkannte, der Gans daher hinterherlief und sie griff, um sie in der Vorwärtsbewegung zu stoppen, dass dieses Stoppen jedoch (auch aufgrund seines geringen Alters/seiner geringen Körpergröße) einige Zeit brauchte und sich Knabe und Gans zunächst noch ein paar Momente in einer Vorwärtsbewegung befanden. Aus dieser Situation heraus wäre es denkbar, dass der Knabe, quasi schon im Versuch, die Gans zu stoppen, einen Stein/Grenzstein o.ä. erkannt und darauf zugesteuert hätte und die Gans schließlich auch genau dort, mit unterstützender Wirkung des Hindernisses, endgültig zum Anhalten gebracht hätte. Der Knabe hätte die Gans also in eine Position gebracht, in der er sie nach vorne so „abriegelt“, dass sie in

ihrem unbedachten Lauf gestoppt wird – bzw. ihre zu große Trägheit quasi aufgehoben und die Reaktion beschleunigt wird. Hier zeigt sich eine weitere eigenartige Ambiguität (Bremsen und Beschleunigung). Ohne den dargestellten Stein wäre es von den Gewichtsverteilungen her jedenfalls kaum plausibel, wie der Knabe die Gans halten könnte. So aber profitiert der Knabe in Bezug auf seine Kraftanstrengung davon, dass er durch den Stein von einem Teil des Gewichts der Gans entlastet ist. Auf diese Weise gibt der Stein beiden (Knabe und Gans) Halt. Vom ästhetischen Gesichtspunkt aus sorgt der Stein auch auf eine wiederum schwer zu fassende Weise für Harmonie.

Aus der Äußerung der Mutter („...der hat nur die Aufgabe, dass das hält, oder?“) geht nun nicht hervor, **was** der Stein hält. Möglichkeiten wären u.a.

- a) der Stein hat eine die Statik der Skulptur betreffende Funktion, ist aber inhaltlich nicht motiviert
- b) der Stein hält die Gans und den Jungen als zusätzliche „Anhalte- und Stützhilfe“ in ihrer Bewegung.

Die Bestätigung durch den Achtjährigen („Genau, ja.“) bringt daher auch keine Erkenntnis darüber, welcher

Lesart er sich anschließt. Er scheint aber über eine zu verfügen, die mit einer „Haltefunktion“ im weitesten Sinne übereinstimmt.

Das weitere Gespräch greift so viele der schon analysierten Strukturen auf, dass die Auswertung im Folgenden nur kurz dargestellt wird.

Mutter: „Ok. Also, die haben beide gemeinsam Angst. Sie sind Freunde. Der Junge beschützt die Gans. Würden wir das so sagen? Und wir wissen nicht genau, wovor. Vor einem Tier oder vor einem Menschen. Fällt uns noch irgendetwas auf? Können Gänse so mit der Zunge machen? Die sind ganz normal, so richtig dargestellt, oder? Die Zehen wissen wir nicht, warum die abgebrochen... aber sonst ist nichts abgebrochen. Aber die sind ganz richtig dargestellt, von der Größe, und vom Aussehen.“

Sohn: „Ja, schon.“

Die Mutter stellt die Kernaussagen der Deutung ihres Sohnes noch einmal dar und bekundet ihre Überein-

stimmung damit. Noch immer ist sie ein wenig von dem Thema der „Gefahr“ gefangen. Sie geht nun, im Schnelldurchgang, weitere Teile der Skulptur durch. Dabei prüft sie vor allem, ob die Dinge „richtig“ bzw. „normal“ dargestellt sind. Ihr Fokus liegt aber wohl eher weniger auf einer Art imitationstechnokratischen Prüfens des Werks als darauf, weiter nach Hinweisen zu suchen, welche die aufgestellten Hypothesen verifizieren oder falsifizieren könnten. Letztlich liegt aber sowohl bei der Mutter als auch bei ihrem Sohn die Überzeugung vor, dass das „Hauptgeschäft“ bei der Werkanalyse bereits erledigt ist und die Hypothesen in der gemachten Form außerordentlich stimmig sind. Das Gespräch setzt sich wie folgt fort:

Mutter: „Mit den Federn, weil, sind die Federn jetzt richtig dargestellt oder ...“

Sohn: „Da weiß ich nicht so genau. Engelfedern, nein, ich meine, also die Federn sind richtig. Das Teil. Vielleicht ein bisschen zu dick gemacht. Aber sonst eigentlich ganz richtig. Aber das. Wenn man den Arm wegklappen könnte, dann wäre es ein bisschen einfacher. Da gucke ich noch mal. Ok. Das ist alles richtig. Genau.“

Hier sieht man noch ein bisschen die Abdrücke, glaube ich. Wo sie die Form gemacht haben.“

Mutter: „Ja, das kann sein. Hier, die Füße sind auch richtig, Fußgelenke und so.“

Sohn: „Genau.“

Der Sohn lässt sich weiterhin auf die abschließende Überprüfung ein, ob in Hinblick auf die Stimmigkeitsannahme nichts, was sich der Stimmigkeit vielleicht in den Weg stellen könnte, übersehen wurde. Noch immer hat er die Putto-Assoziation in seinen Gedanken, wenn er auch gleich abbricht und ihm schon bewusst ist, dass dies ja nun eindeutig widerlegt werden konnte/musste. Die Flügel erscheinen ihm richtig, wenn auch „ein bisschen zu dick gemacht“. In dieser Formulierung deutet sich an, dass der Achtjährige eine Ahnung davon hat, welche Schwierigkeiten bzw. Zwänge das Materialverarbeiten für den Künstler mit sich bringt. Anschließend erwähnt er auch noch die „Abdrücke“ und erklärt diese ebenfalls als bearbeitungsbedingt (nicht wegzelebte Kanten). Er trennt aber eindeutig: Weder die Abdrücke noch die „zu dicken“ Federn sieht er als vom Künstler

motivierte, wichtige inhaltliche Bestandteile des Werks an; er sieht darin keine absichtlich vollzogene Verfremdung des „Normalen“ oder „Natürlichen“. Die Mutter bestätigt ihn darin.

Das Gespräch setzt sich wie folgt fort:

Mutter: „Jetzt vielleicht die Hände, wie hält er die? Wie würdest du die Handhaltung beschreiben?“

Sohn: „Die Handhaltung. Zurückziehen ein bisschen. Und dass sie nicht nach vorne kann, da, nicht nach vorne. Da, ein bisschen zurück.“

Mutter: „Aber er hält sie nicht mit Gewalt, oder? Er hält sie, er will sie eher schützen, die, er drückt sie gegen seine Seite so ein bisschen. Er erwürgt sie nicht oder so.“

Sohn: „Nee.“

Der Junge sieht seine Hypothese des „Unter-Schutz-Stellens“ und der „Partnerschaftlichkeit“ auch in der Handhaltung des Knaben bestätigt. Tatsächlich hält der Knabe die Gans, Hand- und Fingerhaltung zeugen jedoch von einer zurückgenommenen Kraft (kleiner abgewinkelter Finger beispielsweise).

Das Gespräch setzt sich wie folgt fort:

Mutter: „Und die Gans, wie ist denn das, Gänse, die können ja auch ziemlich zwicken, wenn jemand die ärgert. Wenn jemand die ärgert, dann würde sie nicht nach vorne gucken, wenn der sie jetzt ärgern würde, würde sie nicht nach vorne gucken, sondern sie würde versuchen, ihn zu zwicken. Sie würde im Zweifelsfall den Kopf drehen und ihn zwicken, oder?“

Sohn: „Vielleicht ähm ah ja, Gänse und Schwäne können....“

Mutter: „zwicken?“

Sohn: „Genau.“

Mutter: „Also sind die gemeinsam. Die sind nicht gegeneinander, die beiden, sondern die sind gemeinsam...“

Sohn: „Genau.“

Mutter: „Und die faucht doch, oder? So gucken Gänse doch, wenn sie fauchen.“

Sohn: „Ja genau. Das dachte ich auch. Das wollte ich sagen. Und Schwäne können auch fauchen.“

Mutter: „Ja.“

Sohn: „Aber das ist jetzt eine Gans.“

Mutter: „Aber der ist ja klein, der Junge.“

Sohn: „Ja.“

Mutter: „Das ist ja schon mutig, also der will diese, seine Gans beschützen, oder? Irgendwie beschützen.“

Alle weiteren Beobachtungen stützen aus Sicht der Mutter und ihres Sohnes die Partnerschaftsthese. Zwar faucht die Gans. Aber das Fauchen gilt nicht dem Knaben und sie zwickt diesen auch nicht. Die Mutter spricht folglich auch von „seiner“ Gans, verwendet also das Possessivpronomen. Damit wird wiederum die Partnerschaft markiert.

Das Gespräch wird fortgesetzt:

Sohn: „Ja. Mama, komm mal. Die Ohren. Er hat schon ganz lange Haare.“

Mutter: „Löckchen.“

Sohn: „Guck mal. Da sind die Haare ein bisschen kürzer. Und sie sind geschnitten. Da so ein bisschen.“

Die Faszination des Achtjährigen für die Haare des Knaben ist ausgeprägt. In der Tat sind die Haare in dieser Form ein prägnantes Gestaltungsmittel. Besonders die Locken sind bei einer Bronzestatue außerordentlich schwierig zu gestalten. Der Künstler hat dabei jedoch die

Möglichkeit, sein Können unter Beweis zu stellen. Da der Achtjährige zuvor bereits die künstlerische Bearbeitung angesprochen hatte (Abdrücke), liegt es nahe, zu vermuten, dass er auch hier diese Virtuosität des Künstlers spürt. Gleichzeitig besitzt das Kunstwerk die bereits erwähnte Ambiguität der Entwicklungsstufen (einerseits klein, andererseits heroisch). In der Formulierung „Er hat schon ganz lange Haare“ markiert das „schon“ die Aussage „für sein Alter erstaunlich lange“ Haare. Damit ordnet er das Kind einem Alter zu, in dem die Haare noch nie geschnitten worden sind; der Knabe trägt noch das sog. „Engelshaar“. Ob die eine Stelle mit kürzerem Haar tatsächlich so geschaffen wurde oder durch eine Beschädigung so aussieht, überlegt die Mutter, die nun auch vermehrt auf die Ausführung des Werks eingeht.

Mutter: „Das ist die Frage. Oder ob das auch nur wieder abgebröckelt ist. Hier am Knie ist noch eine komische Stelle.“

Sohn: „Ja, das ist aber nur ein Riss. Das ist bei allen anderen auch. Guck mal.“

Mutter: „Vielleicht ist das auch noch von der Form.“

Die Sequenz der Mutter-Kind-Interaktion an der Statue „Knabe mit Gans“ endet schließlich wie folgt:

Sohn: „Hier kann man vielleicht noch was entziffern. Glaube ich. Also, er sieht schon ein bisschen so wie ein Götterjunge aus.“

Mutter: „Wie ein Götterjunge.“

Sohn: „So halt, sowas sehr Verwandtes. Sehr verwandt.“

Mutter: „Was macht denn einen Götterjungen aus so, oder wie, also wie, warum? Kann ja sein?“

Sohn: „Er sieht so ganz natürlich aus. Ganz mächtig schon auch so, ein bisschen. Guck mal hier. Hier so. Die Brust, ist richtig so, sein Bauch ist ganz ok. So ganz toll. (Pause, 5 Sek.) Ich hab mal geguckt von weiter weg. Wie das aussieht. Die Gans stemmt sich auch noch so ein bisschen an ihn dran, als ob sie ihn so ein bisschen motivieren will, oder?“

Mutter: „Sie vertraut sich seinem Schutz so ein bisschen an.“

Sohn: „Genau. Sie mögen sich, diese beiden.“

Die Quintessenz der Werkanalyse des Achtjährigen besteht in der These der Partnerschaftlichkeit. Erstaunlich ist, dass in der Forschung im Gegensatz dazu die Auffassung, der Knabe würge die Gans, weit verbreitet ist. Schollmeyer schreibt z.B.: „Das Motiv des Münchner Ganswürgers ist außergewöhnlich. Der wohlgenährte Knabe befindet sich im Kampf mit einem gleichgroßen Gegner, der sich zudem heftig wehrt. Damit unterscheidet sich die Gruppe fundamental von Darstellungen, wo Vögel nur festgehalten oder umarmt bzw. zur Opferung gebracht werden“ (Schollmeyer, 2003: 294).

Der Achtjährige findet schließlich mit dem Ausdruck „Götterjunge“ einen ihm geeignet erscheinenden Ausdruck. Dies geschieht sicher auch aufgrund der Einbettung der Statue in die Gesamtausstellung, ggf. auch aus Vorkenntnissen der griechischen Mythologie (Kontextwissen: beim vorherigen Rundgang durch die Aus-

stellung sprach der Junge u.a. von Zeus und Poseidon, d.h. er hat Kenntnisse auf diesem Gebiet). Mit dem Ausdruck „Götterjunge“ wird er einerseits dem Kindlichen, andererseits dem Heroischen, Olympioniken in der Darstellung gerecht. Zumindest „etwas Verwandtes“ mit einem Götterjungen habe der Knabe. Mit „verwandt“ will er eine bestimmte Affinität beschreiben. Auch in seiner Formulierung „Er sieht so ganz natürlich aus. Ganz mächtig schon auch so [...]“ spiegeln sich das Kindliche und das Heroische wider. Der Achtjährige kommt dann noch zu einer Bewertung „So ganz toll“, d.h. er empfindet das Kunstwerk als außerordentlich gelungen.

Abschließend nimmt er noch eine ästhetische Erprobung von etwas weiter weg vor und betrachtet die Ganzheit der Statue gezielt. Das Faszinierende an Kunstwerken der bildenden Kunst ist ja gerade auch die in sich sehr autonome, hermetische Gestaltung und die Tatsache, dass mit der Darstellung eine eigene neue Realität entsteht. Die Statue „Knabe mit Gans“ besitzt eine Reichhaltigkeit, die sich ins Nicht-Sichtbare fortsetzt, eine große Komplexität. Der Künstler hält in ihr einen sehr dynamischen Bewegungsablauf als Momentaufnahme fest und trifft ihn prägnant. Das Reizvolle an der Statue ist dabei u.a. die außerordentliche Dynamik in einem Sujet,

das völlig starr ist. Hinzu kommt noch, dass es eine sehr komplexe Plastik ist, die von den verschiedensten Seiten her jeweils ganz anders aussieht (z.B. der Ausdruck des Mundes, wie bereits ausführlich dargestellt). Der „Knabe mit Gans“ lebt von den vielfältigen Polaritäten, beispielsweise von „starr – dynamisch“, aber auch „kindlich – heroisch“, „Mensch – Tier“, „Halten – Ziehen“. Aus diesen Polaritäten resultiert eine Art des „In-der-Schweben-Haltens“, das außerordentlich kunstvoll ist. Gleichzeitig ist die Statue auch voller Parallelen, so z.B. in Form der Blickrichtung von Knabe und Gans, Textur von Löckchen des Knaben und Federkleid der Gans. Die Struktur der Parallele suggeriert eine Gleichgerichtetheit und das Partnerschaftliche. Dem Achtjährigen hat sich das erschlossen: „Sie mögen sich, diese beiden.“

7.3 Zusätzliche Aspekte für die Bildungsbegleitung

Die Fallanalyse hebt neben den bereits angesprochenen Aspekten (siehe „Didaktik“, z.B. die Suggestivität des Objekts/Phänomens) drei für die Bildungsbegleitung wesentliche Aspekte in einer besonders scharfen Deutlichkeit hervor, wobei sich der zweite Aspekt vor allem auf Kinder in einer Entwicklungsstufe bis zum 10. Lebensjahr bezieht.

a) Der Erschließungsprozess als dialektisches Wechselspiel aus Beobachtung, Beschreibung und Erschließung

Der Junge erschließt holistisch; er hat sich fast „auf den ersten Blick“ intuitiv ein ganzheitliches Bild vom Werk verschafft. Die Mutter regt ab und zu an, die Interpretationen (die ja aus einer Beobachtung und intuitiven Wahrnehmung heraus vorgenommen werden) an den wahrnehmbaren Details festzumachen, also nach den „Markierungen“ Ausschau zu halten, die die holistischen Erschließungen begründen. Auf diese Weise geht es bei der Rezeption des Werkes immer hin- und her zwischen holistischer Wahrnehmung und Festmachen am sichtbaren Detail. Die Relation zwischen Markierung (das

Sichtbare, also das, was uns durch sinnliche Präsenz erreicht bzw. wahrnehmbar ist) und der Bedeutung (das Nicht-Sichtbare, die Bedeutungsstruktur) wird immer wieder bewusst durch das „wir müssen das, was wir sehen, in Worte fassen“ sowie „und woran siehst du das?“ der Mutter angemahnt. Der Beschreibung, dem „in Worte fassen“ kommt damit eine zentrale Funktion zu. Der Junge bezieht sich in seinen Äußerungen überwiegend auf das Nicht-Sichtbare, er liefert Deutungen, kann das aber nur, weil er im Sichtbaren auf die entsprechenden Markierungen, also Verweise achtet. Insofern ist es eine interessante hermeneutische Schaukel- bzw. Wechsel-Bewegung, die sich in diesem Fall abspielt.

Mutter und Kind sind im Gespräch. Das Kind wird nicht genötigt, nach einem bestimmten Schema vorzugehen und nach einem bestimmten Schema eine Antwort zu liefern. Es geht um die Interpretation des Kindes und worauf diese sich gründet. Um dies verstehen zu können, bedarf es in erster Linie der wohlwollenden Geduld und eines Nicht-Festgelegtseins auf die „richtige“ Antwort/Lösung/Interpretation. Die Kunst der Bildungsbegleiter wäre es also vor allem, die von den Kindern entworfenen Lesarten als auf irgendeine Weise gerechtfertigt und motiviert gelten zu lassen und dann auch

noch Geduld zu haben, diese Lesarten auszulegen. Auch wenn dies anspruchsvoll ist, kann man dafür doch Routinen entwickeln. Das setzt aber voraus, dass man sich immer wieder exemplarisch dazu zwingt, einen Bildungsprozess ganz bewusst so zu erleben und zu begleiten. Und also exemplarisch immer wieder ganz bewusst diejenigen, die man zu instruieren hat, in ihrem Forschungsprozess zu beobachten.

Grundvoraussetzung für das Ermöglichen bzw. Zustandekommen dieses Prozesses aus Lesarten-Formulierung und Markierungs-Überprüfung ist, dass die Dinge versprachlicht werden. Im vorliegenden Fall merkt die Mutter sehr früh, dass sich das Kunstwerk ihrem Sohn sehr gut erschlossen hat und er sehr viel daran wahrnimmt. Und zwar merkt sie dies, obwohl der Junge sich nur äußerst knapp und mit den nötigsten Worten äußert. Es ist also an diesem Fall auch sehr schön zu sehen, dass man sehr deutlich unterscheiden muss, einerseits, wie viel wahrgenommen worden ist und andererseits, was davon artikuliert wird.

b) Prämisse der Berechtigung

Die Fallstudie zeigt, wie wichtig es für den Umgang mit Kindern ist, immer davon auszugehen, dass die Äußerungen der Kinder ihre Berechtigung haben. Manchmal scheinen die Hintergrundvorstellungen, die Kinder haben, weit weg von dem behandelten/betrachteten Objekt oder Phänomen zu sein. Die Deutungsprämissen, derer sich Kinder bedienen, sind häufig völlig anderer Art als die von Erwachsenen. Viele Kinder sprechen ihre Prämissen auch nicht aus, sondern bemühen nur die knappste Variante dessen, was sich ihnen erschlossen hat. Daher sind ihre Gedankengänge und eben die zugrundeliegenden Prämissen von außen nur schwer entzifferbar; sie werden vom Kind selten direkt expliziert.

Für Bildungsbegleiter ist es darum wichtig, entsprechend der Prämisse „es hat alles seinen guten Sinn, was die Kinder da sagen“, erstmal bis auf den Beweis des Gegenteils immer davon auszugehen, dass die vom Kind geäußerten Dinge geordnet und geregelt sind. Die Herausforderung liegt darin, zu erschließen, welche Vorstellungen von der Gestaltrichtigkeit, welche operierenden Organisationsprinzipien und welche Prämissen sich hin-

ter diesen Äußerungen verbergen, und wie das Stimmigkeitserlebnis, das das Kind hat, funktioniert.

Kinder sind also in der Tat, wie Maria Montessori sich ausdrückte, anders. Sie denken entwicklungsstandspezifisch, haben aber in der Regel immer einen guten Blick fürs Ganze, also eine Art naturwüchsigen Hang zum Holistischen. Dies kann man z.B. gut bei Kindern, die etwas gestalten (zeichnen, basteln, legen, formen), beobachten: sie unterwerfen sich stets einem Prägnanzbildungsprinzip (was ist das Typische an dem, was ich als Werk darstelle? Was ist unverzichtbar bei der Darstellung? etc.), also einem Operationsprinzip, das wirkt, ohne dass die Kinder es besonders gut oder überhaupt benennen können. Dies widerspricht so mancher Annahme, z.B. dass es bei Kindern immer so chaotisch zugehe und dass Kinder zwingend von außen eingebrachte Ordnungsprinzipien bräuchten.

Für den Bildungsbegleiter gilt es, nachzuforschen, was die Kinder sich gedacht haben und was sie motiviert hat. Als geeignet erweist sich dabei, wie die Fallstudie gezeigt hat, das Verhalten der Kinder nicht durch Subsumtion unter Theorien zu deuten, sondern am kon-

kreten „Rätsel“, der konkreten Herausforderung, der Fraglichkeit und dem Reiz etwas aufzuklären. D.h., die Analyse bzw. genaue Betrachtung der Art und Weise, wie sich das Kind im vorliegenden Fall das Kunstwerk erschließt, macht seine Art der Beobachtung, Beschreibung und Erschließung sehr transparent. Die Analyse bewahrt einen davor, blind dem anfangs möglicherweise entstehenden Eindruck Glauben zu schenken, dass Kind „klappere“ lediglich subsumtionslogisch Einzelteile des Werks gemäß ihrer Zuordnungsmöglichkeit unter ihm bekannte Schemata ab. Die Analyse zeigt auf, mit welcher naturwüchsigen Gabe zum holistischen Blick das Kind Interpretationen entwirft, die ein hohes Maß an Plausibilität aufweisen. Hier deutet sich eine Art kindlich-naturwüchsige Professionalität an.

c) Die Sache ins Zentrum stellen

Es mag verwundern, weshalb der Statue „Knabe mit Gans“ als solcher so viel Raum in der Fallstudie eingeräumt wird, obwohl die Reflexion des Bildungsprozesses als im Zentrum stehende Fragestellung angekündigt wurde. Es lässt sich hier sehr deutlich zeigen, wie eng Bildungsprozess und Objekt/Phänomen zusammenhängen. Der Beginn der Beschäftigung mit einer Sache

basiert maßgeblich auf der Suggestionskraft, die von ihr ausgeht. Der Erschließungsweg wird wesentlich vom Eigentümlichen der Sachverfassung bestimmt. Der Weg zur Sache wird damit von der Sache selbst vorgegeben bzw. geprägt. Die Sache zeigt sich einem fragend Denkenden. Alles sinnlich Wahrnehmbare daran wird bei der Erschließung von diesem in Sprache transformiert. Wichtig ist also, dass die Kinder zunächst mit der Sache als solcher konfrontiert werden; wobei die Sache möglichst authentisch und unverfälscht zur Geltung kommen sollte.

Der Bildungsalltag sieht allerdings zur Zeit überwiegend so aus, dass die Kinder mit der Sache als solcher tendenziell "verschont" werden. Aus unerfindlichen Gründen (vielleicht häufig aus der Haltung heraus, die Sache sei noch zu schwierig für die Kinder) wird über Umwege und vermeintliche Abkürzungen vorgegangen. Statt beispielsweise ein Gedicht, das interpretiert werden soll, den Kindern vorzulegen, wird zunächst viel umständliches Hintergrundwissen (Informationen über den Dichter, das Zeitgeschehen) präsentiert, werden Vorinformationen gegeben. Sowohl Wahrnehmung als auch Sprache werden dadurch möglicherweise im Vorfeld beeinflusst. Der Moment des von der Sache Überrascht- und

In-Bann-gezogen-Werdens wird abgeschwächt. Z.T. werden ganze Texte nicht mehr im Original vorgelegt, wird stattdessen die daraus generierte Kurzfassung eines anderen (vermeintlich verständlicheren) Autors verwendet.

Die Begegnung des sich Bildenden mit dem Objekt/Phänomen als umfassendes Geschehnis ist aber von zentraler Bedeutung für Bildungsprozesse. Entsprechend wichtig ist es, Kindern (sich Bildenden) möglichst viel Gelegenheit für authentische Begegnungen mit Objekten/Phänomenen, also für Welterfahrung zu geben. Handelnd und forschend verlaufen Bildungsprozesse, nicht durch Arbeitsblätter. Das bereits in Band I genannte Zitat Picards trifft meines Erachtens den Kern der Sache: „Das charakterisiert den Menschen von heute: Es findet keine Begegnung mehr statt zwischen ihm und dem Objekt, es ist kein Geschehnis mehr, ein Objekt vor sich zu haben, man hat es schon, ehe man danach gelangt hat, und es verlässt einen, ehe man es von sich entlässt. – Man kommt zu den Objekten nur auf Umwegen, indirekt, provisorisch, approximativ, unverbindlich, das heißt, man kommt gar nicht zu den Objekten, sondern (...) sie werden einem geliefert. (...) Alle Objekte scheinen zu einer ungeheuren Erledigungsmaschinerie

zu gehören, der Mensch ist ein Teil von ihr: die Stelle, an der das Erledigte abgeliefert wird. (...) Der Sinn einer Begegnung aber ist, dem Objekt, das vor einem ist, Zeit, und das heißt, Liebe zu geben“ (Picard, 1956: 79).

8 Literatur

Klein, W. (1921): Vom antiken Rokoko. Wien: Verlag von Ed.Hölzel & Co.

Kunze, C. (2002): Zum Greifen nah – Stilphänomene in der hellenistischen Skulptur und ihre inhaltliche Interpretation. München: Biering & Brinkmann.

Looser-Menge, U. (2008): Kinder auf dem Wege zur Musik – ein Buch zum Nach-Denken und Nach-Machen. Neckenmarkt, Ed. Nove.

Oevermann, U. (1996): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.6.1996 in der Städel Schule, Frankfurt am Main. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4953>.

Oevermann, U. (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. Die Hochschule –

Journal für Wissenschaft und Bildung, Jg. 14, Heft 1, 2005, 15–49.

Picard, M. (1956): Jenes Bild, das sich auf das Urbild bezieht. In: Kern, E. v. (Hrsg.), Wegweiser in der Zeitwende. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Plinius der Ältere, „Naturalis Historia“ (1989): Buch 34: Künstlerchronologie bedeutender Bildhauer. Hrsg. Von König, Roderich. München, Zürich: Artemis & Winkler.

Schollmeyer, P. (2003): Der Münchner Ganswürger – ein ptolemäischer Kindgott? in: Budde, D.; Sandri, S. & Verhoeven, U. (Hrsg.), Kindgötter im Ägypten der griechisch-römischen Zeit. Zeugnisse aus Stadt und Tempel als Spiegel des interkulturellen Kontakts. *Orientalia Lovaniensia Analecta* 128, 2003, 283–300.

Wagenschein, M. (1962): Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig: Westermann.

Wagenschein, M. (1968). *Verstehen lernen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Wagenschein, M. (1923/1996): Über die Förderung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit durch den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Hausarbeit für die Staatsprüfung für das höhere Lehramt. Herausgegeben im April 1996 vom Martin-Wagenschein-Archiv an der Ecole d'Humanité, CH-6085 Hasliberg Goldern. www.martin-wagenschein.de/Archiv/W-320.pdf.

Wagenschein, M. (2005): Was bleibt? Verfolgt am Beispiel der Physik. <https://www.widerstreitsachunterricht.de/ausgaben/ausgabe5.pdf>

Band III:

Fallanalysen als Basis für den Bildungsdiskurs



Vorwort zum überarbeiteten Band III des Sammelbandes

Der erste Band dieser Reihe lieferte eine Darlegung des „Bildungsdreischritts“ aus Beobachtung, Beschreibung und Erschließung, der zweite Band widmete sich der Reflexion der Bildungsbegleitung. Beide Bände hoben die Bedeutung von Fallstudien für die Praxis pädagogischen Handelns deutlich hervor.

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass ein Bildungsdiskurs von zentraler Wichtigkeit für die nachhaltige Entwicklung von Gesellschaft und Umwelt ist, im Prinzip aber aktuell nicht stattfindet, wird versucht, das Potential, das in der Beschäftigung mit Fallanalysen steckt, im vorliegenden dritten Band aufzuzeigen. Fallanalysen werden dabei in Hinblick auf ihre Funktion als Katalysator eines Bildungsdiskurses betrachtet.

Grundlegendes aus den vorangegangenen Bänden wird auch in diesem Band mit weiteren Beispielen unterstrichen, aber darüber hinausgehend werden weitere relevante Aspekte, die sich aus der Fallanalyse für einen Bildungsdiskurs ergeben, zur Sprache gebracht.

Wie bei den bisherigen Bänden liegt auch diesem Buch die Überzeugung zugrunde, dass Bildungsprozesse von allen Beteiligten gelassener und zufriedenstellender erfahren werden können, als dies aktuell überwiegend der Fall ist. Um zu mehr Gelassenheit zu kommen, scheint es notwendig zu sein, sich mit Bildungsprozessen intensiver und im Sinn einer Kultur des besseren Arguments auseinanderzusetzen. Eine Möglichkeit hierzu bietet die Beschäftigung mit Fallanalysen. Das Nachdenken über Fälle kann Gedanken hervorrufen, Ideen wecken, einen Diskurs entfachen und in der Folge auch neue Handlungsformen in der Praxis ermöglichen.

Svantje Schumann

Inhalt

1	Der fehlende Bildungsdiskurs.....	229
2	Das Bildungsziel der Autonomie.....	240
3	Lyrik – eine Fallanalyse.....	243
3.1	„Der Albatros“ von Charles Baudelaire	247
3.2	Die Mutter-Kind-Interaktion.....	283
4	Erkenntnisse aus der vorliegenden Fallstudie	311
4.1	Allgemeine Erkenntnisse	311
4.2	Die Reflexion von Fallanalysen	317
4.3	Fallanalysen als Signalfener für Autonomie	324
5	Schlussgedanken	329
6	Literatur	333

1 Der fehlende Bildungsdiskurs

Es gibt eine ganze Anzahl kontrovers diskutierter Themen im Bereich der Bildung, gleichzeitig kann man von einem eigentlichen Bildungsdiskurs aktuell nicht sprechen.¹ Wurde der Diskurs über Bildung früher vor allem in den Geisteswissenschaften geführt, so hat heute die Erziehungswissenschaft eine Art Monopol darauf. Diese hat nun mit dem Terminus des „lebenslangen Lernens“ eine entscheidende Vorgabe gemacht, die einige schwerwiegende Folgen hat. Vorweg gesagt, ist es so, dass man sich kaum noch in Diskussionen über Bildung behaupten oder überhaupt Gehör verschaffen kann, wenn man diesen Terminus des „lebenslangen Lernens“ nicht akzeptiert und verwendet oder sogar in Frage stellt. Dieses Phänomen ist vergleichbar einem Phänomen im Wirtschafts- und Finanzbereich (wobei dieser Bereich auf andere erheblichen Einfluss nimmt, z.B. auf den Bereich der Sozialarbeit), wo nur in der Sphäre des betriebs-

¹ Johannes Rau formulierte z.B. in seiner Rede vom 15. Juni 2001 in Berlin „Den ganzen Menschen bilden“: „Ich freue mich über das neu erwachte Interesse an Bildung. Aber ich frage mich doch manchmal, ob die öffentliche Diskussion über „Bildung“ und „Wissen“ breit genug angelegt ist und tief genug schürft“ (Rau, 2004: 41f.).

wirtschaftlichen Vokabulars gesprochen werden darf, wenn man Beachtung – in Form eines Zur-Sprache-Bringens von Inhalten – finden will. Charakteristisch für das Phänomen ist, dass Inhalte, die aufgrund ihrer Prämissen nicht mit derartigen Termini ausgedrückt werden können, dann oft gar nicht kommunizierbar sind, eben weil die Prämissen außerhalb des „standardmäßigen“ Vokabulars liegen.² Auf den Terminus des „lebenslangen Lernens“ bezogen, bedeutet das, dass der Begriff der Bildung faktisch aufgegeben wurde, und nur allein der Begriff des Lernens zugelassen wird. Vor dem Hintergrund, dass Lernen ein routinemäßiger Vorgang ist und Bildung ein Vorgang der „Krise der Muße“, wird aktuell dem Lernen der uneingeschränkte, dominierende Vortritt gelassen.

² Ein Beispiel ist das Thema des „Grundeinkommens“. Angenommen man will zwei Dinge zur Sprache bringen: a) dass das Arbeitsvolumen in Deutschland in den letzten Jahrzehnten stetig abgenommen hat (in seiner Gesamtheit, obwohl natürlich in einzelnen Bereichen neue Berufsfelder, wie z.B. Mechatroniker, generiert wurden; gleichwohl wurde das Volumen insgesamt stetig geringer) b) dass aber Arbeit nach wie vor die einzige Möglichkeit in Deutschland darstellt, ein die Existenz sicherndes Einkommen zu erzielen. Dann wird in einer Diskussion fast unweigerlich die Frage kommen „Ja, wie wollen Sie das denn finanzieren“. Ohne dass also die beiden Prämissen a) und b) zunächst einmal geklärt und näher betrachtet würden, wird die Diskussion einseitig auf die Frage nach der Finanzierung verengt. Die beiden Prämissen erhalten in der Regel keine Aufmerksamkeit.

Bereits in Band I und II wurde festgehalten, dass sich Bildungsprozesse dem Typus „Krise durch Muße“ (Oevermann, 1996) zuordnen lassen. Gemeint ist, dass aus der müßigen Betrachtung heraus (man betrachtet etwas um seiner selbst willen) die Wahrscheinlichkeit wächst, etwas Überraschendes (überraschende Phänomene) zu entdecken, wodurch potentiell ein Bildungsprozess ausgelöst wird, also ein Erschließungsprozess ins Rollen kommt. Krise in diesem Sinne entsteht immer dann, wenn eine bis dahin „normal“ verlaufende Phase der Routine abrupt beendet wird. Bei der müßigen Betrachtung (und hier ist mit müßig nicht faul oder überflüssig zu assoziieren, sondern ein Zustand der vollkommenen Freiheit und Eigengeleitetheit, ein absichts- und praxisentlasteter Zustand) ist man solange krisenfrei, wie einem nur vertraute, bekannte, gewohnte Phänomene begegnen. Das Auftreten eines neuen, „falschen“ (im Sinne von kontraintuitiven, d.h. wider die erwartete Gesetzmäßigkeit bzw. Regelmäßigkeit) Elements in der ansonsten so vertrauten Komposition bricht die Phase der Routine sofort ab. Erst eine gelungene Einordnung des Elements ins bislang Vertraute oder das Generieren eines neuen Konzepts kann zu einem neuen Zustand von Routine führen. Die (Erkenntnis-) Krise wird dadurch gelöst, dass

eine Bestimmung der neuen Beobachtung bzw. Unge-
löstheit vollzogen wird, z.B. die Betrachtung eines
Phänomens in die Entschlüsselung der hinter dem
Phänomen operierenden Gesetzmäßigkeiten mündet.
Erfolgreich wird ein solcher Prozess dann, wenn er zum
Ende geführt und nicht vorzeitig abgebrochen wird.

Wenn nun aber der Terminus des „lebenslangen
Lernens“ den Bildungsbegriff dominiert oder, wie es
vielfach geschieht, sogar ersetzt, dann wird der
klassische Bildungsbegriff im Sinne eines Er-
schließungsprozesses aufgegeben. Bildung wird auf
Lernen reduziert. Folglich kann auch ein Diskurs über
Bildung nicht oder kaum mehr stattfinden.

Dass aktuell gerade die Bildungspläne auf
Kompetenzen abzielen (hinter Kompetenzen stehen
Bildungs-, nicht aber Lernprozesse), erscheint wider-
sprüchlich. Wenn man aber genauer hinsieht, fällt einem
auf: Die angestrebten Kompetenzen werden mit Hilfe
von standardisierten Tests (u.a. VERA, IGLU, TIMSS,
PISA) abgeprüft. Und: viele Schulmedien (Lehrbücher
etc.) sind auf das Bestehen bzw. gute Abschneiden bei
diesen Tests ausgerichtet. Die besagten Tests zielen im

Wesentlichen auf Lerninhalte im Sinn von Faktenwissen ab, sie stellen keine Bildungsprozess-Evaluation dar. Auch neben den Schulmedien existiert aus diesem Grund eine enorme Fülle von Lehrmaterialien auf dem Markt, mit dem sich auf einen derartigen Test hinlernen lässt; viele Nachhilfeprogramme sind auf die Tests abgestimmt bzw. auf diese Tests hin ausgerichtet. Würden Bildungsprozesse in Form von Kompetenzen evaluiert werden, wäre diese Form der Vorbereitung nicht denkbar. Auf z.B. soziale Kompetenz lässt sich nicht in einer kurzfristigen Form hinlernen, sondern man hat diese Kompetenz in einem längeren Prozess entwickelt und sie kann nachgewiesen werden und in ihrer Ausprägung beschrieben werden. Ist sie noch nicht besonders stark entwickelt, dann lässt sich diese Entwicklung aber auch nicht in einem Hau-Ruck-Verfahren kurzfristig nachholen.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten: Bildung ist das Ergebnis von Krisenbewältigung und Lernen ist ein Routineprozess. Aktuell sind die Zeichen auf „Lernen“ gestellt und wird Bildung weitgehend auf diesen Lernbegriff reduziert.

Neben der angesprochenen Tatsache, dass der Terminus des „lebenslangen Lernens“ einen Diskurs über Bildung erschwert, treten vor allem zwei weitere aktuelle Erschwernisse für einen Diskurs hinzu:

1) Ausschlussproblematik

Das derzeitige Kindergarten- und Schulsystem bietet aktuell nur wenig Zugangsmöglichkeiten für Externe (also nicht qua Funktion in diesen Systemen verankerten Personen). Weil externe Positionen Schwierigkeiten haben, sich im System zu etablieren bzw. sich zu äußern oder mitzugestalten, verfügen sie über wenig Einfluss und damit grundsätzlich auch über wenig Innovationsmöglichkeiten. Ein direkter Zugriff auf den Bildungsdiskurs ist durch die derzeitige Zuständigkeitsstruktur kaum möglich. Das Stattfinden eines offenen und gleichberechtigten Dialogs ist dadurch erschwert. In Hinblick auf den Entwurf innovativer Lösungsansätze muss festgestellt werden, dass der Ideenpool durch den weitgehenden Ausschluss von Externen begrenzt ist. Aktuell finden ein offener Meinungs austausch und eine partizipative Lösungssuche tendenziell nicht statt. Die handelnden Instanzen besitzen relativ große Regelungsmöglichkeiten und

stehen kaum unter Rechtfertigungszwang. Es gibt für sie keine unmittelbare Notwendigkeit für einen Legitimationsnachweis beschlossener Maßnahmen, beispielsweise Schulreformen. Häufiger werden Positionen und Entscheidungen argumentativ einseitig begründet. Es ist hierbei insbesondere von Bedeutung, welches Wissen für welche Lösungen angeführt werden kann, welchen Grad an Zustimmungsfähigkeit bestimmtes Wissen hat, welchen Interpretationsspielraum dieses Wissen erlaubt, wie viele Antworten auf das gestellte Problem es zulässt und in welcher Beziehung das Wissen zu gesellschaftlichen Werten und politischen Interessen, das heißt zu dem jeweiligen Bedeutungskontext, steht. Häufig versorgt das System aus einer Art „Rational Choice-Perspektive“ die Bürger mit instrumentellen Problemlösungen. Im Gegenzug werden dem Schulsystem Ressourcen zugeteilt und/oder es erhält (weitere) Möglichkeiten zu seiner Profilierung als Experte bzw. professionalisiertes System. Darüber hinaus wird Verwaltungen zunehmend die Funktion zugeschrieben, als Teil des sog. „modernen Steuerungsstaates“³ verstärkt als sog. „Mediatoren“ gesellschaft-

³ Rechts- und politikgeschichtlich wird in der Literatur aufgezeigt, dass eine Entwicklung vom Polizei- zum Rechtsstaat, dann vom Rechts- zum Sozialstaat und schließlich vom

licher Entwicklungsprozesse zu agieren. Häufig wird durch dieses neuartige Auftreten des Staates suggeriert, staatliche Institutionen seien höchst moderne Konstruktionen, bei denen das Gewaltmonopol des Staates als zentrale Organisationsidee durch den „Allgemeinwohlorientierten Kooperationsgedanken“ abgelöst wird, und sie seien in besonderer Weise dazu geeignet, zwischen gegensätzlichen gesellschaftlichen Interessen zu vermitteln. Vor dem Hintergrund, dass sich die „neue“ Rolle eines solchen Verwaltungshandelns auf die Basis der Interessen (anstelle der Moderation im eigentlichen Sinne) stützt (d.h. der angebliche Vermittler bringt selbst Positionen ein, statt zu moderieren), wird jedoch fraglich, ob und inwieweit sie der Rolle einer „neutralen“ Vermittlung überhaupt gerecht werden kann. Sowohl Argumentieren als auch Verhandeln sind der Phase der Meinungs- und Willensbildung zuzuordnen. Beides dient prinzipiell der Vorbereitung von Verfahren und ist nicht selbst Entscheidungsverfahren (Schiller, 2005: 247). Dissens wird im Rahmen einer derartigen „Verfahrenskommunikation“ nicht im Sinne streitbarer Argumente, sondern auszuklammernder bzw. zu minimierender Strukturen aufgefasst. Damit scheitert ein Diskurs von

Sozial- zum Steuerungsstaat stattgefunden habe bzw. stattfinde (Kaufmann, 1996).

vornherein. Neutrale Moderation müsste aber im Gegensatz zur aktuellen Situation idealerweise darauf hinwirken, dass unterschiedliche Zielvorstellungen verschiedener Akteure gleichberechtigt geäußert werden können. In diesem Fall müsste der Moderator bestrebt bzw. fähig sein, Vertreter verschiedener Zielmodelle zur Kooperation zu bewegen, alle Akteure zu Offenheit für Kritik und zur Wahrnehmung der Vielzahl möglicherweise relevanter Variablen aufzufordern, Abstand von seinen eigenen Überzeugungen zu wahren (ggf. gehört dazu auch, dass der Moderator in der Lage ist, seine eigenen favorisierten Lösungsmodelle fallenzulassen), auf die Einhaltung einer sachhaltigen Argumentationskultur zu achten und Widersprüche, so weit es möglich ist, aufzulösen, um eine Lösungsfindung zu ermöglichen. Der Moderator hätte in diesem Fall nicht der Lösungsfindung selbst, sondern vor allem der demokratischen Willensbildung zu dienen (Schiller, 2005: 259).

Die Verlagerung von Diskursen in geschlossene Systeme bedingt, dass Diskurse immer häufiger den

Charakter sog. „Spezialdiskurse“ annehmen.⁴ Eine Gefahr kann dabei im Verlust demokratischer Einflussmöglichkeiten auf das Gemeinwesen gesehen werden: Je mehr öffentliche Bereiche in Spezialdiskursen ausgehandelt werden, desto geringer wird der Einfluss des Volkes (der Wähler) auf diese Bereiche. Dabei besteht ein mögliches Politikverständnis darin, Politik als einen Bereich aufzufassen, bei dem es darum geht, Entscheidungen auf der Basis einer mit der Öffentlichkeit rückgekoppelten Diskussion herbeizuführen, wobei Interessenkonflikte in Form eines politischen Kampfes ausgetragen werden (Weber, 1980). Im Kontrast zu einem solchen Politikverständnis steht das Vorgehen eines weitgehend geschlossenen Systems, das sich auf die Gewinnung von Akzeptanz und Herstellung von (scheinbarem) Konsens sowie auf strategische Zuständigkeitserweiterungen bzw. Machterhalt konzentriert.

⁴ Keller unterscheidet nach dem Grad der Öffentlichkeit zwei Ebenen von gesellschaftlichen Diskursen: „Spezialdiskurse“ konstituieren das Sachwissen über ein Problem und zielen „auf begrenzte Publika“, während „öffentliche Diskurse“ ein Thema als öffentliches und politisches Verhandeln verstehen und auf die politische Öffentlichkeit zielen (vgl. Keller, 1997: 32, Keller, 2004: 64).

Im Kindergarten- und Schulbereich treten – in Ermangelung eines öffentlichen Diskurses – an die Stelle des Inhalts zunehmend innersystemare Prozesse, Strukturänderungen und Reformen. Diese Prozesse führen kaum zur Konkretisierung bzw. Klärung von Bildungszielen, -inhalten und -begriffen. So erklärt sich auch das Gefühl vieler im Bildungsbereich tätiger oder von ihm betroffener Menschen, von denen geäußert wird, sie würden den Sinn der ständigen Reformen nicht erkennen und einen Effekt dieser Reformen nicht ausmachen können. Die Strukturänderungsprozesse werden jedoch zunehmend als Modus angewendet, für den suggeriert wird, dass er in weitgehender Übereinstimmung mit dem Leitbild eines freiheitlichen Verfassungsstaates steht. Weiterhin wird durch die zahllosen Reformprozesse die Vorstellung erweckt, dass sich das System ja „kümmere“ und „agiere“. Beides deutet darauf hin, dass im Bildungssektor Konfliktaustragungen tendenziell eher vermieden werden und lieber ein scheinbarer Konsens⁵ suggeriert wird.

⁵ Vgl. der Begriff der „Konsensdemokratie“ (als aktueller Trend) von Langguth (2000).

2) Programmatische Prozesszwänge

Kindergarten- und Schulsysteme stehen mehr und mehr unter programmatischen Prozesszwängen. Ein Beispiel sei hier genannt: In vielen Einrichtungen wird aktuell das sog. Qualitätsmanagement eingeführt. Qualitätsmanagement bedeutet Standardisierung, d.h. es werden Standards für bestimmte Vorgehensweisen festgelegt und Qualitätshandbücher geschrieben, in denen diese Prozeduren festgehalten sind. Ausgehend von der Überlegung, dass jedes Kind anders und Bildungsprozesse nicht standardisierbar sind, ist hier schon ein erster Zweifel am Sinn von Qualitätsmanagement angebracht. Eine Folge der Einführung von Qualitätsmanagement ist häufig, dass Innovationen dadurch erschwert werden. Neuerungen bedeuten ja Änderungen, was sehr umständlich wird, denn dann müssen ja auch die Qualitätsmanagement-Handbücher umgeschrieben und die Standards neu definiert werden.

Erkennen kann man die Folgen von sich ständig ändernden, sehr programmatischen bis technokratischen Richtlinien, Standards und Forderungen (z.B. auch die Forderung zur Erstellung von Leitbildern) auch im Verhalten von jungen Erzieher- und LehrerInnen.

Selbst diejenigen, die motiviert sind und sich an einem fundierten Bildungsbegriff sowie dem Autonomiekonzept orientieren, werden gleich zu Beginn ihrer Berufspraxis verängstigt und verunsichert. Sie erfahren die Quantität und Qualität der didaktischen und organisatorischen Maßregeln, die ihnen aufgegeben werden (sich zudem noch permanent ändern), als großen Druck. Und zwar oft als einen so großen Druck, dass sie der eigentlichen Aufgabe, ihren Kindern, zu wenig Aufmerksamkeit schenken können. Es bleibt nicht genügend Muße und Zeit, um genau hinzuhören, was die Kinder sagen, daran anzuknüpfen und Bildungsprozesse zu begleiten. Stattdessen finden sich diese Jungerzieher- und -lehrerInnen dann oft in einer Situation wieder, in der sie hauptsächlich nur noch darum kämpfen, möglichst viele der Vorgaben, die ihnen von außen übergestülpt werden, programmatisch abzuwickeln. Gerade in der Schule kommt aktuell noch hinzu, dass die LehrerInnen permanent dabei sind, ihre SchülerInnen in Hinblick auf den Faktor „Inhalt pro Zeit“ anzutreiben.

2 Das Bildungsziel der Autonomie

Was bedeutet die aktuelle Dominanz des „Lern-Modells“ nun für das Bildungsziel der Autonomie? Das Bildungsziel der Autonomie beinhaltet, dass der Mensch, einmal groß geworden, seine Krisen selbstständig lösen kann. Es bedeutet auch die Fähigkeit, in eine offene Zukunft hinein Entscheidungen zu treffen, also in Situationen zu entscheiden, in denen es kein vorgeschriebenes Richtig-Falsch-Kalkül gibt, im Vertrauen darauf, dass man es schon richtig machen wird bzw. dass man die Folgen dieser Entscheidung als mündiger Mensch wird meistern können. Ohne diesen Autonomiebegriff⁶ würde sich Bildung reduzieren auf einen programmatischen Automatismus, etwas, was standard- und routinemäßig vollzogen wird, ohne dass es einen tieferen Sinn und Zweck hätte.

Klafki äußert: „Bildung wird also verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit

⁶ Zum Autonomiebegriff sowie dem Zusammenhang von Bildung und Mündigkeit vgl. z.B. Adorno (2000).

eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses" (Klafki, 1991: 19). Die Selbsttätigkeit, die Aneignung der Welt mit eigenen Mitteln, steht bei Klafki im Vordergrund. Hiermit deckt sich auch der Grundsatz Maria Montessoris „Hilf mir, es selbst zu tun“ (Maria Montessori, 1870–1952). Blankertz formuliert: „Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils gegebenen historischen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zwecks menschlicher Mündigkeit – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär“ (Blankertz, 1982: 307). Piaget geht davon aus, dass Autonomie nur aus dem autonomen Handeln selbst hervorgehen kann (Piaget, 1932). Anfangs empfinde ein Kind die Dinge wie eine Art Gesetz, das von außen komme; zunehmend erkenne es sie aber als Ergebnisse freier Entschlüsse und gegenseitiger Übereinkünfte (Piaget, 1932: 66). Mit der Entwicklung einer „Perspektive des Möglichen“ (Piaget & Inhelder, 1955: 242ff.) ist der Übergang von der „Zwangsregel“ zur „Vernunftregel“ möglich. Wenn die Stufe der Erkenntnis der Vernunftregel erreicht ist, gilt laut Piaget: „Von nun an wird die Regel als freier Beschluß der Individuen selbst betrachtet. Sie ist jetzt

weder starr, noch äußerlich, sie kann verändert und dem Geist der Gruppe angepaßt werden. Sie stellt nicht mehr eine geoffenbarte Wahrheit dar, deren heiliger Charakter von ihrem göttlichen Ursprung und ihrer historischen Permanenz herrührt: sie ist eine fortschreitende und autonome Konstruktion" (Piaget, 1932: 72). Das Kind handelt gemäß Piaget autonom, wenn die Regeln und Normen, denen es in seinem Handeln folgt, auf der Basis gegenseitiger Achtung gelten. Der Kern der Autonomiekonzeption stellt sich bei Piaget dann als die Beteiligung des Subjekts am Prozess der Erzeugung sozialer Wahrheiten oder Normen einschließlich der Begründung und Kritik ihrer intersubjektiven Gültigkeit dar.

3 Lyrik – eine Fallanalyse

Die Frage, die sich stellt, ist, ob Fallanalysen, die in die Ausbildung und den Berufsalltag von Erzieher- und LehrerInnen oder in die Weiterbildung von Eltern integriert werden können, dazu beitragen könnten, einen Bildungsdiskurs zu initiieren oder zu intensivieren – und wenn ja, wie bzw. warum dies denkbar ist.

Im vorliegenden Band wird dazu eine Fallanalyse durchgeführt und werden in Hinblick auf die Frage und den skizzierten Hintergrund anschließend Ableitungen vorgenommen und ein Fazit gezogen. Für Fallanalysen kann dabei unterschiedlichstes Material die Grundlage bilden: z.B. Eltern-Kind-Interaktionen, Kind-Kind-Interaktionen, Lehrbücher bzw. Seiten aus Lehrbüchern etc., kurz alles, was mit Bildung und Bildungsprozessen zu tun hat oder zu tun haben könnte.

Als Ausgangsmaterial für die folgende Fallanalyse dient das Gedicht „Der Albatros“ von Charles Baudelaire, in der Übertragung von Stefan George. Zunächst soll das Gedicht analysiert werden. Bei dieser Vorgehensweise wird aufgezeigt, wie es möglich ist, ein Gedicht in Form

eines Bildungsprozesses zu erschließen. Im Anschluss an die Werkinterpretation wird eine per Tonband aufgenommene und anschließend transkribierte Mutter-Kind-Interaktion analysiert und überprüft, inwieweit Mutter und/oder Kind zu ähnlichen oder unterschiedlichen Schlüssen kommen und welchen Erschließungsweg sie beschreiten.

3.1 „Der Albatros“ von Charles Baudelaire

Zunächst werden die entsprechenden Textgrundlagen abgedruckt und damit offengelegt. Das Originalgedicht ist in französischer Sprache verfasst und trägt den Titel „L'Albatros“; die deutsche Übersetzung von Stefan George den Titel „Der Albatros“.

Der Albatros (Charles Baudelaire, aus: Les Fleurs du Mal, Gedichte 1857/1901; Übertragung von Stefan George)

Oft kommt es dass das schiffsvolk zum vergnügen
Die albatros – die grossen vögel – fängt
Die sorglos folgen wenn auf seinen zügen
Das schiff sich durch die schlimmen klippen zwängt.

Kaum sind sie unten auf des deckes gängen
Als sie – die herrn im azur – ungeschickt
Die grossen weissen flügel traurig hängen
Und an der seite schleifen wie geknickt.

Der sonst so flink ist nun der matte steife.
Der lüfte könig duldet spott und schmach:
Der eine neckt ihn mit der tabakspfeife
Ein anderer ahmt den flug des armen nach.

Der dichter ist wie jener fürst der wolke –
Er haust im sturm – er lacht dem bogenstrang.
Doch hindern drunten zwischen frechem volke
Die riesenhaften flügel ihn am gang.

L'Albatros (Charles Baudelaire, aus: Les Fleurs du Mal, Gedichte 1857/1901)

Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage
Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers,
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,
Le navire glissant sur les gouffres amers.

A peine les ont-ils déposés sur les planches,
Que ces rois de l'azur, maladroits et honteux,
Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches
Comme des avirons traîner à côté d'eux.

Ce voyageur ailé, comme il est gauche et veule!
Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid!
L'un agace son bec avec un brûle-gueule,
L'autre mime, en boitant, l'infirme qui volait!

Le Poète est semblable au prince des nuées
Qui hante la tempête et se rit de l'archer
Exilé sur le sol au milieu des huées,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

Da das Gedicht einem Achtjährigen vorgelegt wurde, wurde auf eine Übertragung ins Deutsche zurückgegriffen. Die Wahl der Version von Stefan George erklärt sich nur dadurch, dass zu diesem Zeitpunkt andere Übertragungen nicht vorlagen; es gibt also keine methodische oder didaktische Begründung. Im Folgenden wird daher eine Analyse dieser deutschen Übertragung vorgenommen, auch wenn im Zweifelsfall, insbesondere zur Erklärung von Ungereimtheiten, auf die französische Originalversion zurückgegriffen werden kann.

Der Titel heißt „Der Albatros“ (in der französischen Version ebenfalls, nämlich „L'Albatros“). Ein Titel konstituiert eine eigene hierarchische Textebene, insofern er den gesamten Werktext, auf den er sich summarisch bezieht, kenntlich macht, etikettiert, zusammenfasst und auf ein wesentliches oder prägnantes Merkmal hin abstrahiert (Oevermann, 1997: 1). Es ist also sehr aufschlussreich, sich den Titel genau anzusehen. Die Betrachtung kann u.a. so aussehen, dass man über das Wesen und die Aussagekraft gedankenexperimentell konstruierter, kontrastierender Alternativen desselben allgemeinen Typs nachdenkt.

D.h. man nimmt eine gedankliche Aufspannung eines Spielraums von objektiven Möglichkeiten vor, weil die Wahl, die der Autor des Textes getroffen hat (ob bewusst oder unbewusst ist nicht relevant), entscheidend ist für die Aussage, die mit dem Titel gemacht wird. Statt des Titels „Der Albatros“ hätte die Mehrzahl statt der Einzahl verwendet werden können (Variation des Numerus: „Die Albatrosse“ statt „Der Albatros“) oder Variationen beim Artikel vorgenommen werden können (unbestimmter Artikel, kein Artikel). Bezüglich einer möglichen Variation des grammatischen Geschlechts (Genus: „Die Albatrossin“ oder „Der Albatros“) ist zu sagen, dass für die Bezeichnung von Tieren im allgemeinen Sprachgebrauch häufig die männliche Variante verwendet wird. Der männliche Tiername wird also generalisierend für die Bezeichnung der Gattungszugehörigkeit überhaupt benutzt. Eine Besonderheit wäre „Die Albatros“ – diese Bezeichnung würde die Lesart „Eigenname eines Schiffes“ nahelegen. Schiffe erhalten Eigennamen, wobei auch männliche Eigennamen bei Schiffen per vorangestelltem Artikel mit der grammatikalisch weiblichen Geschlechtszuordnung versehen werden. Ein Eigenname kann von jeder anderen Person übernommen werden, z.B. könnte auch

„Der Albatros“ von einem Menschen als Spitzname getragen werden.

Bezogen auf andere Auswahlmöglichkeiten beim Artikel hätte als Überschrift „Albatros“ (kein Artikel vorweg) oder „Ein Albatros“ (unbestimmter Artikel vorweg) gewählt werden können. Im ersten Fall würde es sich um einen Ausruf, eine persönliche Ansprache oder einen persönlichen Anruf handeln (im Sinne von beispielsweise „Albatros, ich sage Dir, ...“). Im zweiten Fall wäre ein ganz bestimmter, d.h. konkreter Albatros gemeint, beispielsweise in einem Zusammenhang wie „Ein Albatros faszinierte mich in besonderem Maße, da er dies und jenes tat“. Aus der Masse der Albatrosse wäre mit „ein“ schon ein ganz bestimmter Albatros, ein Exemplar herausgegriffen; zu erwarten wäre hier im weiteren Text die exemplarische Schilderung dieses einen Vogels. Im Fall von „Der Albatros“ handelt es sich um einen bestimmten Artikel und ein Substantiv. Das deutet – auch im Unterschied zu den beiden ersten Möglichkeiten bzw. Variationen – auf die Spezifizierung des Typischen hin, d.h. es kann erwartet werden, dass im Folgenden Aussagen über typische, gesetzmäßig gültige Kriterien bezüglich der Familie der Albatrosse getroffen werden. Es wird das Wesen dieser Familie thematisiert, also das,

was alle Exemplare dieser Familie – in einer Art zoologischer Einordnung bzw. lexikalischer Definition – bestimmt. Die Spezifizierung des Typischen kann u.a. auch darin bestehen, dass Unterschiede zu anderen Vögeln aufgezeigt werden. Das Typische an der Familie der Albatrosse besteht so z.B. darin, dass alle Arten, die sie umfasst, durch besonders große Flügelspannweiten gekennzeichnet sind; die größten Arten übertreffen mit Flügelspannweiten von über 3,5 Metern jede andere lebende Vogelart. Gleichzeitig ist ebenfalls typisch, dass die Albatrosse mit einem Gewicht von über 12 kg zu den schwersten flugfähigen Vögeln überhaupt gehören. Erwähnt werden könnten der Erwartung nach im Folgenden u.a. auch die typischen Schnäbel (Röhrennasen zum Ausscheiden von Salzwasser), oder die Tatsache, dass Albatrosse hervorragende Schwimmer sind, die auch bei hohem Seegang auf dem Wasser bleiben können.

Die Alternative in Bezug auf Ein- oder Mehrzahl, mit bestimmtem Artikel, also „Die Albatrosse“ statt „Der Albatros“ hätte darauf verwiesen, dass zwar etwas angesprochen werden soll, was für die Familie der Albatrosse charakteristisch und wesentlich ist, das aber dennoch nicht im biologisch-wissenschaftlichen Ver-

ständnis systematisch und objektiv ist, sondern auch Momente des Mystischen, Außeralltäglichen, Geheimnisvollen umfasst, den Blick also auf ein ästhetisch Wesentliches lenkt (Oevermann, 1997: 2).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass unter dem Titel „Der Albatros“ am ehesten ein Text erwartet werden kann, der die wesentlichen Bestimmungsmerkmale eines besonderen Wesens als „Gattungs- bzw. Familientypus“ hervorheben will. Der Titel suggeriert, dass im auf ihn folgenden Text der Anspruch befriedigt wird, dieses Besondere zumindest annähernd erschöpfend zu benennen.

Direkt im Anschluss an den Titel wird der Autor benannt: Charles Baudelaire ist der Urheber des vorliegenden Geschriebenen. In dem Text, der dem Achtjährigen vorgelegt wurde, war das Werk, in dem der Originaltext zu finden ist (Les Fleurs du Mal) und das Datum der Entstehung dieser Texte nicht vermerkt, sondern folgte nur noch der Hinweis „Übertragung von Stefan George“.

Mit Charles Baudelaire ist damit derjenige benannt, der verantwortlich für die im Gedicht vorgenommene Be-

stimmung ist. Charles Baudelaire ist der Urheber der im Folgenden vorgestellten Theorie bzw. Bestimmung (die man gemäß der Wahl des Titels erwarten kann). Es ist damit eine Lebenspraxis identifiziert, die einen Anspruch darauf erhebt, eine gelungene Abhandlung zu bieten. Dieser Anspruch muss auf irgendetwas begründet sein. Naheliegender Weise ist das die reichhaltige, authentische, unmittelbare Erfahrung mit dem im Zentrum stehenden Objekt bzw. Phänomen. Da es sich bei dem Albatros um eine seltene, im Vorkommen sehr begrenzte Vogelfamilie handelt, kann vermutet werden, dass sich nur eine vergleichsweise geringe Zahl von Menschen eingehend damit beschäftigt hat und sich mit ihr auskennt. Zu diesem Kreis ist der Autor der Erwartung nach zu rechnen. Damit ist er bereits aus einer größeren Masse herausgehoben – ebenso wie der seltene Albatros selbst.

Mit Stefan George ist derjenige benannt, der – aus welchem Grund auch immer – ein starkes Interesse daran hatte, das Original in die deutsche Sprache zu übertragen. Der Übertragende ist dabei gezwungen, zunächst das Original zu interpretieren und dann zu versuchen, eine Übertragung zu generieren, die das

Wesentliche des Originals beinhaltet, obwohl die Sprache eine andere ist.

Dass es sich bei dem anschließenden Text um ein Gedicht handelt, soll hier nicht weiter tiefgehend behandelt werden, obwohl es natürlich von Bedeutung ist, welcher Textform sich der Autor bedient, um den sich vielschichtig andeutenden Anspruch auf Bedeutsamkeit ebenfalls zu erfüllen. Der Aufbau in Form von Versen, die Reimbildung (sowohl im Original als auch in der deutschen Übertragung) und der Silbenaufbau machen transparent, dass es sich um die Form eines Gedichts handelt. Der Titel hätte es aber auch zugelassen, eine Art lexikalischen Eintrag unter ihn zu generieren. Dass es sich stattdessen um ein Gedicht handelt, weist darauf hin, dass hier eine ästhetische Betrachtung, mit Anspruch auf universalistische Bedeutsamkeit, im Vordergrund steht. Thema ist damit im Wesentlichen, was den Albatros als Wesen im Modus der ästhetischen Erfahrung ausmacht.

Der Text beginnt mit den Worten „Oft kommt es dass das schiffsvolk zum vergnügen“.

Das erste Wort lautet „oft“. Unmittelbar im Anschluss an die Überschrift „Der Albatros“ erwartet man, wie ausgeführt, die Erwähnung des Typischen. Das Typische ist bei der Familie der Albatrosse jedoch gerade, dass es sich um seltene Vögel handelt. Das Wort „oft“ markiert hierdurch ein kontraintuitives Moment; mit „oft“ hätte der Leser an dieser Stelle erwartbarer Weise am allerwenigsten gerechnet. Die Konstruktion „Oft kommt es“ ist prinzipiell ein vollständiger Satz mit Subjekt, Prädikat und adverbialer Bestimmung, auch wenn die Satzstellung hier nicht regulär ist. Die Irregularität kommt dadurch zustande, dass das „Oft“ an den Anfang gestellt wird, statt ans Ende. Dadurch wird das „Oft“ noch zusätzlich hervorgehoben.

„Es“ ist dabei ein Phänomen (und z.B. keine Person oder kein Tier; auch der Albatros kann also nicht gemeint sein), das vor allem bezüglich der Häufigkeit des Auftretens auffällig ist. Weiterhin kann vermutet werden, dass sich das im Folgenden behandelte Ereignis bzw. Phänomen in der Heimat des Albatros abspielen wird, da nur dort Phänomene zu vermuten sind, die den Albatros häufig betreffen bzw. in Zusammenhang mit ihm stehen. Dann wiederum rückt

auch die Perspektive desjenigen, der dem Ereignis beiwohnt bzw. das Phänomen beobachtet, ins Blickfeld, denn nur jemand, der nahe dran ist am Geschehen, ist in der Lage zu beurteilen, ob etwas oft, weniger oft oder sogar eher selten passiert. Nur die gezielte und fundierte Beobachtung im Modus der Krise der Muße erlaubt eine Aussage darüber, wie oft etwas vor sich geht. Sowohl eine die Aussage „oft kommt es“ treffende Person als auch der Albatros können damit an ein und demselben Standort verortet werden, nämlich der Südsee.

Weiterhin zeugt die Mitteilung „oft kommt es“ von einem durch Passivität gekennzeichneten bzw. dominierten Ereignishergang, in dem Sinne, dass etwas – einfach so – passiert, ohne dass man einen Einfluss darauf hat. Derjenige, der davon berichtet bzw. als Beobachter vor Ort ist, kann davon also nur empirisch Rechenschaft ablegen, es aber tendenziell nicht beeinflussen.

Dann folgen im Gedicht, wie bereits oben genannt, die Worte „dass das schiffsvolk“, d.h. die Formulierung lautet „Oft kommt es dass das schiffsvolk“. Mit dem zusammengesetzten Substantiv „schiffsvolk“ wird das Bild einer Gemeinschaft von Seeleuten gemalt als „das

Volk eines Schiffes“. Unter Volk kann eine bestimmte, abgegrenzte Menschengruppe („einfaches Volk“ z.B. als Abgrenzung zur herrschenden Elite), die Gemeinschaft von Menschen mit gleicher Sprache, Kultur oder ethnischer Verwandtschaft oder auch ein Staatsvolk als Gemeinschaft der Staatsbürger verstanden werden. In der Zusammensetzung „schiffsvolk“ wird der Berufsgruppe der Seeleute sprachlich ein Territorium zugeordnet (das Schiff als Heimat) und damit eine Art Volkssouveränität, bezogen auf dieses Territorium, begründet bzw. hervorgehoben. Mit Hilfe der Metapher wird auch das Bild gemalt, dass die Seeleute eine ganz eigene Kultur besitzen. Insgesamt wird der Eindruck geschaffen, dass die Seeleute auf ihrem Schiff eine sehr große Unabhängigkeit besitzen, u.a. beispielsweise von der Heimatkultur ihres Herkunftslandes bzw. des Festlandes. Die Zugehörigkeit zum „schiffsvolk“ dominiert also andere Zugehörigkeiten, z.B. die der Nationalität der einzelnen Besatzungsmitglieder. Volk kann man weiterhin, wie bereits gesagt, kontrastieren zum Begriff der Herrschaft. Die Bezeichnung „schiffsvolk“ deutet darauf hin, dass damit die Besatzungsmitglieder der gemeinen Kategorie angesprochen werden, und nicht die individuierteren, aristokratischeren Schichten im Schiffsgewerbe. In einem einzigen Wort

(„schiffsvolk“) offenbart sich also, quasi als eine verbale Verdichtung, eine ganze Analyse des Wesens der Schifffahrt und des Habitus der in ihr Tätigen. Im Wort „schiffsvolk“ spiegelt sich damit wider, dass es sich hier um ein Objekt der ethnologischen Beobachtung eines sich vor Ort befindenden Betrachters handelt. D.h. es ist die Beschreibung einer Vergemeinschaftung, die von außen wahrgenommen wird. Gleichzeitig deutet sich an, dass das „schiffsvolk“ in einem wesentlichen Zusammenhang zum Albatros steht. Damit ergibt sich ein unmittelbarer Zusammenhang bzw. ein Zusammenwirken von Beobachter, Albatros und „schiffsvolk“.

Auffällig ist an dieser Stelle auch, dass nur die Zeilenanfänge groß, alle anderen Wörter (einschließlich z.B. „schiffsvolk“) jedoch klein geschrieben werden. Hier kommt eine Form der Homogenisierung zum Ausdruck, d.h. statt Substantive durch Großschreibung von anderen Wörtern abzugrenzen und hervorzuheben, werden alle Wörter, mit Ausnahme der Zeilenanfänge eben, klein geschrieben. Zwar wäre auch die Großschreibung aller Wörter eine Homogenisierung, jedoch würde das gänzliche Großschreiben der Wörter eine Art Hervorhebung jedes einzelnen Buchstabens bedeuten und damit zu einer geballten Überprägnanz,

die nicht begründbar wäre, führen, was auch ein flüssiges Lesen sehr erschweren würde, da man hinter jedem Buchstaben, zumindest aber hinter jedem Wort, ein ungeschriebenes Ausrufungszeichen mitdenken müsste. Dass die Zeilenanfänge groß geschrieben werden, hebt naheliegender Weise hervor, dass keine Zeile umsonst ist und jede Zeile eine elementar wichtige Bedeutung enthält.

Diese vorgenommene Homogenisierung der Sprache begründet sich am ehesten dadurch, dass sie die Homogenität bzw. Gleichgestelltheit der behandelten Ereignisse, Phänomene bzw. beteiligten Parteien mit unterstreicht. Sie kann dabei folgende Ebenen betreffen (auch mehrere der folgenden gleichzeitig): eine methaphorische Homogenisierung der Besatzungsmitglieder auf der Ebene der „einfachen“ Besatzung, eine metaphorische Homogenisierung von Besatzungsmitgliedern und Albatros, eine metaphorische Homogenisierung von beobachtendem Betrachter und Besatzung, eine metaphorische Homogenisierung von beobachtendem Betrachter und Albatros, oder eine metaphorische Homogenisierung von allen zuvor Genannten. Das Gleiche ließe sich auch bezüglich der (außer einigen Gedankenstrichen, die einer expliziten

Hervorhebung dienen) weggelassenen Satzzeichen (mit Ausnahme der Punkte am Satzende) sagen.

Das Gedicht setzt sich fort mit „zum Vergnügen“, also: „Oft kommt es dass das schiffsvolk zum vergnügen“. Noch bevor der Leser erfährt, was das Schiffsvolk tut bzw. worin das Ereignis besteht, wird der Modus, in dem sich etwas ereignet, bezeichnet, nämlich als „Vergnügen“. Unter Vergnügen versteht man das Gefühl der Freude und Zufriedenheit, das man empfindet, wenn man etwas bestimmtes tut oder erlebt. An dieser Stelle wird der Bezeichnung dieses Gefühls Vorrang gegeben vor dem Erlebnis bzw. dem Tun als Solchem, d.h. der Fokus liegt auf der Ebene des Gefühls. Hier bestätigt sich die bereits gemachte Annahme, dass die ästhetische Erfahrung und Empfindung im vorliegenden Text dominiert bzw. hervorgehoben werden soll. Es unterstreicht aber auch, dass das sog. Schiffsvolk sich ebenso wie der (sich im Text ausdrückende) Beobachter im Zustand der Muße befindet. Auch hier stellt sich eine Parallele zwischen beobachtendem Mitteilendem und Schiffsvolk ein. Gleichzeitig kann plausiblerweise angenommen werden, dass die Momente für Besatzungsmitglieder, in denen sie sich vergnügen, eher rar sind, da der Alltag überwiegend durch harte Arbeit gekenn-

zeichnet ist. Hier deutet sich eine Parallele zum eingangs festgestellten kontraintuitiven Moment des „oft“ in Verbindung mit „Albatros“ an, also die eher erstaunliche Verbindung von „oft“ und „Vergnügen“.

Im französischen Originaltext („Souvent, pour s'amuser ...“) wird durch die Satzkonstruktion sogar erreicht, dass das Moment des „sich Vergnügens bzw. Amüsierens“ so am Anfang steht, dass zunächst offen bleibt, **wer** sich hier amüsiert. Hier stände gleich zu Beginn des Lesens die Frage im Raum, ob beispielsweise die Albatrosse beim Flug eine Art Vergügen empfinden, oder der das Geschehen betrachtende Erzähler oder sonst jemand. Damit wird eine Art Homogenisierung sofort auf der Ebene der ästhetischen Erfahrung (sich amüsieren im Sinne von zweckfreiem Handeln und Wahrnehmen) vollzogen.

Die erste Zeile in der Übertragung endet, ohne dass vom Albatros gesprochen wurde. Gleichwohl wurde mit den beschriebenen Mitteln eine Perspektivität eingerichtet auf ein Phänomen hin, das im Laufe des Gedichts erst noch benannt werden muss.

Weiter geht es mit „Die albatros – die grossen vögel – fängt“. Hier wird nun der Plural verwendet, allerdings ohne korrekte Bildung. Selbst für eine der Satzmelodie bzw. Silbenanzahl geschuldete Kürzung fehlt ein zweites „s“ und ein Apostroph. Dafür tauchen ausnahmsweise zwei Bindestriche auf, nämlich vor und hinter der Explikation „die grossen vögel“. Unterstrichen wird hiermit am ehesten wiederum die Erhabenheit der Albatrosse – beim Wort „Albatros bzw. Albatrosse“, eine größtmögliche Zurückhaltung bei Eingriffen durch den Autor und größtmögliche Belassung der Grundform, eine Art des „Nicht-Anrührens“ und der respektvollen Distanz; dann aber das Hervorheben der Größe durch Bindestriche; aus dem unmittelbaren Aufeinanderfolgen dieser beiden Verfahrensarten wird noch eine Steigerung der Herausgehobenheit bzw. Erhabenheit erreicht.

Die eingangs angestellte Überlegung war, dass im Gedicht wissenschaftlich fundierte bzw. generierte Aussagen zum Wesentlichen der Familie erwartet werden können, jedoch auch zu erwarten ist, dass darüber hinausgehende, ästhetisch-sinnlich wahrnehmbare Merkmale in den Fokus gerückt werden. Der Text hebt nun „grosse vögel“ hervor (im französischen Originaltext wird für „grosse“ „vastes“ verwendet, ein Ausdruck, der

erheblich vielschichtiger und tiefgründiger zu deuten ist). Tatsächlich ist das Charakteristischste an der Familie der Albatrosse die Flügelspannweite (und diese ist ein typischer Größen-Gradmesser bei Vögeln), da sie damit alle anderen Vogelfamilien übertreffen. Auf den ästhetischen Modus übertragen, wäre die naheliegende Lesart, dass die Albatrosse das Kriterium der Erhabenheit für sich beanspruchen können.

Nun folgt das Wort „fängt“ (in der französischen Originalversion ist der Vorgang stattdessen durch das Wort „prennent“ ausgedrückt). Die großen Vögel in ihrer Erhabenheit werden vom Schiffsvolk zum Vergnügen gefangen. Daraus kann man jetzt Mehreres folgern:

1. Die Albatrosse sind zwar groß, aber nicht so respektinflößend bzw. wehrhaft, dass sie gegen eine Gefangennahme Widerstand leisten könnten. Hier wird das Auseinanderklaffen zwischen Größe (auch übertragener Größe in Erhabenheit) und Wehrhaftigkeit angesprochen. So erhaben der Vogel auch ist, er hat keinerlei Handhabe gegenüber einer Gefangennahme.
2. Die Schiffsbesatzung missachtet die Erhabenheit der Vögel, indem sie nicht respektvoll mit den Vögeln umgeht. Das Fangen erfolgt nämlich rein zum Ver-

gnügen; es ist kein zweckhafter Vorgang, z.B. ein Fangen der Vögel, um sich vom Fleisch derselben zu ernähren, um den Vogel zu verkaufen und Geld damit zu verdienen etc. Der Vorgang des Fangens wird dabei interessanterweise jedoch mit keiner Silbe moralisierend gewertet bzw. kommentiert.

Obwohl es sich bei dem Vorgang des Fangens um ein absolut krisenhaftes Geschehen handelt (ein wild lebendes, großes Tier wird von Menschen eingefangen), wird dieser Vorgang in unmittelbaren Bezug zu einem vergnüglichen Vorgang, also einem eher mit Leichtigkeit und ohne Anstrengung verbundenen Prozess, gesetzt. Das Fangen stellt dabei keine seltene Ausnahme dar, sondern findet „oft“ statt, d.h. die Matrosen handeln im Modus der Routine. Anders ausgedrückt: die Krisenhaftigkeit scheint hier nur auf der Seite des Albatros zu liegen, der gefangen wird. Die Matrosen bleiben bei dem Vorgang des Fangens unterhalb ihrer Grenzen in Bezug auf Mutigkeit, Geschicklichkeit, Kraft.

Der durch die Perspektivität eingerichtete Dritte, der Beobachter, beschreibt protokollartig alle Vorgänge

gleichermaßen wie ein neutrales Naturphänomen bzw. Ereignis, das sich vollzieht.

Die erste Strophe setzt sich fort mit:

„Die sorglos folgen wenn auf seinen zügen
Das schiff sich durch die schlimmen klippen zwingt.“

„Sorglos folgen“ ist nun genau die Bedingung dafür, dass die Vögel sich fangen lassen. Sie sind also nicht besonders misstrauisch, vorsichtig und scheu, sondern eben erstaunlich zutraulich („sorglos“ steht in der Übertragung von George – auch hier wäre der französische Originaltext mit der Verwendung des Ausdrucks „indolents compagnons de voyage“ erheblich vielschichtiger und tiefgründiger zu deuten). Sie folgen von sich aus Schiffen, begeben sich also aus freien Stücken in die Nähe von Menschen. Interessanterweise wird nicht ausgeführt, weshalb die Albatrosse dem Schiff folgen. In den Fokus wird nicht das Motiv (Suche nach Nahrung, z.B. Abfälle vom Fischfang), sondern die Haltung gerückt („indolents“ bei Baudelaire, „sorglos“ bei George). Diese Haltung ist nicht eine instinkthafte, animalisch-primitive, sondern sie liegt wieder im Modus der ästhetischen Erfahrung als eine Ausprägung von

Muße. Sie ist auf geheimnisvolle Weise vielschichtig; man erahnt die Art und Weise der beschriebenen Haltung zunächst ansatzweise intuitiv, es erweist sich jedoch als sehr schwierig, sie in Worte zu fassen. Die Vielschichtigkeit, Tiefgründigkeit und Stimmigkeit lassen sich jedoch nicht leicht explizieren. Im „sorglosen Folgen“ schwingt etwas Soziales, Freiwilliges, Müßiges, Praxisentlastetes mit.

Das Folgen kann nur fliegend bzw. in der Luft gleitend vor sich Gehen; auch ein gut schwimmender Seevogel könnte es auf keine andere Fortbewegungsart mit einem fahrenden Schiff – bezogen auf die nötige Geschwindigkeit – aufnehmen. In der Gleichförmigkeit des Sich-auf-dem-Meer-Befindens und der Bewegung des Dahinziehens entsteht wiederum eine Parallele von Besatzung und Albatros (was im Französischen durch den Ausdruck „compagnons de voyage“ noch deutlich stärker zum Tragen kommt). Es entsteht nahezu eine Art „verwandtschaftlicher Bindung“ zwischen Matrosen und Albatrossen. Beim Wort „Albatros“ handelt es sich bezeichnenderweise um die zoologische Spezifikation der „Familie“ – und nicht um den Gattungsbegriff. Umso einschneidender ist damit eine Gefangennahme der Albatrosse durch die Besatzungsmitglieder, da die

Gefangennahme die ausgewiesene, strukturelle Partnerschaftlichkeit verrät.

Äußerst schwierig zu erschließen ist die Zeile: „Das schiff sich durch die schlimmen klippen zwingt“ (im französischen „Le navire glissant sur les gouffres amers“). Das „Zwängen durch schlimme Klippen“ steht im Kontrast zum Zustand der sich in Muße befindenden Matrosen, die sich vergnügen, scheint also dem Vergnügen voranzugehen (d.h. also: zunächst kommt die schwierige, arbeitsintensive Passage durch schwer schiffbares Gewässer, danach der Ausgleich durch eine Phase der Muße bzw. der Vergnügung). Die Albatrosse dagegen haben kein Problem mit dem mühelosen Umfliegen der Landmarken. Offenbar stoßen die Albatrosse (die ja Felsen bewohnen, also ihr natürliches Habitat dort innehaben) und Matrosen in einer Situation aufeinander, die für die Matrosen äußerst herausfordernd, für die Albatrosse jedoch mühelos zu bewältigen ist. Erst nach erfolgreicher Passage durch die Klippen kehrt sich die Situation um, nämlich so, dass die Matrosen entlastet sind und die Albatrosse fangen, die ihrerseits dadurch in Bedrängnis geraten. Auch an dieser Stelle findet man keinerlei moralische Wertung oder Deutung, beispielsweise in der Art, dass die

Matrosen gereizt sind, weil die Albatrosse die für Menschen lebensgefährlichen Klippen so mühelos meistern, und daher aus einem Anflug von Rache und Neid anschließend die Vögel fangen. Es bleibt stattdessen weiterhin bei der sachlichen Beschreibung des Ereignisses durch den Beobachter. Im Französischen kommt diese Neutralität u.a. z.B. durch die Wahl des Wortes „prennent“ (nehmen) anstelle von „fangen“ (in der Übertragung) zum Ausdruck.

Der Schnittbereich der drei Perspektiven (Beobachter, Schiffsvolk, Albatrosse) wird durch weitere Schnittpunkte ergänzt: den Schnittbereich von Land und Meer und von Gefahr und Vergnügen.

An dieser Stelle kann man auch einmal festhalten, wie sehr die Qualität des Originals durch eine Übertragung, und sei sie noch so durchdacht, gemindert wird. Die im Original zur Geltung gebrachten Punkte sind viel stärker verdichtet und führen zu einem viel größeren Stimmigkeitserlebnis als die Übertragung. Es wird also wieder einmal bestätigt, dass die Beschäftigung mit dem Original, der Sache selbst, von zentraler Bedeutung für Erschließungsprozesse ist.

In der ersten Strophe wird insgesamt die Vollständigkeit eines Entwurfs erreicht: Haltung und Perspektive der drei anwesenden Parteien (Schiffsbesatzung, Beobachter, Albatros) werden beschrieben und die Gefangennahme als bedeutende Zäsur hervorgehoben. Die beschriebene Situation ist sehr voraussetzungsreich; es ist damit von entscheidender Bedeutung, was nun in der zweiten Strophe folgt.

Die zweite Strophe lautet:

„Kaum sind sie unten auf des deckes gängen
Als sie – die herrn im azur – ungeschickt
Die grossen weissen flügel traurig hängen
Und an der seite schleifen wie geknickt.“

Hervorstechend ist der Bruch bzw. die Fehlstelle zwischen erster und zweiter Strophe. Die zweite Strophe setzt damit ein, dass die Albatrosse sich unten auf dem Schiffsdeck befinden, also schon gefangen – bzw. vom Himmel auf die Erde transferiert – wurden. Die Gefangennahme als solche fehlt jedoch. Die Gefangennahme ist aber gerade der krisenhafte Moment schlechthin, der alles entscheidende Übergang. Für den Albatros besteht der Übergang vor allem darin, dass er aus dem

ihm gewohnten Bereich, den er souverän und routiniert zu meistern in der Lage ist, sich darin sogar herausgehoben gut bewährt, gerissen wird, und auf Land (auf dem Schiffsdeck) nun kaum in der Lage ist, sich selbst zu helfen bzw. autonom fortzubewegen. Die gefangenen, also auf irgendeine Art an Deck genommenen Albatrosse stecken mächtig in der Klemme, da sie für den Aufenthalt und die Fortbewegung am Boden anatomisch absolut suboptimal gebaut sind.

Selbst der Beobachter, der bis dahin als äußerst sachlicher Empiriker aufgetreten ist, bekommt es nicht hin, den Moment des Gefangennehmens in aller Sachlichkeit wiederzugeben, also zu beobachten, zu protokollieren und anschließend in Sprache umzuwandeln.

Am ehesten lässt sich dieser auf allen Ebenen zu verzeichnende „Blackout“ bzw. „blinde Fleck“ dadurch erklären, dass der Moment der Gefangennahme derart dramatisch und traumatisch ist, dass er nicht expliziert werden kann. Die Krise ist also, obwohl das Ereignis öfter passiert, nach wie vor ungelöst. Das bedeutet auch, dass sich die Krise von Zeit zu Zeit wiederholt, wie

eine unausweichliche, unaufhebbare Ursache-Wirkungs-Kette. Mit anderen Worten gesagt: solange nicht klar und bewusst ist, wie es zur Krise kommt und wodurch sie maßgeblich bedingt ist, kann man ihr nicht entkommen. Solange man nicht genau sagen kann, was den Übergang von einem Normalzustand in eine Krise ausmacht, fehlt einem jegliche Möglichkeit der Rekonstruktion. Damit ist man dann auch nicht davor geschützt, in dieselbe Krise wiederholt hineinzuschlittern. Das Trauma ist nicht stillstellbar, es kann weder vorausschauend vermieden noch im Nachhinein verstanden werden.

Bezeichnend ist nun, dass auch der Beobachter das Trauma, das ja eigentlich das Tier, also den Albatros, ereilt, persönlich teilt. Dies zeigt sich in seiner Unfähigkeit, den Hergang zu rekonstruieren.

In der zweiten Strophe wird dieser dramatische Wechsel, für den prägend ist, dass für ihn jegliche Beschreibung des Übergangs (einschließlich seiner Bedingungen und Ursachen) fehlt, auf vielfältige Weise hervorgehoben. Beispielsweise durch einen Wechsel im Tempo bzw. der Dramaturgie „kaum ...“, einen Wechsel

des Ortes (jetzt: „unten auf des deckes gängen“, gerade noch waren sie „die herrn im azur“, befanden sich also in ihrem Element), einen Wechsel der Größe (gerade noch: grosse weiße Flügel, jetzt: geknickte, also nicht in voller Länge ausgebreitete Flügel) und einen Wechsel der Haltung bzw. des Habitus („ungeschickt“, „traurig hängen“, schleifen“). Auch der Kontrast zur ersten Strophe ist maximal; weder von Sorglosigkeit noch von Erhabenheit kann in der Situation auf Deck noch die Rede sein.

Die dritte Strophe lautet:

„Der sonst so flink ist nun der matte steife.
Der lüfte könig duldet spott und schmach:
Der eine neckt ihn mit der tabakspfeife
Ein andrer ahmt den flug des armen nach.“

In der zweiten Strophe wurden die Matrosen nicht angesprochen. Die dritte Strophe stellt nun dar, was die Albatrosse durch die Schiffsbesatzung erleiden müssen, sie schildert die Klemme, in der die gefangenen Albatrosse stecken. Gleichzeitig wird der Kontrast „Albatros in seinem Element, der Luft“ und „Albatros auf Deck, völlig hilflos“ weiter ausgemalt bzw. ausgearbeitet.

Hierbei wird ebenfalls nur das „Vorher“ und das „Nachher“ dargestellt, der Übergang bleibt weiterhin ein „blinder Fleck“, der nicht zum Ausdruck gebracht werden kann („Der sonst so flink“ – „ist nun der matte steife“; „Der lüfte könig“ – „duldet spott und schmach“). Die Steigerung besteht darin, dass allein schon die „Gefangennahme“ durch die Schiffsbesatzung die Albatrosse in eine schwierige Lage bringt, sie anschließend aber noch zusätzlich von den Matrosen bedrängt werden: „Der eine neckt ihn mit der tabakspfeife“, „Ein anderer ahmt den flug des armen nach.“ Die zwei ausgewählten Arten des Bedrängens sprechen dabei bezeichnenderweise zwei weitere elementare Kriterien des Typischen, in Bezug auf Albatrosse, an (bereits genannt wurde die hervorstechende Größe der Vögel):

1. Für Albatrosse sind die Schnäbel besonders charakteristisch; Albatrosse besitzen sog. Röhrennasen zum Ausscheiden von Salzwasser. Im vorliegenden Gedicht wird der Albatros mit einer Tabakspfeife geneckt – naheliegender Weise wird ihm also eine Tabakspfeife in den Schnabel gesteckt oder dies angedeutet. Im Französischen wird direkt vom Schnabel gesprochen, im Deutschen wurde „bec“ nicht übersetzt.

2. Für Albatrosse ist die große Flugkunstfertigkeit bezeichnend. Das Gedicht führt dazu aus: „Ein anderer ahmt den Flug des Armen nach.“

Interessant ist in Bezug auf die zwei genannten „Neckereien“, dass der Albatros im ersten Fall wie ein Matrose, der in den Kreis seinesgleichen einbezogen werden soll, behandelt wird. D.h., das „miteinander rauchen“ wird hier als Zeichen von Vergemeinschaftung verwendet, wobei es dem Albatros aus strukturellen Gründen von vornherein verwehrt ist, mitzukonsumieren. Diese Szene spielt sich quasi in der Sphäre der Menschen ab, auf der Erde (bzw. dem Schiffsdeck). Im zweiten Fall imitiert der Matrose einen Albatros bzw. dessen Fliegen; die Sphäre des Albatros ist damit thematisch. Im ersten Fall kann der Albatros „nicht mithalten“ und ist somit aus der Gemeinschaft ausgeschlossen. Im zweiten Fall kommt der Matrose nicht im Geringsten an die Flugkunstfertigkeit des Albatros und seine Erhabenheit heran, so dass er von der Vergemeinschaftung mit dem Albatros ausgeschlossen ist. Interessant ist hier, dass der Matrose versucht, den Vogel vorzuführen, aber ausgerechnet auf dem Gebiet, auf dem der Vogel dem Menschen vollkommen überlegen ist (dem Fliegen). Das

Imitieren der Erhabenheit mit der Absicht, den Vogel lächerlich zu machen, ist bezeichnend. Indem die Matrosen den gefangenen Vogel necken, missachten sie vollständig die Tatsache, dass sich dieser in einer schlimmen Klemme befindet, bzw. nutzen diese Situation noch aus. Indem sie aber durch ihre Neckereien sich selbst konterkarieren und sich dessen nicht einmal bewusst sind (auch hier liegt ein „blinder Fleck“ vor), stecken sie ebenfalls in einer, wenn auch nicht bewussten, Klemme; sie machen sich nämlich selbst lächerlich bzw. blamieren sich, denn sie führen im Prinzip ihre eigene Unterlegenheit bzw. Unfähigkeit vor. Die Intention der Matrosen ist es, eine Spottfigur darzustellen, aber zwischen dem, was sie meinen und dem, was dabei herauskommt, liegt ein großer Widerspruch. Sie sind aber nicht selbst in der Lage, diese Dinge zu rekonstruieren bzw. reflektieren. Wiederum wird dies jedoch nicht moralisch ausbuchstabiert bzw. unter moralischen Gesichtspunkten bewertet. Wichtig ist: Die aufgezeigten Elemente im Text, die sich auf Partnerschaftlichkeit bzw. Vergemeinschaftung beziehen, sind im Text deutlich markiert und zeigen sich bis in den Moment des Krisenhaften hinein.

Noch ein anderes Phänomen zeichnet sich sehr deutlich in der dritten Strophe ab. Die Demütigungen, die der Albatros über sich ergehen lassen muss, werden durch die Art der Wiedergabe durch den Dritten, den Beobachter, in gewisser Weise wieder geheilt, indem durch die Kontrastbildung (siehe oben: „Albatros in seinem Element, der Luft“ und „Albatros auf Deck, völlig hilflos“) immer wieder an die Erhabenheit des Albatros erinnert wird. Auf diese Weise „rettet“ der Beobachter die Würde des Albatros und stellt die Erhabenheit durch Rückblenden bzw. Erinnerungen oder Vorstellungen an den fliegenden Albatros zumindest gedankenexperimentell wieder her. Dies geschieht beispielsweise besonders deutlich im Ausdruck „den flug des armen“: der Albatros ist ja gerade arm dran, weil er nicht mehr fliegen kann; aber hier wird für ihn sprachlich-virtuell der Zustand des Fliegens wiederhergestellt.

Die vierte und letzte Strophe lautet schließlich:

„Der dichter ist wie jener fürst der wolke –
Er haust im sturm – er lacht dem bogenstrang.
Doch hindern drunten zwischen frechem volke
Die riesenhaften flügel ihn am gang.“

Wieder findet von einer Strophe zur anderen ein abrupter Übergang statt – nun ist auf einmal „der Dichter“ thematisch. Der Übergang in die Sphäre der ästhetischen Erfahrung bleibt damit ebenfalls ein „blinder Fleck“ und ist nicht rekonstruierbar. Es ist somit nicht steuerbar, wann man in die Sphäre der ästhetischen Erfahrung hineintaucht und wann man aus ihr wieder herausfällt. Man ist vor einem abrupten, krisenhaften Übergang nicht geschützt. Die Traumatisierung wird dargestellt (z.B. eben als „blinder Fleck“), wobei trotz des Fortdauerns des Traumas das Generieren eines Gedichts und damit das Ausüben einer künstlerischen Praxis möglich ist und nicht scheitert, sondern gerade in besonderem Maße gelingt. Nicht Pathologie resultiert aus dem bestehenden Trauma, das sich immer wieder, ohne dass man es beeinflussen könnte, wiederholt, sondern künstlerische autonome Schaffenskraft.

Ebenso, wie im Gedicht der Albatros eine fundierte Beschreibung seiner typischen Auffälligkeiten erfährt, wird nun auch der Dichter in seinem typischen Wesen dargestellt. Das künstlerische Handeln besteht in der ästhetischen Erfahrung, in der er überragende Fähigkeiten besitzt. Diese Fähigkeiten schützen ihn aber nicht

davor, dass er, sobald er nicht in seinem Element ist, scheitert, unbeholfen wird. Der Dichter wird, wie der Albatros, dadurch verspottet, dass ihm die Merkmale, die sein Talent, sein Vermögen und darin seine Überlegenheit ausmachen, im Spott widergespiegelt werden und er aus der Gemeinschaft ausgeschlossen wird. Es wird aber wiederum nicht der moralische Zeigefinger gehoben. Vielmehr gibt der Text wieder, dass ein krisenhaftes Ereignis eintritt, ohne dass Schuld zugeteilt wird. Sowohl die Beschaffenheit des Volkes als auch die Beschaffenheit des Dichters (die Flügel hindern ihn am Gang) haben Anteil an der Krise; es wird aber nicht übermäßig über sie geurteilt. Das Gedicht endet mit der Darstellung der Krise, ohne dass Ursachen oder Lösungen benannt werden können. Deutlich wird immer wieder, dass dieser Krise nicht ausgewichen werden kann, da die Wege von Volk, Albatros und Dichter sich immer wieder kreuzen, sie häufig miteinander in Verbindung stehen.

Der Dichter wird dem Albatros gleichgesetzt bzw. der Albatros stellt eine Art Metapher eines Dichters dar, und zwar vor allem in Bezug auf seine Erhabenheit. Er ist allem überlegen und fürchtet nichts. Er ist unerreichbar für alle, die versuchen, ihn mit den ihnen zur Verfügung

stehenden Mitteln zu erreichen („lacht dem bogenstrang“). Aber im Alltag, bzw. in der Gemeinschaft mit anderen Praxis-, also Lebens- oder Daseinsformen, hat der Dichter Probleme – wobei auch für den Dichter die Überlegenheit und Erhabenheit trotz dieser Probleme gedankenexperimentell wieder hergestellt wird –, diesmal stellt quasi der Albatros stellvertretend für den Dichter dessen Erhabenheit wieder her („riesenhafte flügel“).

3.2 Die Mutter-Kind-Interaktion

Eine Mutter legt ihrem Sohn, 8 Jahre alt, das Gedicht „L'Albatros“ von Charles Baudelaire vor, besser gesagt, die deutsche Übertragung davon, also „Der Albatros“ von Stefan George. Mit Hilfe eines Tonbandgerätes wurde das Gespräch aufgezeichnet und anschließend ausgewertet. Im Mittelpunkt der Auswertung stand die Frage, wie der kindliche Bildungsprozess beim Erschließen von Lyrik in diesem Fall verläuft.

Die Mutter beginnt folgendermaßen:

Mutter: „Würdest du dir das mal durchlesen und mir sagen, was für Bilder du dir dabei vorstellst?“

Suboptimal ist hier, dass die Situation nicht darauf beruht, dass das Kind von sich aus in den Bann des Gedichts gezogen wird (z.B. den Text zufällig findet, hört etc.), sondern dass es hier eine Regieanweisung der Mutter gibt, eine aktive Aufforderung zur Beschäftigung mit der Sache. Die Situation wäre grundlegend anders, wenn das Gedicht von sich aus den Jungen in Bann

schlagen würde und der Junge mit seinen Äußerungen dann auf die Suggestivität des Textes reagieren würde. So aber hat man es mehr oder weniger mit einem „künstlichen“ bzw. „verordneten“ Stimulus von außen zu tun, der versucht, Reaktionen abzurufen.

Weiterhin ist die Aufforderung der Mutter, sich das Gedicht in Form von Bildern vorzustellen und diese Vorstellungen ihr preiszugeben, näher zu betrachten. Hinter der Aufforderung der Mutter operiert offensichtlich eine neurowissenschaftliche Annahme, dass das Gehirn nämlich in Bildern denkt bzw. lernt. Weiterhin kann die Aufforderung der Mutter einem Bewusstsein darüber geschuldet sein, dass das Gedicht auf der Ebene eines ästhetischen Wahrnehmens liegt, welches sich am ehesten in einer Art Stimmungsbildern wiedergeben, reflektieren oder rezipieren lässt. Das Preisgeben solcher Bilder ist natürlich eine sehr intime Angelegenheit, bei der es schwierig ist, sich und andere vor Grenzübertretungen zu schützen.

Das Kind lässt sich gleichwohl auf das Experiment ein, es stellt weder Rückfragen noch äußert es Unverständnis oder Ablehnung. Texte als Bilder zu

denken scheint durchaus im Bereich des Möglichen und Akzeptablen für das Kind zu liegen.

Kind: „O.K.“

Das Kind liest nun langsam den Text und macht dabei an verschiedenen Stellen kurze Kommentare, welche die Mutter im Gegenzug jeweils direkt kommentiert.

Kind: „Auf des Deckes Gängen. Hä? Kaum sind sie unten auf des Deckes Gängen.“

Die erste Äußerung des Kindes ist dabei die Frage nach des „Deckes Gängen“. Aus dieser Äußerung könnte man schließen, dass das Kind den ihm vorliegenden Text zunächst auf seine einzelnen Begrifflichkeiten hin untersucht und in diesem Sinne wahrnimmt. Gemäß eines relativ einfachen „Kriteriums des Verstehens“ würde das Kind dieser Interpretation zufolge den Text in Bezug auf die Verständlichkeit seiner Einzelkomponenten hin überprüfen. Dieses Vorgehen würde einer bestimmten Art der Subsumtion entsprechen, nämlich die klassifikatorische Zerlegung des Gedichts in

Einzelkomponenten und deren Ein- bzw. Unterordnung in bestimmte, bereits bekannte Verständniskategorien. Für die folgenden Äußerungen hat man damit bereits eine Hypothese; es ist also im Folgenden zu überprüfen, ob der Junge nun auch bei den nächsten Kommentaren und Fragen weitere einzelne Ausdrücke bzw. Wörter im Sinne von Verständlichkeit der Einzelkomponenten abhandelt.

Zunächst antwortet die Mutter:

Mutter: „Auf dem Schiffsdeck. Das ist doch manchmal so, äh, wie Gänge, rechts und links, auf Schiffen.“

Die Mutter verhält sich bei ihrer Erklärung tendenziell zurückhaltend; d.h. sie versucht, in die zwar künstlich eingeleitete bzw. anmoderierte, aber möglicherweise zunehmend autonom arbeitende Suggestivität des Gedichts möglichst sparsam einzugreifen. Sie verwendet überwiegend Wörter, die das Gedicht als solches schon vorgibt.

Der Dialog setzt sich wie folgt fort:

Kind: „Hm. Azur?“

Mutter: „Das Blau des Himmels.“

Kind: „Hä? Der sonst so flink. (5 Sek. Pause). Ah.“

Kind: (hat fertig gelesen): „Ua!“

Die Mutter hält an ihrem Sparsamkeitsprinzip fest, d.h. sie antwortet beispielsweise nicht auf die Äußerung des Kindes „Hä? Der sonst so flink.“, da das Kind ja hier nurmehr laut spricht, jedoch keine konkrete Frage stellt. Sie wartet also erst einmal ab. Tatsächlich schließt sich nach einer längeren Pause auch ein „Ah“ an, das davon zeugt, dass das Kind sich mit Hilfe seiner eigenen Bordmittel schon etwas dazu gedacht hat und eine Frage für den Jungen hinfällig geworden ist.

Die Äußerung des Jungen „Azur?“ könnte die oben getroffene Hypothese nach dem Schema „Erschließung des Gedichts durch Klärung seiner Einzelkomponenten“ bestätigen. Die Stelle jedoch „Hä? Der sonst so flink. Ah.“ passt nicht zu dieser Hypothese, da die hier vom

Jungen angesprochenen Ausdrücke bzw. Wörter keinen Bedarf an Einzelklärung aufweisen. Das fragende „Hä?“ muss sich also auf etwas anderes beziehen, was außerhalb der Klärung von Wörtern oder Ausdrücken als Einzelkomponenten liegt.

Auch die unmittelbar an das Fertiglesen des Gedichts anschließende Äußerung des Jungen „Ua!“ steht im Widerspruch zur ersten Hypothese. Wäre nämlich das Klären der zunächst unverständlichen Begrifflichkeiten für den Jungen gleichzusetzen mit dem Gesamtverständnis des Textes, so wäre nach Durchlesen des Gedichts einschließlich Klärung der unbekannteren Ausdrücke das Projekt quasi erfolgreich beendet. Die Äußerung „Ua!“ drückt jedoch aus, dass der Prozess des Erschließens für den Jungen an dieser Stelle noch keineswegs beendet ist. Anders ausgedrückt: obwohl alle unbekannteren Ausdrücke an dieser Stelle geklärt sind, empfindet der Junge offenbar immer noch eine Art Schwierigkeit, Offenheit und Ungelöstheit. Seine Art der Erschließung muss damit auf einer anderen Ebene als der zunächst vermuteten liegen und sehr viel tiefergründiger sein. Das „Ua!“ könnte weiterhin ein erstes Indiz dafür sein, dass das Kind hier bereits versteht, dass das Gedicht mehr beschreibt als nur einen

sachlich-fachlichen Aspekt des Themas „Albatros“. Damit hätte es bereits die Ebene der ästhetischen Erfahrung implizit mitbezeichnet, d.h. die Tatsache, dass sich das Gedicht nicht einfach mal „eben so“ als ein Sachverhalt, Tätigkeitsbericht, eine Art experimenteller Anordnung o.ä. wiedergeben lässt, sondern ganz andere Aspekte hier zum Tragen kommen, die zunächst kaum bzw. schwer in Sprache zu fassen sind.

Der Junge fügt seinem „Ua!“ keine weiteren Äußerungen hinzu. Denkbar wäre ja beispielsweise ein gesprochener Zusatz im Sinne von „das kann ich mir nicht vorstellen“ (Bezug nehmend auf den gestellten Auftrag, sich das Gedicht in Form von Bildern zu denken) oder „das ist zu schwierig für mich“. Der Ausruf („Ua!“) impliziert eher, dass die Erschließung des Gedichts von dem Jungen zwar als schwierig empfunden wird, er gleichzeitig aber bereits eine Ahnung davon hat, dass eine Annäherung auf irgendeine Art auch möglich ist.

Es schließt sich die folgende Äußerung der Mutter an:

Mutter: „Was denkst du oder“

Die Mutter fragt sehr offen zurück (bricht sogar eine mögliche konkretere Folgefrage ab); ggf. ist ihr noch nicht klar, ob dem Kind eine Erschließung des Gedichts überhaupt möglich ist und auf welche Art und Weise das Kind eine Erschließung ggf. angeht, oder sie will erkunden, ob das Kind überhaupt irgendetwas bezüglich des Gedichts denkt, sei es in Form von bildlichen Vorstellungen, sei es in Form von Assoziationen o.ä. Sie versucht jedenfalls, so wenig wie möglich suggestiv zu fragen, um dem Kind alle Wege für sein Vorgehen offenzuhalten.

Das Kind antwortet:

Kind: „Also die Menschen früher sind halt auch mal auf die Idee gekommen, Vögel irgendwie zu fangen, auf dem Meer, so große, weiße oder so, ne, und haben sich dann dabei Gestalten und Götter im Himmel vorgestellt, irgendwie, keine Ahnung, am Ende. Oh, das ist so schwer.“

Das Kind verortet das im Gedicht Erzählte automatisch in die Vergangenheit („die Menschen früher“), also einen historisch zurückliegenden Zeitraum. Es zeigt hier eine

Art intuitives Verständnis für ein Gesamtkonstrukt, das u.a. aus folgenden Aspekten generiert werden könnte: im Gedicht spiegelt sich Erfahrungswissen wider, bestimmte Vokabeln (z.B. „schiffsvolk“, „könig“, „fürst“) haben einen archaisch anmutenden Charakter bzw. Klang, auch das Bild der Natur, das gezeichnet wird, hat eher den Charakter einer „Urlandschaft“. Das Kind erahnt also offenbar gleich zu Beginn eine bestimmte holistische Gestaltstruktur des Gedichts. Die häufig anzutreffende Annahme von Erwachsenen, Kinder könnten derartige Werke nur stückweise wahrnehmen und unter bestehende, ihnen bekannte Schemata subsumieren, muss an dieser Stelle verworfen werden. Die Äußerungen des Kindes zeugen von einem ganzheitlichen Blick.

Der Ausdruck des Jungen „mal auf die Idee gekommen“ entspricht am ehesten der Passage des „kommt es vor“ im Gedicht. Der Ausdruck des Jungen ist dabei ein gut getroffener für den Zustand der Muße bzw. des Vergnügens, in dem die Matrosen sich befinden bzw. in dem sie beschrieben werden. Das im Gedicht explizit hervorgehobene „oft“ wird vom Jungen durch den Ausdruck „mal“ dabei etwas zurückgenommen bzw.

tendenziell entschärft, passt aber ebenfalls gut zum Zustand der Muße.

Bezeichnend ist der Ausdruck des Kindes „Vögel irgendwie zu fangen“. Hier scheint es fast so, als habe sich der Junge die Unfassbarkeit bzw. Unerklärbarkeit oder Nicht-Bewusstbarmachung des Einfangens bzw. Gefangennehmens, das gleich dem Ursprung eines Traumas dem Leidenden lange (bisweilen immer) unbewusst bleibt, erkannt. Mit „irgendwie“ bleibt nämlich auch in der Darstellung des Jungen eben gerade dieser Moment nicht fassbar, nicht beschreib- und begreifbar, ein „blinder Fleck“ also.

„Auf dem Meer“: wie selbstverständlich geht der Junge davon aus, dass sich das, was sich abspielt, auf dem Meer vollzieht und damit echt bzw. authentisch und beobachtbar ist.

Die hervorstechenden Merkmale der Albatrosse fasst der Junge mit den Worten „so große, weiße oder so“ prägnant zusammen, hat sie also anscheinend deutlich vor Augen und damit also ganz offensichtlich genau ein Augenmerk auf das Spezifische, Charakteristische der

Albatrosse gelegt. Das beigefügte „oder so“ könnte als ein erster Hinweis auf das Wahrnehmen der Erhabenheit als übergeordnete Dimension durch den Jungen verstanden werden. Dazu würde auch passen, dass der Junge die Inhalte der letzten Strophe anschließend zunächst einmal so interpretiert, dass die Menschen in den Albatrossen götterähnliche Gestalten gesehen haben könnten („und haben sich dann dabei Gestalten und Götter im Himmel vorgestellt“). Insbesondere den Schluss, d.h. also wohl die letzte Strophe des Gedichts, empfindet der Junge als „schwer“. Er vollzieht aber gerade für diese Strophe bereits zu diesem Zeitpunkt des Protokolls den Sprung von der Darstellung des Typischen, Charakteristischen, tendenziell Lexikalischen zum Ästhetischen, Gestaltvollen, jenseits des Realen und Beobachtbaren („Gestalten“, „Götter im Himmel“).

Der Dialog setzt sich wie folgt fort:

Mutter: „Soll ich dir`s noch mal vorlesen?“

Kind: „O.K.“

Statt weiter zu fragen, statt Hilfestellungen jedweder Art zu geben oder auf eine Deutung aktiv hinzuwirken (Fragen stellen, Hypothesen anbieten, Interpretationen liefern) bietet die Mutter an, dem Kind das Gedicht noch einmal vorzulesen. Sie kehrt damit zur Sache selbst, dem Gedicht, zurück. Beim Vorlesen ist das Kind teilweise praxisentlastet, es muss sich nämlich nicht auf das richtige Lesen als solches konzentrieren, sondern es kann sich auf den Inhalt, das Gehörte, konzentrieren. Durch die Tatsache, dass es sich dabei um ein Wiederholen handelt, also etwas schon bekannt ist (das Kind hat den Text ja bereits selbst einmal gelesen) und nun die Möglichkeit besteht, sich das Ganze noch einmal anzuhören, wird dem Kind mehr Muße ermöglicht. So wächst die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind auf weitere, für es relevante Inhalte aufmerksam wird. Das Kind lässt sich auf den Vorschlag „Vorlesen durch die Mutter“ ein. Die Mutter liest daraufhin langsam und zunächst nur die erste Strophe laut vor.

Mutter: (liest 1. Strophe vor). „Wie stellst du dir das vor?“

Kind: „Also da sind Klippen im Meer und da fährt das Schiff halt durch. Und die großen weißen Vögel, die Albatrosse, fliegen einfach hinterher.“

Mutter: „Albatrosse sind riesige Vögel, die nur von großen Höhen gut starten können. Vom Boden aus tun sie sich schwer. Da schaffen sie es fast nicht.“

Kind: „Welche Spannweite?“

Mutter: „Muss ich nachschauen.“ (holt ein Vogelbuch). „Hm. Steht nur was Kurzes im Text. Schade, nein, eine Zeichnung ist nicht drin. Albatrosse nicht drin. Schade.“ (blättert im Buch).

Kind: „Und die Albatrosse, die sind ganz sorglos. Und die Matrosen, die fangen sie einfach. Was glaubst du, was für eine Spannweite?“

Das Kind drückt mit seinen Formulierungen „fliegen einfach hinterher“ und „ganz sorglos“ treffend die Leichtigkeit aus, mit der die Albatrosse in der Luft unter-

wegs sind, aber auch die Gefolgschaft, also die für Wildtiere erstaunlich geringe Scheu.

Mit seiner Aussage „fangen sie einfach“ bringt er zum Ausdruck, dass für die Matrosen keine Herausforderung darin besteht, die Albatrosse zu fangen. Auch die fehlende Wehrhaftigkeit der Albatrosse ist in diesem Ausdruck zur Sprache gebracht.

Interessant ist, dass das Kind keinerlei Frage nach dem „Wie“ des Fangens stellt. Für das Kind steht in erster Linie die Erhabenheit der Albatrosse, vor allem die enorme Flügelspannweite, im Zentrum des Interesses. Die Spannweite ist auch tatsächlich von enormer Wichtigkeit, weil sie mit das Charakteristischste am Albatros überhaupt ist. Auf beiden Ebenen, der Ebene der Sachlichkeit und der Ebene der ästhetischen Erfahrung ist die riesige Spannweite von zentraler Bedeutung.

Weiterhin interessant ist, dass das Kind den Vorgang des Fangens nicht moralisierend kommentiert.

Die Mutter versucht in dieser Passage, mehr Informationen auf der Sachebene (Lebensweise, Aussehen etc. des Albatros) zur Verfügung zu stellen – und zwar auch solche, die vom Kind gar nicht erfragt wurden – und konsultiert dazu auch ein (nicht sehr ergiebiges) Buch.

Der Dialog setzt sich, anschließend an die zum zweiten Mal vom Kind gestellte Frage nach der Flügelspannweite, wie folgt fort:

Mutter: „Keine Ahnung.“

Kind: „Größer als ein Geier? 4 Meter?“

Mutter: „Riesig, aber ich weiß es nicht. Doch, hier stehts im Text: Flügelspannweiten von über 3,5 m.“

Kind: „Riesengroß. Größer als Geier.“

Das Kind zeigt sich versiert in der realistischen, auch vergleichenden Einordnung der Flügelspannweite. Es

stellt einen Vergleich an mit einer ihm als groß bekannten Vogelfamilie, den Geiern, und ordnet die Flügelspannweite auf Anhieb richtig ein. Im Ausdruck „riesengroß“ schwingen beide Ebenen mit, also die sachlich-fachliche und die ästhetische (groß wie Riesen). Hier ergibt sich auch eine Parallele zum in der vierten Strophe verwendeten Ausdruck „riesenhafte Flügel“.

Das Geschehen setzt sich dann wie folgt fort:

Mutter: „Ja, wirklich. Jetzt die zweite Strophe?“

Kind: „O.K.“

Mutter: (liest die zweite Strophe vor). „Wie stellst du dir das vor?“

Kind: „Also, noch mal.“

Bezeichnend ist hier die Äußerung des Kindes „also, noch mal“, die eine Art Momentverzögerung darstellt.

Das Vorlesen der zweiten Strophe ging dem Kind zu schnell, daher äußert es die Bitte, es noch einmal vorgelesen zu bekommen. Darin zeigt sich zum einen ein großes Verständnis des Jungen dafür, dass sich der vorliegende Text nicht „einfach mal eben kurz so“, sondern eben nur mühevoll, also langsam und geduldig, erschließen lässt. Zum anderen scheint der Junge während des Vorlesens auf einiges aufmerksam geworden zu sein, was er nicht zu seiner Zufriedenheit genügend intensiv und gründlich hatte mitverfolgen können. Man kann vermuten, dass ihm beispielsweise mehrere, für ihn relevante, Dinge aufgefallen waren, die dann in Bezug auf seine Aufmerksamkeit zu sehr miteinander in Konflikt geraten waren, oder, dass das, was ihm aufgefallen war, sehr komplex ist.

Die Mutter folgt seiner Bitte und liest die zweite Strophe noch einmal vor:

Mutter: (liest noch einmal die 2. Strophe vor).

K: „Also, hm, die sind dann irgendwie auf dem Deck gelandet, und dann sind die Flügel ja so schwer und

groß, dass die so ganz traurig und schlapp aussehen, die Flügel und die schleifen sie hinterher.“

Mit der Formulierung „irgendwie auf dem Deck gelandet“ wird die Tatsache, dass sich nicht genau rekonstruieren lässt, wie das vor sich gegangen ist, gut zur Sprache gebracht. Weiterhin ist es treffend, von der Größe der Flügel auf eine gewisse Schwere zu schließen. Der Ausdruck „schlapp“ bezeichnet die fehlende Spannkraft (im Gegensatz zur großen Spannweite der Flügel beim Fliegen). Die fehlende Spannkraft ist gleichzusetzen mit der hier fehlenden Möglichkeit, die Flügel aus eigener Kraft wieder auszufalten; dadurch entsteht ein „trauriges“ Aussehen und resultiert das Hinterher-schleifen der Flügel. Dem Jungen hat sich das erschlossen, auch, dass die Flügel nur schlapp und traurig aussehen, aber von ihrer Funktionsfähigkeit im Grunde nichts eingebüßt haben. Der Junge verwendet Ausdrücke des Gedichts, mischt aber auch seine eigenen darunter; diese Mischung zeigt, wie er sich die Situation erschlossen hat. Auch an dieser Stelle bedient sich der Junge keiner wertenden und/oder moralisierenden Kommentare, sondern gibt die Ereignisse des Gedichts ebenfalls eher sachlich wieder.

Die Mutter liest anschließend die dritte Strophe vor.

Mutter: „Und dann ...“ (liest die dritte Strophe vor).

Kind: „Also, äh, er ist sonst so flink in der Luft und fliegt so schön und ist eigentlich der König der Lüfte, aber zwei Matrosen, die veralbern ihn dann. Die nerven ihn dann. Die wollen so ein bisschen so, wie nennt man das so, sich lustig über ihn machen.“

Mit seinen Bezeichnungen „flink in der Luft“, „fliegt so schön“ und „ist eigentlich der König der Lüfte“ drückt der Junge die Ästhetik des Fliegens des Albatros' sehr treffend aus. Das Wort „eigentlich“ ist bezeichnend: auch für den Jungen ist das Fliegen beim Albatros der ursprüngliche, „richtige“ Modus für diesen Vogel, also der Zustand, den er hauptsächlich vor Augen hat. Auch der Junge gibt dem – an dieser Stelle des Textes ja bereits gefangenen – Albatros damit tendenziell seine Würde und Erhabenheit zurück.

Der Ausdruck „zwei Matrosen“ verdeutlicht, dass sich dem Jungen die zwei bezeichnenden Arten des Ärgerns auf irgendeine Weise mitgeteilt haben. Auf der Suche nach einer adäquaten Beschreibung verwendet der Junge die Ausdrücke „veralbern“, „nerven“ und „lustig über ihn machen“. Insgesamt handelt es sich dabei um eher gemäßigte Ausdrücke; auch hier kommt keine Moralisierung zum Tragen (wie sie z.B. in Wörtern wie „quälen“ im Unterton angeklungen hätte). Interessant ist, dass die Äußerung „Die wollen so ein bisschen so, wie nennt man das so, sich lustig über ihn machen“ offen lässt, ob es den Matrosen auch gelingt.

Die Mutter liest anschließend die vierte und eindeutig anspruchsvollste Strophe vor:

Mutter: „O.K.“ (liest die vierte Strophe vor).

Kind: „Also das erste weiß ich, glaube ich. Der Dichter, der ist so immer mitgerissen, und guckt ganz viel, wo er sich noch was rausschnappen kann für seine Gedichte und so, bei den Wolken, wie die so aussehen, und dass er so schöne Gedichte darüber machen kann und die

Winde, die Stürme und so. Hm. Und das mit den Flügeln weiß ich nicht.“

Die ersten beiden Zeilen erschließen sich dem Jungen seiner eigenen Wahrnehmung nach leichter als die beiden letzten Zeilen. Die Formulierung des Kindes, der Dichter sei „immer“ „so“ „mitgerissen“ ist interessant. „Mitgerissen“ bezeichnet etwas (z.B. eine starke Kraft, die sich auf einen auswirkt), das einem widerfährt, wogegen man sich gar nicht wehren kann, dem man passiv ausgeliefert ist, ob man will oder nicht. Das „immer“ verstärkt diesen Effekt noch; man kann sich nicht entziehen, daher passiert es einem eben permanent (oder, um den Ausdruck des Gedichts zu verwenden: „oft“). Gerade in dieser fehlenden Möglichkeit, sich zu entziehen, steckt ja das Krisenhafte der ästhetischen Empfindung und daher auch Profession.

Der Ausdruck „guckt ganz viel“ drückt aus, dass der Dichter stets unmittelbar vor Ort ist, als Zuschauer, als Empiriker. „Ganz viel“ kann als Ausdruck für eine vielfältige, versierte Art der Sinneswahrnehmung, vor allem der Beobachtung, verstanden werden. Das „viele Gucken“, also die intensive und unmittelbare

Sinneswahrnehmung und Beobachtung wird von dem Jungen als wesentliche Grundlage für das Dichten erkannt.

Interessant ist dann auch die Äußerung des Jungen „wo er sich noch was rausschnappen kann für seine Gedichte“. Hier formuliert das Kind den Transfer von den Beobachtungen des realen Lebens in die Sphäre des Dichtens. Gleichzeitig schwingt hier auch ein wenig unterschwellige Kritik mit: „etwas rausschnappen“ bedeutet, dass der Dichter Zugriff auf etwas beansprucht, was ihm möglicherweise gar nicht zusteht. Zusammen mit dem „vielen Gucken“ ginge das dann fast ein wenig in die Richtung des Voyeurismus.

Das Beispiel des Jungen mit den Wolken zeigt, dass er ein Verständnis dafür hat, wie sich etwas beobachten lässt und wie sich anschließend die Beobachtung in ein Gedicht, also eine ästhetische Form, umwandeln lässt. Diese Vorstellung ist für ihn offenbar nicht fremd, sondern sogar recht naheliegend. Er thematisiert damit wiederum den Transfer von der empirischen Beobachtung zum Gedicht bzw. künstlerischen Schaffen.

Die Mutter liest schließlich die vom Jungen als schwierig empfundenen letzten zwei Zeilen vor.

Mutter: (liest: „Doch hindern drunten zwischen frechem volke die riesenhaften flügel ihn am gang“).

Kind: „Aber äh, die Flügeltore bei Stadtmauern hindern ihn, in die Stadt einzudringen, irgendwie? Keine Ahnung.“

Die Metaphorik dieser letzten Strophe ist für den Jungen offenbar schwer zu erschließen, da sie so abstrakt ist. Umso interessanter ist es, dass er sich das Bild eines Flügeltors bei Stadtmauern als konkretes Konstrukt vor Augen ruft (Transfer von „Flügel“ zu „Flügeltor“). Auch das Bild von Stadtmauern verweist darauf, dass der Junge die Geschehnisse des Gedichts eher in eine vergangene Zeitepoche verortet. Hier wiederholt sich die eingangs bereits angedeutete Struktur eines bestimmten holistischen Gestaltstruktur-Empfindens durch das Kind. Es geht in dem Gedicht zwar nicht um Flügeltore, aber die Sphären des Bildes vom Flügeltor stimmen: Der Dichter betritt die Sphäre des Volkes, verschafft sich, entgegen eines Widerstands bzw. im Zuge einer Art

Grenzüberschreitung Zugang dazu. Parallel zur obigen Äußerung „rausschnappen“ klingt hier auch untergründig die Frage nach der Berechtigung mit an, also, dass sich der Dichter möglicherweise unberechtigterweise Zutritt verschafft („eindringt“) und dadurch prompt (selbstverschuldet) in Schwierigkeiten gerät.

Das Gespräch setzt sich fort:

Mutter: „Der Dichter ist ganz erhaben. Der sieht die Welt mit ganz anderen Augen als die anderen Menschen, die nicht so gut hinsehen.“

Kind: „Und deshalb wird er so ein bisschen ausgeschlossen und so ausgelacht.“

Die Mutter drängt das Kind nicht dazu, seinen Entwurf fallenzulassen, sondern lässt diesen so stehen. Sie unterstreicht stattdessen den Aspekt des „genau Hinsehens bzw. Guckens“ mit ihren eigenen Worten.

Die sich daraufhin anschließende Äußerung des Kindes ist sehr treffend: Gerade weil der Dichter diese

erstaunliche Fähigkeit der genauen Wahrnehmung besitzt, wird er „ausgeschlossen“ und „so ausgelacht“. Für das Kind ist der Zusammenhang von Erhabenheit bzw. übergeordneter Fähigkeit und Behandlung bzw. Konsequenz vollkommen klar. Ihm ist außerdem auch klar, dass die Konsequenz vor allem in einem Ausschluss von der Vergemeinschaftung besteht. Mit dem „so“ vor dem Ausdruck „ausgelacht“ wird deutlich, dass das Kind ein gutes Gespür für die spezielle und schwierige Art des Misshandelns hat (also das Paradoxon, dass Menschen, die eine Fähigkeit nicht haben, jemanden damit ärgern, dass er diese besitzt).

Der Dialog setzt sich folgendermaßen fort:

*Mutter: „Im normalen Leben, wie soll man es sagen.“
(liest: Doch hindern drunten zwischen frechem volke die riesenhaften flügel ihn am gang). „Wie würdest du das mit deinen eigenen Worten ...“*

Den Aussagen der Mutter merkt man an, dass sie sich möglichst wenig störend in den Erschließungsprozess des Kindes einmischen will. Sie ist vor allem interessiert daran, welche Wege und Schlüsse ihr Kind geht bzw.

zieht. Wichtig ist ihr, dass das Kind den eigenen Erschließungsweg wählt. Für die Erschließung ist es aber von zentraler Bedeutung, das, was einem auffällig wird, mit den eigenen Worten möglichst prägnant wiederzugeben. So lässt sich die Aufforderung der Mutter, das Erschlossene mit eigenen Worten zu formulieren, verstehen.

Das Kind geht darauf ein.

Kind: „Hm, also der Dichter ist so mächtig, der kann so viele Sachen, alle bewundern seine Gedichte und so, aber dann werden sie auch neidisch und lachen ihn auch ein bisschen aus und machen sich lustig über die schönen Sachen in seinen Gedichten. Ich kann mir das Gedicht als Bilder vorstellen. Und ich glaube, der Dichter wollte auch damit zeigen, wie schön das Gedicht ist und dass es gemein ist, dass die Menschen so denken, und dass das ganz egal ist, wer wie ist. Und der Dichter steht auf der Seite des Albatros’.“

„Mächtig“ ist ein gelungener Ausdruck für die Überlegenheit und Erhabenheit des Dichters. Gleichzeitig lässt sich auch in dieser Passage erkennen, dass dem

Jungen die Ambivalenz zwischen Bewunderung und Neid sehr deutlich ist („alle bewundern seine Gedichte und so, aber dann werden sie auch neidisch und lachen ihn auch ein bisschen aus und machen sich lustig über die schönen Sachen in seinen Gedichten“). Es ist dies die gleiche Ambivalenz, wie sie im Gedicht vor allem an der Stelle, an der ein Matrose den Flug des Albatros nachahmt, zum Ausdruck kommt. Die Erhabenheit wird dem Dichter gefährlich, weil sie Neid hervorruft und zum Verspottet-Werden und zum Ausschluss führt: das hat sich dem Jungen erschlossen.

Erstmals findet sich eine Wertung in den Äußerungen des Jungen: „gemein“ in „Und ich glaube, der Dichter wollte auch damit zeigen, wie schön das Gedicht ist und dass es gemein ist, dass die Menschen so denken, und dass das ganz egal ist, wer wie ist“. Es wird aber durch die nachgeschobene Einheit „dass das ganz egal ist, wer wie ist“ wieder ein Stückweit zurückgenommen.

Bezeichnend ist schließlich die Formulierung „Und der Dichter steht auf der Seite des Albatros“. Damit wird die Tatsache angesprochen, dass der Dichter dem Albatros, in der Situation des Eingefangen-Seins und Verspottet-

Werdens, seine Erhabenheit virtuell zurück-gibt bzw. rekonstruiert.

Der Dialog endet mit den folgenden Äußerungen von Mutter und Kind:

Mutter: „Ja, der Dichter gibt dem Albatros ...“

Kind: „Zuhörer, irgendwie.“

Das wie ein Fazit anmutende Wort „Zuhörer“ des Jungen stellt einen äußerst treffenden Ausdruck für die Gesamtgestalt des Gedichts dar. Gerade das Wechselspiel von Albatros und Dichter bzw. Dichter und Albatros, wobei sich beide quasi gegenseitig in der Funktion unterstützen, ihre Erhabenheit wieder herzustellen, kommt darin zum Ausdruck. Der Dichter sorgt mit seinem Gedicht ja gerade für die Ermöglichung des Zuhörens, indem er das Ereignis, das sich abspielt, versprachlicht; dem Albatros könnte niemand zuhören, da er sich sprachlich nicht verständigen kann.

4 Erkenntnisse aus der vorliegenden Fallstudie

4.1 Allgemeine Erkenntnisse

Sei es mit Hinweis auf den Fachkräftemangel und demographischen Wandel, sei es mit Hinweis auf die Notwendigkeit, nachhaltig denken und handeln zu müssen: dass es wichtig ist, ALLE Kinder auf ihrem Bildungsweg zu fördern, ist heute allgemein anerkannt. Was aber bedeutet es, JEDEM Kind seine Bildungschance zu geben bzw. offenzuhalten? In erster Linie müssen Dinge erkannt werden: Stärken und Schwächen, Lern- und Bildungsverhalten, Prämissen, von denen ein Kind ausgeht, die Affinität eines Kindes zu bestimmten Fach- und Sachgebieten – und zwar ganz individuell für jedes einzelne Kind. Vorausgesetzt, dass das zu Vermittelnde inhaltlich vom Vermittelnden beherrscht wird und Bildungsbegleiter, die mit wechselnden Altersstufen zu tun haben, mit den entwicklungsstand-spezifischen Aspekten vertraut sind, ist zudem die sog. **diagnostische Kompetenz der Bildungsbegleiter** von besonderer Bedeutung. Und zwar in zweierlei Hinsicht: die Bildungsbegleiter müssen ihr eigenes Verhalten genau erkennen und ggf. verändern können und sie müssen die Sich-Bildenden

verstehen und also entsprechend darauf eingehen können.

Eine Grundvoraussetzung für die diagnostische Kompetenz ist das **Denken vom individuellen Fall aus**. In Fallanalysen kommt deutlich zum Ausdruck, dass jeder Bildungsprozess anders ist, allein je nach beteiligter Person und Sache. Das macht die Bildungsbegleitung zu einer nicht-standardisierbaren und damit sehr anspruchsvollen Aufgabe. Das Gegenteil eines Denkens vom individuellen Fall aus wäre z.B. das Denken in Normen, wobei eine Vorstellung, wie etwas zu sein hat, dominiert, und ein Bildungsprozess oder ein Sich-Bildender lediglich in Hinblick auf die Konformität mit bzw. Abweichung von der Norm betrachtet wird, ggf. mit dem Ziel, dass schließlich doch noch alle die Norm erreichen. Im Fall eines Denkens in Normen wird die jeweils individuelle Bildungspraxis unter vorgegebene Kriterien bzw. Schemata oder Normvorstellungen subsumiert.

Fallanalysen stellen eine ganz spezifische Art des Denkens in den Vordergrund, bei dem immer der je ganz konkrete Fall in den Mittelpunkt gerückt wird.

Unabhängig davon, wie etwas „sein sollte“ oder „sein müsste“ wird analysiert, was tatsächlich „ist“ und wie sich dies erklärt. Der Fall als solcher wird also zur Sprache und Deutung gebracht, das jeweils charakteristische Wesen, die Eigenart, Beschaffenheit – kurz: die Qualität der Fallstruktur – wird beleuchtet. Ständig ist auf diese Weise diagnostische Kompetenz erfahrbar, trainierbar und zu verinnerlichen: bei der Fallanalyse wird man durch die Sache als solche gezwungen, ständig darüber nachzudenken, worin beispielsweise für den spezifischen Sich-Bildenden der Auslöser für einen konkreten Bildungsprozess besteht, von welchen Prämissen er im konkreten Fall ausgeht, welchen Erschließungsweg er wählt und wie er ihn geht. Erst wenn ein Bildungsbegleiter über diagnostische Kompetenz verfügt, ist er in der Lage, den Sich-Bildenden optimal zu fördern. Der **Gedanke der Förderung**, nicht aber der einer Selektion steht somit im Vordergrund. So formuliert Maria Montessori beispielsweise: „Man muss alle Formen der vernünftigen Betätigung des Kindes achten und sie zu verstehen suchen“ (Montessori, 1992: 23) und „Man muss den Tätigkeitsdrang des Kindes so weit wie möglich unterstützen, es nicht bedienen, sondern zur Selbstständigkeit erziehen“ (Montessori, 1992: 27).

Diagnostische Kompetenz setzt als Fähigkeit voraus, dass sich ein Bildungsbegleiter für den jeweils individuellen Bildungsweg interessiert, ihn versucht zu ergründen und zu verstehen. Dahinter steht eine ganz **spezifische Haltung**, die davon ausgeht, dass gerade die individuellen Besonderheiten für Bildungsprozesse fruchtbare Voraussetzungen darstellen und in dieser Form der Vielfalt ein enormes Potential für die Entdeckung von Neuem liegt. Dieser Haltung liegt die Einsicht in die Nicht-Standardisierbarkeit von Bildungsprozessen zugrunde. Jeder Mensch folgt seinem eigenen Erschließungsweg bzw. entwickelt diesen auf seine Art und Weise, es gibt nicht DEN optimalen Weg für alle. Das Innovationspotential würde erstickt werden, wenn vorschnell alle Bildungsprozesse „kalibriert“ würden. Auch die gängige Schulpraxis einer In-Regie-Nahme von Bildungsprozessen schon im Anfangsstadium des Erschließungsprozesses u.a. mittels vorbereiteter Arbeitsblätter folgt nicht der Neugierde an der Entdeckung neuer Erschließungswege, sondern dem „Partout-Erreichen-Wollen“ eines vordefinierten Ergebnisses. Die benötigte Haltung der Bildungsbegleiter wäre im Gegensatz dazu allerdings (wie bereits in Band II dargestellt) die einer wohlwollenden Geduld und eines Nicht-Festgelegtseins

auf die „richtige“ Antwort bzw. Lösung oder Interpretation. Eine solche Haltung würde die von den Kindern entworfenen Lesarten stets und bis zum Beweis des Gegenteils als gerechtfertigt und motiviert gelten lassen und die Geduld aufbringen, diese Lesarten auszulegen. In Fallanalysen zeigt sich, dass das Verhalten von Kindern nicht durch Subsumtion unter Theorien gedeutet werden muss, sondern dass es möglich ist, am konkreten „Rätsel“, der konkreten Herausforderung, der Fraglichkeit und dem Reiz eines Erschließungsprozesses herauszufinden, wie das Kind seinen Bildungsprozess gestaltet. Die Erkenntnis für das Kind und seinen Prozess des Sich-Bildens ist dadurch viel tiefgründiger, als eine bloße Subsumtion es wäre.

Sowohl für Fallanalysen als auch Bildungsprozesse selbst ist die Sprache von zentraler Bedeutung. **Bildungsverständnis bedeutet Sprachverständnis.** Es bringt vergleichsweise wenig, jemandem etwas zu erklären. Kann ein Sich-Bildender jedoch einen Vorgang, ein Phänomen o.ä. mit seinen eigenen Worten beschreiben und erklären und seinen Erschließungsvorgang darlegen, ist dies ein wichtiger Teil des Bildungsprozesses. Bildungsbegleiter können an Fallanalysen wichtige Beobachtungen machen und

Erkenntnisse gewinnen. Beispielsweise äußern sich Kinder oft so, und dies zeigen Fallstudien eindrücklich, dass erkennbar wird, dass sie sich auf ein Nicht-Sichtbares beziehen; schon kleinere Kinder liefern spontan Deutungen und stellen Hypothesen auf, wenn sie mit einem spannenden Phänomen bzw. Gegenstand o.ä. konfrontiert werden. Deutungen und Hypothesen haben ihren Kern aber immer in entsprechenden „Markierungen“, d.h. Anzeichen bzw. Ausprägungen o.ä., die sich in diesen Phänomenen bzw. Gegenständen etc. andeuten. Fallanalysen zeigen diesen Zusammenhang deutlich auf: immer wieder kann man bei den verschrifteten Bildungsprozessen das Hin- und Herwandern des Sich-Bildenden zwischen den Markierungen im Gegenstand und den angestellten Deutungen und Hypothesen und umgekehrt erkennen. Selbst wenn ein Kind sich nur bruchstückhaft, undeutlich (sowohl im Ausdruck als auch akustisch oder grammatikalisch), sehr schnell oder sehr langsam oder wie auch immer geartet ausdrückt: beim Bildungsbegleiter sollte immer die Auffassung herrschen, dass alle Äußerungen eines Kindes ihre Berechtigung haben und ihre Sinnhaftigkeit nicht von vornherein angezweifelt wird.

4.2 Die Reflexion von Fallanalysen

Das Potential von Fallanalysen im Bereich der Ausbildung und Praxis von Bildungsbegleitern liegt meines Erachtens vor allem darin, dass die Beschäftigung mit Fallanalysen zu einer Reflexion von Bildungsprozessen führt und dadurch bestehende Routinen in Frage gestellt und neue Wege ausprobiert werden können. Im Rahmen von Fallanalysen (sei es in Form aktiver Analyse oder im Rahmen eines Prozesses des kritischen Nachvollziehens) ist man gezwungen, alle Handlungen bzw. Ereignisse oder Gegenstände aus dem Bildungsbereich, die durch den Fall thematisiert werden, genau anzusehen und eingehend zu reflektieren. Eine solche Reflexion ermöglicht es, praktizierte Gewohnheiten zu analysieren und zu überdenken und künftig ggf. neue Wege bewusst zu gehen. Im Rahmen einer kritischen und aufmerksamen Reflexion lassen sich Routinen erkennen, über die man „von alleine“ bzw. „automatisch“ zuvor noch nie bewusst gestolpert war. Auf dieselbe Art besteht die Möglichkeit, sich über Wege der Veränderung bewusst zu werden, und im letzten Schritt sogar, Dinge anders anzugehen, also den praktischen Vollzug zu überdenken und abzuändern.

Im Rahmen meines Lehrauftrags am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg sind Fallanalysen stets Bestandteil meiner Lehre für LehramtsstudentInnen. Aus dem Geschehen dort habe ich einmal eine schriftliche Rückmeldung eines Studenten erhalten, die eindrücklich widerspiegelt, zu welcher Intensität der Reflexion die Auseinandersetzung mit Fallanalysen führen kann:

„... Nachdenklich gemacht haben mich die behandelten Fallanalysen sehr. So musste ich unwillkürlich an den Einführungskurs „Chemie“ zu Beginn meines Studiums denken. Der Einführungskurs ist ein 14-tägiges Erstsemester-Grundpraktikum zu anorganischer und analytischer Chemie, das in der Vorlesungszeit nach Weihnachten über fünf Wochen an jeweils zwei bis drei Nachmittagen absolviert werden muss. Wer die Aufnahmeprüfung für das Praktikum nicht schafft bzw. das Praktikum selbst nicht im ersten Semester besteht, kann sein Chemiestudium faktisch schon an den Nagel hängen, da es Grundvoraussetzung für alle weiteren Praktika ist und nur einmal jährlich angeboten wird. Nicht zuletzt dient der EFK somit der Fakultät, die Zahl der Chemiestudierenden auf ein gewünschtes Maß zu

verringern; es wird ausgesiebt, der Druck auf Teilnehmer ist entsprechend groß.

Es sei gesagt, dass diese Negativerfahrung nicht repräsentativ für alle Praktika im Rahmen des Studiums ist und z.B. im Rahmen von „Chemiedidaktik“ sehr gute praktische Veranstaltungen angeboten werden. Analysiert man nun aber Ablauf, Struktur und Leistungsnachweise beim EFK, wird man feststellen, dass es sich in höchstem Maße um ergebnisorientierte Wissensvermittlung handelt. Aktiven Bildungsprozessen, die auf selbstständiger Beobachtung, Beschreibung und Erschließung beruhen, wird kein Platz eingeräumt.

Im Praktikum wird von Assistenten das nötige Wissen um die Versuche schon vorausgesetzt, d.h. noch vor der praktischen Durchführung eines Experiments muss bereits eine Erschließung stattgefunden haben. Jegliches Experimentieren im Labor erfolgt nach klaren Versuchsanweisungen und ist lediglich dazu da, theoretisches Wissen zu bestätigen; dass Experimente einen anderen Verlauf nehmen können, ist nicht vorgesehen. Ziel des praktischen Teils ist somit zwar Beobachtung, jedoch nur die Beobachtung des

gewünschten „richtigen“ Ergebnisses, das aufgrund des theoretischen Vorwissens schon feststeht. Wegen des enormen Zeitdrucks und der Fülle von Stoff ist jedoch keine Zeit vorhanden, sich mit abweichenden Verläufen und Ergebnissen zu beschäftigen. Was nicht der Erwartung an das Experiment entspricht wird als „falsch“ eingestuft und i.d.R. verworfen.

Was Studierende aus unerwarteten Reaktionen lernen ist somit lediglich, dass entweder ihre Durchführung oder die Versuchsanweisung fehlerhaft war oder dass sich mit den verfügbaren Apparaturen keine brauchbaren Ergebnisse erzielen lassen.

Die Beschreibung der durchgeführten Experimente erfolgt formalisiert im Rahmen von Protokollen, die von Assistenten korrigiert und benotet werden. Es ist kontraproduktiv, tatsächliche, vom erwünschten Verlauf abweichende Beobachtungen zu beschreiben, da diese zusätzliche Fragen aufwerfen und deutlichen Mehraufwand mit sich bringen, gleichzeitig aber nicht positiv bei der Notengebung berücksichtigt werden. Die Erschließung erfolgt ebenso im Rahmen der Protokolle, bewertet wird jedoch klar nach den Kriterien richtig und

verkehrt. Es ist daher häufig sinnvoll, die Ergebnisse der eigenen praktischen Arbeit zurückzustellen und stattdessen auf Literaturwerte oder Altprotokolle zurückzugreifen. Benotet werden schließlich nur die richtigen Ergebnisse, die gleichsam in die Praktikumsnote einfließen und dadurch über das Bestehen mitentscheiden. Letztlich fördert das Praktikum genau das, was es nicht sollte; nämlich unwissenschaftliches Arbeiten. Es ist für Praktikumssteilnehmer i.d.R. unmöglich, in der vorhandenen Zeit den Stoff selbstständig wie verlangt zu erarbeiten und bei Komplikationen Versuche wiederholt durchzuführen.

Zur Bewertung wird ein einfaches Richtig-Falsch-Schema angewandt. Es gibt keinen Raum für Irrwege, keinen Platz für Fehler. Es wird nicht gefordert, aus abweichenden Beobachtungen zu lernen bzw. nach deren Ursachen zu suchen, ebenso wenig, dass man überlegt, warum etwas nicht funktioniert hat. Erlernt wird hingegen das Beschönigen von Versuchsergebnissen, Routine im Umgang mit starker physischer und psychischer Belastung sowie Routine im Umgang mit unüberschaubaren Stoffmengen und im Umgang mit unrealistischen Erwartungshorizonten von Seiten der Assistenten. Mir persönlich ist die Diskrepanz zwischen

Bildungsideal und -praxis erst im Rahmen Ihres Seminars „Bildungsprozesse an außerschulischen Lernorten“ langsam bewusst geworden. Grund dafür ist vielleicht, dass sich dieses invertierte Muster durch so viele weitere Praktika und Veranstaltungen verschiedenster naturwissenschaftlicher Fächer zieht, dass es sich als „normal“ in den Köpfen vieler Studierenden manifestiert. Bei Lehramtsstudierenden dürfte sich dieses fragliche Muster aber stark auf eine spätere Unterrichtsorganisation auswirken. Inwieweit im Referendariat die angesprochene Problematik noch einmal aufgegriffen wird, weiß ich nicht. Ebenso wäre es sicherlich noch interessant darüber nachzudenken, inwieweit es sich hier vor allem um ein Problem der naturwissenschaftlichen Studiengänge handelt. Grundsätzlich ist es aber mindestens paradox, dass aufgrund der Strukturierung der universitären Lehre zukünftige Lehrer unbewusst ein gewissermaßen verqueres Verständnis von Bildungsprozessen verinnerlichen, eine Thematisierung dieser Problematik im Rahmen des Studiums aber keinesfalls sichergestellt ist.“

Auch im Berufsalltag professioneller Bildungsbegleitung sind Beispiele für „Supervision“, „offene Klassenzimmer“ oder „kollegiale Beratung“ rar. Es findet in der Regel

kaum ein Austausch bezüglich praktizierter Routinen und möglicher Alternativ-Praktiken statt. Offenbar liegt hier eine bedeutende Hemmschwelle. Weshalb dies der Fall ist, darüber wurde bereits in Band II intensiv nachgedacht. Scheitern – im Sinne von, die Sich-Bildenden nicht dahin bringen zu können, worauf man im Ergebnis hinaus will – scheint für viele Bildungsbegleiter eine schlimme Vorstellung zu sein. Dabei ist Scheitern im Bildungsbereich der Routinefall: weil Bildungsprozesse individuell sind, kommen bei Bildungsprozessen viele unterschiedliche Wege und gerade beim eigenen Erschließen, erstmaligen Versuchen neuer Denkmodelle etc. oft nicht oder zumindest nicht auf Anhieb die „richtigen“ Lösungen bzw. „vorgedachten“ Ergebnisse heraus. Erstaunlicherweise sind es aber gerade oft die anfänglichen „Irrwege“ und vermeintlichen „Sackgassen“, deren Klärung so fruchtbar für ein nachhaltiges Bildungserlebnis ist. Die Beschäftigung mit vermeintlichen Irrwegen führt zu einer oft erstaunlich kurzstreckigen Einmündung auf einen erkenntnisreichen Weg. Wer einmal aus weitgehend eigener Anstrengung heraus zunächst nur mühsam im Erschließungsprozess vorwärts schritt, dann aber an einen Punkt kam, an dem sich die vielen Ungereimtheiten zunehmend und dann

mit immer mehr Intensität in Schlüssigkeiten umwandeln, der vergisst das Erlebnis eines solchen Prozesses nicht. Wichtig ist allerdings, dass ein Bildungsprozess nicht vorher abgebrochen wird, sondern ein vollständiges Durchlaufen sichergestellt wird.

4.3 Fallanalysen als Signalfeuer für Autonomie

Die vorgestellte Fallanalyse weist darauf hin, dass Autonomie ein Bildungsziel von herausragender Bedeutung ist. Eingangs wurde bereits definiert, dass Bildung dazu führen sollte, dass der Mensch, einmal groß geworden, seine Krisen selbstständig zu lösen und in eine offene Zukunft hinein Entscheidungen zu treffen vermag. Bildungsprozesse so zu gestalten, dass die Sich-Bildenden immer wieder auf ihre eigene Wahrnehmung zurückgeworfen werden, sich ihrer eigenen Fragen bewusst werden und Möglichkeiten für ihre eigenen Erschließungswege finden, ist ein Prozess, der zur Autonomie hinführt.

Wenn jedoch programmatisch, mit vielen Vorgaben, ausgerichtet auf einen vorgegebenen Lösungsweg, und

mit starker In-Regie-Nahme unterrichtet bzw. gelehrt wird, kann dies dazu führen, dass Autonomie als Ziel von Bildung nicht mehr als Selbstverständlichkeit wahrgenommen wird und aus dem Blick verschwindet – wie aber kann Bildung dann noch gelebt und vorgelebt werden?

Fallanalysen können helfen, Bildungsprozesse besser zu verstehen. Sie können dabei sowohl bei den Sich-Bildenden als auch bei den Bildungsbegleitern Verständnis für Bildungsprozesse generieren. Im Fall der Sich-Bildenden handelt es sich dann um eine Form der „Metakognition“, bei der die Sich-Bildenden sich Gedanken über die für sie geeigneten Wege von Bildungsprozessen machen. Offenbar hatte sich der oben zitierte Student (vgl. Kapitel 4.2) bisher eher mit den Gegebenheiten abgefunden und waren ihm Faktoren, die seine Bildungsprozesse positiv oder negativ beeinflusst haben, nicht genügend bewusst oder bekannt. Allein das Verständnis für Bildungsprozesse kann meines Erachtens dazu beitragen, den Sich-Bildenden Mut und Zuversicht zu eigenem Beobachten, Beschreiben und Erschließen zurückzugeben. Auch diese Überlegung bezüglich des Vertrauens in die

eigenen Kräfte ist getragen vom Gedanken der Autonomie.

Für die Bildungsbegleiter bedeutet die Auseinandersetzung mit Fallstudien bereits selbst einen Bildungsprozess. Derjenige, der einen Bildungsprozess verstehen will, muss sich zunächst selbst mit der Sache als solcher auseinandersetzen (im vorliegenden Band also das Gedicht als solches). Er muss aber auch den anschließenden Bildungsprozess (hier also das Protokoll der Interaktion zwischen Mutter und Kind) studieren. Die intensive Beschäftigung mit Fallanalysen ermöglicht es, exemplarisch die Bedeutung und/oder Hintergründe von Bildungsprozessen und -haltungen darzustellen, Schlüsse für das Gelingen oder Scheitern zu ziehen, den Sich-Bildenden und die Bildungsbegleiter zu verstehen. Eine solche Reflexion ermöglicht es, praktizierte Gewohnheiten und bestehende Systeme zu analysieren und zu überdenken und künftig ggf. neue Wege bewusst zu beschreiten.

In Bezug auf die Autonomie als Bildungsziel ist es ein besonderes Paradoxon, dass das Ziel die Autonomie des Subjekts ist, der Weg dorthin jedoch der

Hilfestellung (Bildungsbegleitung) bedarf und damit der phasenweisen Abhängigkeit unterliegt. Nur die Vorstellung und das Commitment sowohl des Kindes als auch des Bildungsbegleiters, dass die Unterstützung von außen letztlich zur Autonomiebildung führen soll und beide Seiten daran, in der Art eines Arbeitsbündnisses, gemeinschaftlich arbeiten (der berühmte Montessori-Satz: „Hilf mir, es selbst zu tun“), vermögen diesen Widerspruch zwischen Autonomie und Heteronomie aufzulösen. Häufig lässt sich aber leider beobachten, dass, statt die Autonomie der Krisenbewältigung grundsätzlich anzuerkennen und möglichst sparsam in sie einzugreifen, umgekehrt die Krisenhaftigkeit negiert und das Lernen zur Routine erklärt wird. Einem Scheitern – so die falsche Annahme – sei dadurch zu entgehen, dass alles, was „gewusst werden muss“ (und das steht im Zweifelsfall im Curriculum) durch „Eintrichtern“, also möglichst zügiges und lückenloses Behalten, Merken und Abspeichern vermittelt wird. Aus einer solchen Didaktik resultiert jedoch im besten Fall, dass die Lernenden später dieses Wissen parat haben und anwenden können. Die Fähigkeit jedoch, auftretende (nie gekannte) Probleme eigenständig wahrzunehmen und autonome Lösungen für derartige Probleme und Krisen zu entwerfen, wird dabei nicht geschult.

5 Schlussgedanken

Eingangs wurde die Hypothese aufgestellt, dass Fallanalysen ein geeignetes Instrument sein könnten, einen Diskurs im Bildungsbereich eröffnen zu helfen. Es soll an dieser Stelle überlegt werden, was Fallanalysen in Hinblick auf die Initiierung bzw. Eröffnung eines Diskurses leisten können. Vorab: meines Erachtens wäre es wünschenswert, wenn ein Diskurs im Bereich der Bildung stattfinden würde, der für alle offen ist, u.a. auch deshalb, weil damit viele kreative Ideen in Erscheinung treten würden und ihr Potential genutzt werden könnte.

Die Idee im vorliegenden Band bestand darin, sich intensiv mit einer Fallanalyse im Bildungsbereich auseinanderzusetzen und zu prüfen, ob und inwieweit von Fallanalysen als einer Art Diskurs-Katalysator Gebrauch gemacht werden kann. Die Vermutung, dass Fallanalysen eine gute Basis für die Entstehung eines Diskurses im Bildungswesen bzw. geradezu eine Art Prototyp eines Diskurses sind, hat sich, so kann man abschließend festhalten, als richtig erwiesen. Die vorgestellte Fallanalyse ist in der Lage, vielfältigste

Fragen aus dem Bildungsbereich aufzuwerfen und zu ihnen argumentativ Stellung zu beziehen. So werden u.a. die Themenfelder „Bilden und Lernen“, „Autonomie als Bildungsziel“, „Funktion und Bedeutung von Bildungsbegleitung“, „Autonomie und Heteronomie“ und „Charakteristika von Erschließungsprozessen“ auf der Basis der Fallanalyse thematisch und diskutierbar.

Auf einer Metaebene kann man leicht stundenlang diskutieren, ohne den Dingen am Ende näher gekommen zu sein oder gar Ansätze für Lösungen herbeigeführt zu haben – wenn man sich aber mit der konkreten Praxis (den Fällen) auseinandersetzt, ist man gezwungen, klare Aussagen zu treffen. Bei der Analyse von Fallmaterial im Bereich der Bildung beziehen sich diese klaren Aussagen wiederum auf jeweils konkrete Gestaltformen der protokollierten Wirklichkeit. Da ein Einblick in diese protokollierte Wirklichkeit jederzeit für jeden möglich ist, die Daten also offen vorliegen, lassen sich widersprüchliche Deutungen feststellen. In einer Kultur des besseren Arguments kann dann für die jeweilige Deutung nach Hinweisen für deren Gültigkeit und Wahrscheinlichkeit bzw. Falsifizierung gesucht werden. Dabei muss diese Art des Diskurses nicht bedeuten, dass eine Art der Deutung eine andere

verdrängt. In der Praxis der Fallanalyse-Forschung hat sich gezeigt, dass in der Mehrzahl der Fälle zwei sich scheinbar widersprechende Deutungen so gelagert sind, dass sie den Betrachter auf eine dritte Deutung hinweisen, die in Hinblick auf ihre Plausibilität noch gewinnbringender und zudem in der Lage ist, die scheinbaren Widersprüche zwischen den beiden ersten Deutungen auf einer höheren Ebene erkenntnisgewinnend aufzulösen.

6 Literatur

Adorno, T. W. (2000): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.

Kaufmann, F.-X. (1996): Modernisierungsschübe, Familie und Sozialstaat. München: Oldenbourg.

Keller, R. (1997): Diskursanalyse. In: Hitzler, R.; Honer, A. (Hrsg.). 309–334.

Keller, R. (2004): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.

Langguth, G. (2000): Machtteilung und Machtverschränkung in Deutschland. Aus Politik und Zeitgeschichte. B 6/2000. Bundeszentrale für politische Bildung.

Montessori, M. (1992): Dem Leben helfen. Freiburg: Herder Verlag.

Oevermann, U. (1996): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.6.1996 in der Städel Schule, Frankfurt am Main. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4953>.

Oevermann, U. (1997): Die Interpretation von „Les Chats“ (Nr. 66 der „Fleurs du Mal“). Unveröffentlichtes Manuskript.

Piaget, J. (1932): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1955): De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Paris: Presses universitaires de France. Deutsche Übersetzung. Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. Olten, Freiburg: Walter.

Rau, J. (2004): Den ganzen Menschen bilden. In: Rau, J. (Hrsg.), Den ganzen Menschen bilden – wider den

Nützlichkeitszwang. Plädoyer für eine neue Bildungsreform. Weinheim, Basel, 39-48.

Schiller, F. (2005): Diskurs über Nachhaltigkeit. Zur Dematerialisierung in den industrialisierten Demokratien. München: Oekom Verlag.

Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, 1922. 5. Auflage herausgegeben von Johannes Winckelmann, Tübingen.

Band IV:
Das Bildungspotential familialer Interaktionen



Vorwort zum überarbeiteten Band IV des Sammelbandes

Kindliche Bildungsprozesse finden zunehmend institutionalisiert statt, z.B. in Form von Krippen- und Ganztagsbetreuung. Diesbezüglich gibt es einen Diskurs. So heben Befürworter der Institutionalisierung die dadurch angeblich gegebenen, besonders guten Möglichkeiten einer Bildungsförderung hervor; gerade Kinder aus bildungsfernen Milieus würden in besonderer Weise profitieren. Gegner einer umfassenden und insbesondere frühkindlichen institutionellen Betreuung warnen vor Schäden, die Kinder durch frühe Verlusterfahrungen erleiden können und vor einer Gefügmachung von Menschen von klein auf, die Autonomiebildung verhindert und einseitig auf die Belange des Arbeitsmarktes hin ausgerichtet ist.

Unabhängig davon, ob und wie man sich in diesem Diskurs positioniert, scheint mir eine Gefahr darin zu bestehen, dass aktuell die Bedeutung der Familie für Sozialisierungs- und Bildungsprozesse zunehmend keine oder nur eine geringe Aufmerksamkeit erfährt. Dass Familie eine große Bedeutung in Bezug auf die Bindung von Kindern besitzt, ist sicherlich unbestritten. Dass sie aber auch eine Bedeutung für Bildungsprozesse haben kann, wie dies konkret aussehen

kann und wodurch dies bedingt ist, ist weniger offensichtlich. Diesen Fragen wollte ich nachgehen. Auch, um zur Wertschätzung von Familien einen kleinen Beitrag zu leisten.

Svantje Schumann

Inhalt

1	Einleitung und Fragestellung	343
2	Stand des Wissens: Der Einfluss der Familie auf Bildungsprozesse von Kindern.....	345
3	Material	353
4	Die Fallstudie „Familiale Interaktion und natur- kundliches Erschließen“ und ihre Analyse.....	357
5	Diskussion.....	395
5.1	Allgemeine Erkenntnisse bezüglich des naturkundlichen Erschließungsprozesses	395
5.2	Die sozialisatorische Interaktionsstruktur als Motor naturkundlicher Erschließungsprozesse.....	399
6	Die Bedeutung des Wissens über familiale Interaktionsprozesse.....	405
7	Literatur	411

1 Einleitung und Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung will naturkundliches Erschließen im Rahmen eines familialen Interaktionsprozesses analysieren und der Frage nachgehen, wie auf naturkundliche Bereiche bezogene, familiäre Interaktionen ablaufen und welche Strukturen für sie in Hinblick auf Bildungsprozesse relevant sind. Auch im Rahmen von Diskursen über eine kindgerechte, qualitativ hochwertige Bildungsbegleitung drängt sich die Frage auf, ob sich Interaktionen, die im familialen Kontext, also der Kind-Elter(n)-Interaktion, stattfinden, wesentlich von Bildungsbegleitungs-Strukturen, die in frühpädagogischen Einrichtungen anzutreffen sind, unterscheiden und was Frühpädagogen ggf. von dem natürlichen Kontext, der Elter(n)-Kind-Interaktion, lernen können. Diese Überlegung spielt sich auch vor dem Hintergrund ab, dass Bindung und Bildung wesentliche Bereiche der Frühpädagogik darstellen und somit die Art der Bindung so, wie sie sich in Interaktionen widerspiegelt, einen Einfluss auf Bildungsprozesse haben kann.

Der Bildungsbereich „Naturkunde“ wurde gewählt, weil der naturwissenschaftlichen bzw. naturkundlichen Bildung aktuell eine hohe Aufmerksamkeit zuteil wird.

2 Stand des Wissens: Der Einfluss der Familie auf Bildungsprozesse von Kindern

Familien stellen für Kinder zentrale Lebenskontexte dar und sind in Hinblick auf Sozialisationsprozesse von entscheidender Bedeutung. Zahlreiche groß angelegte Untersuchungen belegen den Einfluss der Familie auf die soziale und kognitive Entwicklung von Kindern (vgl. den Überblick in Roßbach, Kuczniok & Isenmann, 2008). Tietze (2001) kommt in seinen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass für die Vorhersage der kindlichen Entwicklung die Qualität des familiären Settings bedeutsamer ist als die Qualität des Settings in der Kindergartengruppe. Dabei ist der Befund interessant, dass die Art der Beschäftigung mit dem Kind in der Familie für die kindliche Entwicklung bedeutsamer ist als Merkmale wie soziale Schichtzugehörigkeit oder Bildungsstand (Roßbach, Kuczniok & Isenmann, 2008). Manche Autoren gehen davon aus, dass sich die Familie stärker auf die kognitive Entwicklung als auf das Sozialverhalten auswirkt (Fröhlich-Gildhoff, Mischo & Castello, 2009: 155). Aus diesen Befunden kann geschlossen werden, dass die Familie eine wichtige Funktion in Hinblick auf die Bildungsprozess-Begleitung von Kindern hat.

Welche Erkenntnisse gibt es bezüglich Strukturen, die die Familie in Hinblick auf die Bildungsbegleitung besonders geeignet machen? In der Forschung werden in diesem Kontext vor allem die intuitiven Kompetenzen von Eltern hervorgehoben. Eltern verfügen nachgewiesener Maßen über intuitive Kompetenzen im sozial-emotionalen Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern (Fröhlich-Gildhoff, Mischo & Castello, 2009: 136). Auch im Bereich der Sprache scheinen Eltern intuitiv über solche Sprachformen zu verfügen, die für das Kind optimal sind (Weinert & Grimm, 2008; Weinert & Lockl, 2008). Ausgehend von diesem Phänomen wurden Begriffe und Prinzipien wie Ammensprache (Baby-Talk), stützende Sprache und lehrende Sprache (motherese) gebildet bzw. abgeleitet.

Im Gegensatz zu diesen hochwirksamen elterlichen Kompetenzen gelten die strukturellen Merkmale von Familien, wie z.B. Berufstätigkeit, Einkommen der Eltern, Ausbildung der Eltern, Geschwisteranzahl und Wohnsituation als sog. distale Merkmale, also solche Merkmale, die als Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung quasi „weiter weg“ sind, d.h. sich nur indirekt auswirken (Fröhlich-Gildhoff, Mischo & Castello, 2009: 155f.).

Die kognitiven Merkmale – Erziehungsziele, Überzeugungen und pädagogische Orientierungen – stellen deskriptive oder normative Inhalte dar. Fuhrer (2005: 159) stellte fest, dass sich im Bereich der Erziehungsziele in den letzten Jahrzehnten ein Wandel bei Eltern abzeichne, wobei sich vor allem eine Erziehung Richtung Selbstständigkeit der Kinder und Partnerschaftlichkeit zwischen Eltern und Kindern abzeichne. Fuhrer stellt auch fest, dass sich Eltern zunehmend unter Druck gesetzt fühlten, weil sie mehr und mehr den Eindruck hätten, sie müssten sowohl die kognitive Förderung ihrer Kinder als auch den emotionalen Rückhalt der Kinder als auch die Förderung der Persönlichkeitsbildung ihrer Kinder verantworten und wesentlich unterstützen (Fuhrer, 2005). Sowohl Ziele als auch Überzeugungen und Orientierungen von Eltern haben einen Einfluss auf Kinder (Sigel, 1984, 1994). In Bezug auf die Überzeugungen wird in der Literatur vor allem der Einfluss der Entwicklungserwartungen der Eltern an ihre Kinder als einflussreicher Faktor für die kindliche Entwicklung hervorgehoben (Tietze et al., 1998).

Prozessuale Merkmale, d.h. Merkmale, die sich unmittelbar auf die Art und die Weise des Umgangs mit dem Kind beziehen, somit also alle Merkmale der sozialen Interaktion umfassen, gelten als proximale Merkmale. Sie haben einen

erkennbar sehr direkten und sehr starken Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Zu den besonders bedeutsamen Faktoren werden dabei u.a. die beiden folgenden gezählt (in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff, Mischo & Castello, 2009: 160ff.):

- prozessuale Einflüsse auf die soziale und emotionale Entwicklung (u.a. Feinfühligkeit und Sensitivität im Umgang mit dem Kind, vgl. dazu Grossmann & Grossmann, 2004); dabei entspricht der Charakter dieser Prozesse häufig einer Art „intuitiver Didaktik“ (vgl. Papousek & Papousek, 1987).
- prozessuale Einflüsse auf die kognitive und sprachliche Entwicklung (u.a. wird hier das sog. scaffolding als Vorgehensweise, die das Kind unterstützt, ohne es zu unter- oder überfordern, hervorgehoben; vgl. Wood, Bruner & Ross, 1976; durch dieses werde beim Kind die Zone der nächsten, proximalen Entwicklung angeregt, vgl. Wygotsky, 1978; aber auch der Technik des „Distancing“ zur Auslösung eines Problemempfindens wird in diesem Bereich Wirksamkeit bescheinigt, vgl. Sigel, 1982).

Auf dem Gebiet der familialen Interaktion liegen vor allem zahlreiche Publikationen vor, die sich hauptsächlich mit der Mutter-Kind-Interaktion beschäftigen (Ainsworth et al., 1978).

Mit dem Konzept der elterlichen Sensitivität wurde auf der Grundlage der Bindungstheorie eine elterliche Qualität definiert, die als grundlegend für die Ausbildung einer sicheren Bindungsbeziehung gesehen wird (z.B. Sroufe & Waters, 1997; Weinfield et al., 1999; NICHD Early Child Care Research Network, 2003; Cunha et al., 2010). Insbesondere einer gelungenen Kontingenz wird dabei eine große Bedeutung in Hinblick auf die kindliche Entwicklung bescheinigt (klassisches Beispiel ist das Lächeln des Säuglings, das von der Mutter erwidert wird). Untersuchungen von Blomeyer et al. (2013) kamen zu dem Ergebnis, dass die Feinfühligkeit der Mutter einen Einfluss auf die Persistenz im Vorschulalter hat, dass also die Feinfühligkeit der Mutter zusammenhängt mit der Anstrengungsbereitschaft des Kindes bzw. der Motivation, sich mit Dingen auseinanderzusetzen, auch wenn diese Auseinandersetzung gegen Widerstände erfolgen muss. Gleichwohl ist das Konzept der Feinfühligkeit in der jüngeren Vergangenheit zunehmend kritisiert worden, da die Zusammenhänge mit der späteren Bindungssicherheit zwar vorhanden, aber nicht stärker als andere Aspekte elterlichen Verhaltens sind (de Wolff & van Ijzendoorn, 1997; Keller et al., 1999; Völker et al., 1999). Neben Annahmen auf der Basis der Bindungstheorie hat die evolutionäre Psychologie elterliches Verhalten untersucht. Ihre Konzepte beruhen auf der Annahme, dass Verhalten immer dem Ziel

der möglichst optimal realisierten genetischen Reproduktion folgt und u.a. auch auf das Überleben und die optimale Versorgung des Nachwuchses ausgerichtet ist. Entsprechend wird elterliches Verhalten als eine Investitionsleistung aufgefasst, wie dies beispielsweise die Theorie der parentalen Investition tut (vgl. Trivers, 1972). In den letzten Jahren stand vermehrt wieder die Rolle der Kontingenz im Vordergrund von Untersuchungen, wurde ihr eine erhebliche Bedeutung bei der Herausbildung der Reflexionsfunktion, der sog. Mentalisierung zugewiesen (Theory of Mind, vgl. Fonagy et al., 2004). Die Fähigkeit des Menschen, davon auszugehen, dass das Gegenüber ebensolche inneren Vorgänge wie Wünsche, Absichten, Abneigungen etc. hat, wird erst im vierten Lebensjahr vollständig entwickelt. Die Bedeutung der Kontingenz-erfahrung wird vor allem in der Kausalitätserfahrung gesehen, also in der Erfahrung, dass eigenes Verhalten Auswirkungen hat und dass andere Menschen auf das gezeigte Verhalten auf bestimmte Weise reagieren (Bigelow, 1998).

Deutlich wird in dieser kleinen Recherche bereits, dass sich Positionen des im Vorwort angesprochenen Diskurses in unterschiedlichen Untersuchungen widerspiegeln. In Bezug auf das dieser Untersuchung zugrundeliegende Forschungsinteresse lässt sich unabhängig davon insgesamt feststellen,

dass es vergleichsweise wenig empirische Untersuchungen bezüglich des Einflusses der Familie bzw. der familialen Interaktion auf naturwissenschaftlich-frühpädagogische Bildungsprozesse von Kindern gibt.

3 Material

Der Fragestellung entsprechend ergab sich ein Bedarf nach Protokollen familialer Interaktionsprozesse, die naturkundliche Themen zum Inhalt hatten. Für die Untersuchung wurde so vorgegangen, dass mehreren Familien mit Kindern im Bereich von 4 bis 10 Jahren Audiogeräte für mehrere Wochen zur Verfügung gestellt wurden, mit der Bitte, in Situationen, in denen sich die Familie über naturkundliche Themen unterhalten würde oder ihre Kinder anfangen würden, sich mit Naturphänomenen zu beschäftigen, die Geräte einzuschalten. Natürlich konnte dadurch nicht vermieden werden, dass das Thema Naturwissenschaften oder Naturphänomene in diesen Familien während dieser Zeit sehr präsent war bzw. wurde. Die Auseinandersetzung mit den Naturphänomenen fand in der Gemeinschaft der Familie statt. Grundlegend anders als im Kontext institutioneller Kinderbetreuung auf der Basis fachdidaktischer Konzepte sowie begleitet von Fachpersonal war jedoch, dass die Familie über ein Naturphänomen, das nicht didaktisch verändert wurde, situativ ins Staunen und Erschließen geriet und dass die Bildungsbegleitung durch die Eltern und kein Fachpersonal erfolgte.

Im Folgenden wurde die Fallstudie „Wespennest“ exemplarisch analysiert. Bei einer tendenziell stark natur-

verbundenen Familie, bestehend aus Vater, Mutter und zwei Kindern (ein 5-jähriger Sohn, eine 9-jährige Tochter), hatte der Vater im März im Schrebergarten der Familie entdeckt, dass sich in einem Nistkasten ein Wespennest befand. Der Nistkasten hängt an der Außenwand der Gartenhütte. Er ist so präpariert, dass man, wenn man sich in der Gartenhütte befindet, ein kleines Holzbrett beiseiteschieben und dann direkt ins Innere des Nistkastens sehen kann. Der Vater hatte, weil er meinte, im Nistkasten Geräusche gehört zu haben, dieses Brett entfernt, daraufhin das Wespennest im Nistkasten hängen sehen und das Brett sofort wieder vorgeschoben. Die Beobachtungsphase umfasste damit nicht einmal eine Sekunde, war also sehr kurz. Nachdem der Vater in Begleitung seiner Tochter nicht erfolgreich gewesen war, herauszufinden, ob das Wespennest von Wespen bewohnt oder gänzlich unbewohnt war, hatte er in einem zweiten Anlauf mit dem jüngeren Sohn den Nistkasten, nachdem er zuvor mit einem Bambusstock vorsichtig von außen dagegen geklopft hatte, Mitte April geöffnet. Das Wespennest fanden die beiden nahezu unversehrt vor, ca. 50 tote Wespen befanden sich in Wespennest und Nistkasten. Die Waben waren alle offen und vollkommen leer. Vater und Sohn brachten das Wespennest daraufhin abends mit nach Hause, wo Mutter und Tochter mit dem Abendbrot bereits auf sie warteten. Beim Abendbrot entspann sich ein Gespräch über

das Wespennest, das sich zu diesem Zeitpunkt noch in einer durchsichtigen Tüte befand und erst im Verlauf des Gesprächs, zum Zeitpunkt der Beendigung des Essens, von allen genauer betrachtet wurde.

4 Die Fallstudie „Familiale Interaktion und naturkundliches Erschließen“ und ihre Analyse

Der Anfang der Aufnahme fehlt. Das aufgezeichnete Gespräch beginnt wie folgt:

Mutter: Also, wenn du überlegen würdest, was würdest du dann denken?

Unklar ist, bezüglich welcher Frage die Mutter eines ihrer Kinder um dessen Gedanken bittet, und damit, welches Problem lösungsbedürftig ist. Da das Wespennest beiden Kindern bereits bekannt ist und sie die Tüte sehen können, in der es mitgebracht wurde, kann sich die Frage der Mutter nicht darauf richten, woher das Wespennest kommt oder was das überhaupt für ein Objekt ist, das sich da in der Tüte befindet. Die Kinder wissen bereits aus den Besuchen im Garten, dass es sich um ein Wespennest handelt und dass es sich im Nistkasten (Meisenkasten) befand. Es muss also einen anderen Grund dafür geben, eine Überlegung anzustellen. Wenn alles geklärt wäre, gäbe es keinen Anlass zu irgendwelchen Überlegungen. Die Frage der Mutter würde die Kinder dann lediglich verwirren.

Die naheliegendste Frage wäre, vor dem Hintergrund des Kontextes, die nach der Todesursache der Wespenpopulation. Feststellen lässt sich nun aber, dass die Ausgangsdatenlage diesbezüglich unklar ist: lebten die Wespen zum Zeitpunkt des ersten Besuchs von Vater und Tochter im März? Oder waren sie bei Wintereinbruch eingegangen und also im März schon länger tot? Wenn die Ausgangsdatenbasis darin bestünde, dass die Wespen bei Wintereinbruch eingegangen waren, würde es sich damit um einen routinemäßigen, natürlichen Vorgang handeln, da ein Wespenstaat immer nur ein Jahr lang existiert, das Volk dann eingeht und nur die Jungköniginnen überwintern, um im nächsten Frühjahr einen eigenen Staat zu gründen. Wenn die Ausgangslage die wäre, dass im März tatsächlich lebende Wespen im Nistkasten angetroffen wurden und im April alle Wespen tot waren, dann wäre dies in mehrerlei Hinsicht ungewöhnlich, und damit nicht eine routinemäßige, sondern krisenartige Ursache zu vermuten. Ungewöhnlich wäre für den Fall einer eingetretenen Krise aber, dass ein Wespenstaat im März bereits in einem so großen Ausmaß (es füllte ca. die Hälfte des Nistkastens aus) und mit einer derart hohen Populationsgröße (ca. 50 tote Wespen waren noch im Nest) existierte. Aber auch dann, wenn dies möglich wäre, würde das Eingehen eines ganzen Wespenstaates von einem Nicht-Winter-Monat auf den anderen auf ein plötzlich eingetretenes, krisenhaftes Ereignis

hindeuten. Letztlich ist in beiden Fällen die zentrale Frage die nach der Ursache des Eingehens des Volkes; es macht aber einen großen Unterschied, welches gültige Beobachtungsprotokoll dem auf die Frage folgenden Problemlösungsprozess zugrunde liegt. Für den vorliegenden Fall lässt sich, auf der Basis des Kontextwissens, festhalten, dass der Zustand des Wespennests im März nicht eindeutig und klar beobachtet worden war. Dies bedeutet nun, dass es schwierig ist, überhaupt die entscheidend wichtige Frage zu ermitteln. Für den Erschließungsprozess bedeutet es, dass er „unnötig“ komplex wird. Wenn die zugrunde liegenden Beobachtungen und damit die zentrale Frage nicht geklärt sind, dann muss in alle Richtungen überlegt werden. Die Frage der Mutter ist daher angemessener Weise sehr allgemein; sie erfragt keine Antwort von ihren Kindern, sondern bittet sie, ihr mitzuteilen, was ihnen durch den Kopf geht.

Das Gespräch setzt sich wie folgt fort:

Tochter (9): Mhm. Ich würde erstmal Sachen ausschließen, was also nicht stimmen könnte.

Es kann vermutet werden, dass die Tochter davon ausgeht, dass die Wespen im März tatsächlich lebten; dass sie also wie

von einem Fakt ausgeht, der nicht mehr in Frage steht. Diese Vermutung stützt sich auf die Tatsache, dass die Tochter zum Zeitpunkt des ersten Gartenbesuchs, im März, den Vater beobachtet hatte, und sein Verhalten als angemessen eingeschätzt und seine Wahrnehmung – er meinte, Geräusche wahrgenommen zu haben – als gültig betrachtet hatte. Zudem berichtete der Vater im Rahmen der Klärung des Kontextes, dass die Familie im vergangenen Jahr keine Wespen im Garten beobachtet habe, der Nistkasten sei aber im Herbst nicht kontrolliert worden. Vögel hätten im letzten Jahr nicht im Kasten gebrütet. Diese Beobachtungen waren auch der Tochter bekannt. Auf der Basis der genannten Vermutung würde die Tochter in ihrem Ansatz also darüber nachdenken bzw. würde ihre Frage darin bestehen, wie es zu einem plötzlichen Sterben eines ganzen Wespenstaates, mitten im Alltagsgeschehen, kommen konnte. Mögliche Überlegungen müssen sich dabei eher auf Ereignisse beziehen, die einen krisenhaften Moment darstellen, z.B. ein Ereignis, das dazu führte, dass die Wespen beim Schlüpfen zugrunde gingen, oder ein Ereignis, das zum Absterben der adulten Wespen führte. Wüsste die Tochter hingegen, dass Wespen bei Wintereinbruch eingehen, also einen saisonalen Lebenszyklus haben, so wären ganz andere Fragen und damit Problemlösungsansätze angebracht, u.a. die Frage danach, ob es normal ist, dass Wespen bei Wintereinbruch im Nest

zugrundegehen, oder ob es ungewöhnlich ist, dass sich noch ca. 50 Wespen im Nestmaterial befinden und ob dies z.B. darin begründet ist, dass der Wintereinbruch im zurückliegenden Winter sich besonders heftig und plötzlich vollzog (überraschend schnell sinkende Temperaturen, besonders hohe Minusgrade). Oder, ob Wespen regulär beim Eingehen ihr Nest aufsuchen und dort verenden. Dann wäre es z.B. wichtig, zu untersuchen, wie die toten Wespen im Nest angeordnet sind.

Die Tochter signalisiert mit ihrer Antwort, dass sie die Frage verstanden hat und sich Ansätze überlegt, wie das Problem gelöst werden kann. Sie teilt also die Auffassung, dass es ein erklärungsbedürftiges Problem gibt. Die Frage der Mutter ist für sie nicht künstlich, sondern die Tochter empfindet selbst etwas an dem Wespennest als rätselhaft. Vermutet werden kann, wie bereits ausgeführt, dass sich die Tochter die Frage stellt, wie ein Wespenstaat im Frühjahr innerhalb kürzester Zeit eingehen kann. Dass die Tochter eine ganz präzise Frage vor Augen hat, lässt sich daran erkennen, dass sie als Strategie vorschlägt, Annahmen auszuschließen, die „nicht stimmen können“. Die Tochter meint damit hypothetische Annahmen, denn es sind ja keine greifbaren „Dinge“, die vorliegen, sondern diese müssen gedanklich konstruiert werden. Ein solcher Ausschluss ist nur möglich, wenn die

Frage klar gestellt ist, so dass sich hinreichend entscheiden lässt, was für das Problem der Annahme nach relevant ist und was nicht. Als Strategie für das Erschließen wählt die Tochter die Vorgehensweise aus, zunächst auszuschließen, was als Todesursache nicht in Frage kommen kann. Diese Strategie erscheint geeignet, um den Problemlösungsbereich, der sehr groß ist, einzuengen und sich folglich nicht mit unnötigen, irrelevanten Aspekten zu beschäftigen. Das Ausschließen ist eine typische Strategie, die zum Einsatz kommt, wenn sich zu Beginn des Erschließens eine besonders wahrscheinliche Lesart nicht auf Anhieb erraten lässt, sondern im Gegenteil eine Antwortfindung sehr schwierig erscheint. Scheint dagegen von Anfang an eine bestimmte Lesart besonders wahrscheinlich und drängt sich diese aufgrund des Befunds nahezu auf, so wäre es ratsam, diese Lesart auch umgehend zu prüfen. Ausschließen ließe sich im vorliegenden Fall u.a. eine mechanische Zerstörung durch Menschen oder Tiere, denn das Wespennest ist intakt und war durch den Nistkasten gut geschützt. Trotz der Strategie des Ausschließens verhält es sich bei dem vorliegenden Phänomen aber so, dass es sehr viele mögliche Ursachen gibt, die sich nicht gleich mit Sicherheit ausschließen lassen. Eine andere Strategie hätte darin bestehen können, dass, anknüpfend an einer Auffälligkeit, eine Hypothese generiert und diese dann geprüft wird. Da zu diesem Zeitpunkt der Befund, also das

Wespennest, noch in einer Tüte und damit nicht zugänglich war, war es der Tochter nicht möglich, auf diese Weise vorzugehen, sondern sie musste eine rein theoretisch-konstruierte Vorgehensweise wählen. Möglich wäre im Falle des Vorliegens eines konkreten, beobachtbaren Befunds auch ein Vorgehen, bei dem anfangs möglichst viele virtuelle Ursachen entwickelt würden, die gemeinsam hätten, dass sie mit dem konkreten Befund kompatibel wären und diesen erklären würden. Diejenigen Hypothesen, die mit dem Befund nicht kompatibel wären, müssten dann auch ausgeschlossen werden. Festhalten lässt sich weiter, dass die Strategie des Ausschließens eine sehr gründliche Vorgehensweise insofern darstellt, als dass nicht einfach auf die scheinbar naheliegendste Hypothese zugegriffen wird und ggf. sogar unmittelbar darauf davon ausgegangen wird, dass diese Hypothese schon zutreffe, ohne weitere Hypothesen zu überprüfen. Weiterhin stellt die Strategie des Hypothesen-Ausschließens eine sehr vorsichtige Form des Explorierens dar. Anstatt sofort manipulierend in ein Phänomen oder Objekt einzugreifen, um Reaktionen zu provozieren, damit daraus Schlüsse abgeleitet werden können, wird das Phänomen bzw. Objekt zunächst einmal gar nicht angerührt und nicht verändert, also erhalten, und allein über das Nachdenken ein erster Zugang zum Rätsel gesucht.

Das Gespräch setzt sich wie folgt fort:

Mutter: Mhm. Und das wäre?

Tochter (9): Hm. Was ich auch seltsam finde, ähm, Wespen, sterben die wirklich im Herbst? Alle? Außer die Königin?

Die Mutter interessiert sich, erkennbar durch ihre Frage, für die Hypothesen, die ihre Tochter von vornherein ausschließen würde. Die Tochter überlegt auf diese Frage hin kurz und wechselt dann die Strategie, offenbar, weil sich im vorliegenden Fall in ihren Augen gar nicht so viel ausschließen lässt. Ihre neue Strategie besteht darin, dass sie nun doch nach den Auffälligkeiten des Objekts bzw. Phänomens sucht.

In der Äußerung der Tochter zeigt sich, dass sie schon einmal davon gehört haben muss, dass ein Wespenstaat bei Wintereinbruch eingeht. Wenn aber, und davon geht die Tochter aus, ein Wespenstaat im März vollkommen ausgebildet vorliegt, dann muss diese (Lehrbuch-) Information in Zweifel gezogen werden bzw. muss es Gründe geben, weshalb es im vorliegenden Fall nicht zum Eingehen des Wespenstaats im Winter gekommen ist. Die Tochter schenkt

damit der (scheinbar) wahren Beobachtung, „Wespenstaat voll aktiv im März“, erkennbar großen Glauben; nicht die (scheinbar wahre) Beobachtung zieht sie als erstes in Zweifel, sondern eher das (vermutlich angelesene Buch-) Wissen über Wespen. Zumindest besteht das, was die Tochter seltsam findet, offenbar nicht nur darin, dass ein Wespenstaat im Frühjahr innerhalb eines Monats eingegangen ist, sondern auch, dass bestimmte Umstände dazu führen können, dass ein Wespenstaat im Winter ausnahmsweise nicht eingeht. Sie stellt damit indirekt die Frage nach der Verlässlichkeit der Norm „Absterben des Wespenstaats im Winter“. Für den Erschließungsprozess ist es wichtig, zu wissen, ob bestimmte Prämissen – hier also u.a. die besagte Norm – verlässlich sind. Verwirrend für die Tochter muss es sein, dass ihr Wissen um das Ende eines Wespenstaats im Winter kollidiert mit der (scheinbar wahren) Beobachtung eines vollaktiven Wespenstaats im März mit relativ großem Ausmaß (Größe des Wabenapparats). Der Widerspruch zwischen beiden „Wahrheiten“ ließe sich am besten auflösen, wenn es sich beim Wespennefund der Familie um ein außergewöhnliches, nur ausnahmsweise anzutreffendes Phänomen handelte, d.h. der Widerspruch ließe sich nur durch eine Hypothese auflösen, für die beide Beobachtungen zutreffen und die die Aussagen beider Beobachtungen in ein stimmiges Gesamtkonzept einfügt. Diese Widerspruchsauflösung wäre in

einfachster Form durch die Annahme einer Ausnahme möglich.

Das Gespräch setzt sich wie folgt fort:

Mutter: Mhm. Ich weiß es auch nicht.

Tochter (9): Und ein Parasit könnte es nicht sein. Das ist kein ganzer Staat.

Ganz offensichtlich ist die Mutter ebenfalls verwirrt, und zwar der Vermutung nach aus denselben Gründen: sie war selbst nicht beim Beobachtungsgang im März dabei, kann also auf keine eigene Beobachtung zurückgreifen und steht jetzt vor demselben Dilemma, nämlich den Widerspruch zwischen den Aussagen ihres Mannes und dem Lehrbuchwissen aufzulösen. Die beste Erklärung, das normale Eingehen des Staates bei Wintereinbruch, wobei es zu einem Massensterben aller Wespen – bis auf die Jungköniginnen – kommt, kollidiert mit dem als wahr angenommenen Zeitpunkt des Massentods im April. Die Annahme des Absterbens im April kollidiert mit dem Lehrbuch-Wissen eines routinemäßigen Absterbens bei Wintereinbruch. Ausgehend von der Frage, ob es sein kann, dass der Massentod auch manchmal ausnahmsweise nicht im Herbst stattfinden kann,

stellt die Tochter nun Überlegungen an, welcher Ausnahmefall hier vorliegen könnte, der ein Eingehen eines ganzen Wespenstaates im April erklären könnte. Weil das Objekt, das aus dem Nistkasten herausgenommene und mitgebrachte Wespennest, zu diesem Zeitpunkt des Gesprächs noch in eine Tüte verpackt und damit nicht frei zugänglich ist, lassen sich konkrete Überprüfungen am Objekt nicht vornehmen. Solche konkreten Überprüfungen könnten z.B. darin bestehen, in dem Wespennest nach einer möglicherweise toten Königin zu suchen. Würde sich eine tote Königin finden lassen, so wäre das ein eindeutiges Anzeichen für ein krisenhaftes Ereignis, dem nicht nur der ganze Wespenstaat, sondern auch die Königin zum Opfer gefallen ist. Auch das Ausmaß des Wespennests (Zahl der Wabenetagen) hätte dann untersucht werden können in Hinblick auf die Frage, ob zum Zeitpunkt März ein solch großer Wabenbau als Produkt eines neu gegründeten Wespenstaates überhaupt möglich ist. Der Kontext zeigt jedoch, dass alle diese Zugänge aufgrund des noch verpackten Wespennests nicht möglich sind, folglich nur rein gedankenexperimentell vorgegangen werden kann. Der Nachteil ist dabei, dass man für die aufgestellten Hypothesen keine mit ihnen übereinstimmenden bzw. sie stützenden beobachtbaren Indizien anführen bzw. auch keine die aufgestellten Hypothesen falsifizierenden Beobachtungen ins Feld führen kann. Neben dem Nachteil, dass der

zugrundeliegende Befund (toter oder aber lebendiger Staat im März) nicht eindeutig geklärt ist, steht einem Erschließungsprozess auch die nun nicht gegebene nähere Beobachtung und Untersuchung des Fundes tendenziell im Wege.

Die gedankenexperimentell angestellten Überlegungen der Tochter zielen nun auf ein eher dramatisches Ausnahmegeschehen ab, da die Tochter nicht an der Feststellung ihres Vaters zweifelt. Dabei entwirft sie die These, dass der Wespenstaat von einem Parasiten heimgesucht worden sein könnte. Zu dieser von ihr aufgestellten Hypothese könnte sie z.B. Wissen über Parasiten in Bienenvölkern geleitet haben, da das Thema parasitäre Bienenkrankheiten immer wieder von den Medien aufgegriffen wird (Varoa-Milbe, aber auch Kaschmir-Virus). Die Tochter schließt dann aber weiter, dass für einen ganzen Staat die Anzahl der Wespen zu gering sei – offenbar muss also zum Zeitpunkt, an dem Vater und Sohn das Wespennest mitbrachten, eine Zahl seitens des Vaters genannt worden sein, wie viele tote Wespen vorgefunden wurden, und offenbar schließt die Tochter aus dieser Zahl, dass es sich nicht um den ganzen Staat handelt und schließt dadurch einen Parasitenbefall aus. Für sie bedeutet ein Parasitenbefall, dass

alle Wespen betroffen sind, ein parasitenbedingter Tod also den ganzen Staat trifft.

Das Gespräch setzt sich wie folgt fort:

Mutter: Mhm.

Tochter (9): Es könnte aber, mh, auch sein, ein Parasit legt in fünf die Eier, dann gibt es zwei Möglichkeiten. Die erste ist, die werden aufgefressen und dann klammern sie sich wieder an die nächste Wespe, und fressen da weiter, und so immer weiter. Oder die kleinen Parasiten hatten eine Krankheit, dass sie da sterben und dass die kranken Wespen, die dann wegen den Parasiten krank werden, das übertragen und dann alle sterben.

Die Tochter expliziert ihre Hypothesen nicht vollständig. Sie bildet aber offenbar in kürzester Zeit relativ komplexe Hypothesen. Bezüglich ihrer Überlegung, „ein Parasit legt in fünf die Eier“ ist nicht eindeutig zu ermitteln, worauf sich „in fünf“ bezieht; möglich wären u.a. fünf Nester, fünf Wespen und fünf Stockwerke. Die Tochter überlegt im Weiteren dann zwei Möglichkeiten: eine Möglichkeit wäre, dass Parasiten Eier in Wespen legen, diese Wespen dann von innen

aufgefressen werden und anschließend weitere Wespen befallen werden. Dieser Vorgang entspräche einem parasitären Befall von Endoparasiten. Die zweite von der Tochter explizierte Möglichkeit beinhaltet die Überlegung von Ansteckung, wobei Parasiten eine Krankheit (z.B. entsprechende Bakterien) auf die Wespen übertragen und sich die Wespen dann untereinander weiter infizieren. In beiden Systemen sieht die Tochter das Potential, dass eine Art „Schneeballeffekt“ generiert wird, also sich aufschaukelnde Kettenreaktionen hervorgerufen werden bzw. sich die Intensität eines bestimmten Vorgangs steigert.

Die Tochter bildet erkennbar vielfältige und komplexe Hypothesen, in denen sich auch zeigt, dass sie bereits über Vorwissen auf dem Gebiet verfügt. Da die Tüte mit dem Wespennest zu diesem Zeitpunkt noch verschlossen ist, muss die Tochter aber auf rein gedankliche Konstruktionen zurückgreifen. Sie hat zu diesem Zeitpunkt keine Möglichkeit, zu entscheiden, welche ihrer Hypothesen am besten zu ihrem Befund passt. Hier zeigt sich, wie wichtig es für Erschließungsprozesse ist, sich mit dem echten Befund auseinanderzusetzen und eine reale Beobachtung machen zu können. Erst in der Gegenüberstellung der Hypothese mit dem Befund ließen sich Aussagen dazu treffen, wie plausibel die Hypothese ist bzw. ließen sich bestimmte Hypothesen

vermutlich relativ schnell ausschließen. Die fehlende Möglichkeit einer solchen Gegenüberstellung von Hypothese und beobachtbarem Befund führt an dieser Stelle dazu, dass die Tochter, die eigentlich den von ihr angestellten Erklärungsansatz „Parasiten“ verworfen hatte, nun doch noch mal auf diesen zurückkommt und weiter darüber nachdenkt.

Das Gespräch setzt sich wie folgt fort:

Sohn (5): Also ansteckende Krankheit.

Vater: Es könnte auch ein Pilz sein. Oder?

Tochter (9): Ja.

Dem fünfjährigen Sohn hat sich, obwohl die Tochter ihre Hypothesen in aller Eile und gleichzeitig Abgekürztheit dargelegt hat, und obwohl die Bezüge rein sprachlich nicht eindeutig erkennbar waren, die inhaltliche Aussage erschlossen und er benennt die zuletzt genannte Hypothese mit dem Terminus „ansteckende Krankheit“. Dieser könnte ihm beispielsweise durch die medizinischen Frühuntersuchungen oder auch Impfungen durchaus geläufig sein. In der Äußerung des Sohnes zeigt sich, dass er das Gespräch inhaltlich versteht und dass er den durchaus

schwierigen Prämissen und Ableitungen seiner Schwester folgen kann. Obwohl er nur noch einmal das, was von der Tochter gesagt wurde, konkret benennt, macht er seine Familie darauf aufmerksam, in welcher Kategorie sich die Interaktion gerade bewegt; „ansteckende Krankheit“ stellt eine Hypothese für ein krisenhaftes Eingehen des gesamten Wespenstaates dar, die Familie befindet sich also in der Phase der Hypothesengenerierung, wobei nach Hypothesen gesucht wird, die zum plötzlichen und außerregelmäßigen Wespensterben führen können. Tatsächlich führt der Vater das Gespräch dann auch auf dieser Ebene fort, d.h. er sucht nach weiteren Hypothesen dieser Art.

Das Gespräch setzt sich wie folgt fort:

Mutter: Also, was hatten wir jetzt? Endoparasit, Krankheit. Dann wissen wir nicht, wie ist das im Winter, fliegen die raus und sterben dann oder ...

Sohn (5): Aber die waren doch im Nest.

Mutter: Ja, das stimmt, was du sagst.

Vater: Man muss wohl fragen, sterben sie normalerweise nach einem Jahr in ihrem Nest, dann wäre es ein ganz normaler Vorgang.

Tochter (9): Oder noch, ein Feind ist eingedrungen.

Auch die Mutter bewegt sich auf dieser Ebene, stellt aber keine neue Hypothese auf, sondern benennt noch einmal die schon vorgebrachten Hypothesen der Tochter. Sie spricht anschließend an, dass nach wie vor unklar ist, welche natürlichen Umstände (Wintereinbruch) ggf. regulär zum Eingehen eines Wespenstaates führen können. Damit benennt sie implizit das Problem, dass ohne eindeutigen Befund über den Zeitpunkt des Eingehens schon die eigentliche Fragestellung problematisch ist und dies für den Erschließungsprozess sehr nachteilige Folgen haben kann. Auf ihre diesbezüglich als „rausfliegen und dann sterben“ gewählte Formulierung reagiert der Sohn prompt mit seiner Unterbrechung. Er weist darauf hin, dass man die toten Wespen im Nest gefunden habe. Hier zeigt sich, dass der Sohn konkretistisch denkt. Die von der Mutter angestellte Überlegung stellt damit etwas dar, was für ihn ausgeschlossen ist, weil sich der ganz konkrete Befund anders darstellt. Der Sohn äußert implizit, dass der Gedanke der Mutter irrelevant ist: selbst wenn Wespen grundsätzlich auch außerhalb des

Nests eingehen könnten – bei den gefundenen ist es nicht so. Er ruft damit aber nicht nur sich selbst, sondern seiner ganzen Familie das Phänomen als solches vor Augen; in diesem Fall weist er also darauf hin, dass sich alle oder ein sehr großer Teil der Wespen tot im Nest befinden. Überlegungen wie die der Mutter, die ein Sterben außerhalb des Nests zum Inhalt haben, müssen daher nicht weiter verfolgt werden; vielmehr gilt es, den Fokus auf Vorgänge zu richten, bei denen die Wespen **im** Nest eingehen. Das Kind macht also umgehend geltend, dass der konkrete Befund im Widerspruch zu der von der Mutter getätigten Äußerung steht.

Auch der Vater ist nun für die Frage des „im“ oder „außerhalb“ des Nests Sterbens sensibilisiert. Er fragt sich, ob Wespen bei Wintereinbruch normalerweise im Nest sterben und lenkt das Gespräch auf die Frage nach dem Routinehaften, Regulären, Normgerechten, während das Gespräch zuvor eher durch Überlegungen bezüglich des Außergewöhnlichen, Dramatischen, Krisenhaften geprägt war. Der Vater kommt auf den Gedanken, dass es sinnvoll sein könnte, wenn man zunächst einmal von der Normalität ausgeht, bevor man Überlegungen zu krisenhaften Zusammenhängen anstellt. Mit der Überlegung, ob es sich nicht doch um ein routinemäßiges Eingehen des Wespenstaates bei Wintereinbruch handelt

haben könnte, klingt implizit ein erster leiser Zweifel an seiner eigenen Beobachtung im März an.

Auch die Tochter schließt in ihrer Äußerung an die Aufforderung ihres kleinen Bruders an, doch nach Gründen zu suchen, die ein Sterben der Wespen im Nest zur Folge haben; sie verfolgt aber weiterhin als Hauptfrage die Frage nach einer Ursache für einen überraschend eingetretenen Massentod des Wespenstaates im Frühjahr. Daher entwirft sie als eine weitere Hypothese die eines eindringenden Räubers, der die Wespen im Nest aufsucht und angreift. Sie interagiert also mit ihrem Bruder, während sie das vom Vater Gesagte nicht aufgreift. Hier zeigt sich, dass die Tochter sehr stark von der Gültigkeit des vom Vater festgestellten Befunds im März ausgeht und sich daher folgerichtig weiterhin auf der Suche nach Ursachen befindet, die ein plötzliches, krisenhaftes Eingehen erklären. Gleichzeitig geht sie sehr stark von dem einzigen Befund aus, der wirklich evident ist, dem Massensterben. Dieser Befund verstärkt ihren Eindruck von der Krisenhaftigkeit.

Das Gespräch setzt sich wie folgt fort:

Mutter: Also nicht ein Endoparasit, sondern, ja, was, wie müsste der dann aussehen.

Tochter (9): Fast so wie der Bienenfeind irgendwie, der, der die Eier

Sohn (5): Ich habe ja einen Bienenfeind gesehen.

Mutter: Bienenwolf meint ihr, oder was?

Tochter (9): Nee. Der dann den Honig oder so klaut oder, hm. Die Kinder von ihm.

Sohn (5): Also ich hab. Ach so, ich hab so ´ne Einbrecherhummel gesehen.

Mutter: Ah.

Sohn (5): Vorne war sie ganz rot.

Mutter: Ah ja.

Mutter: Was meintest du (Name der Tochter), mit Bienenfeind? Sag mir gerade noch mal, weil, ich kann mich gar nicht mehr daran erinnern, da war, wie funktionierte das oder was hat der gemacht?

Tochter (9): Mhm, das ist unabhängig davon.

Mutter: Ja klar, nur damit ich mich noch mal daran erinnere.

Tochter (9): Ich weiß es auch gar nicht mehr so. Aber ich glaube, das war so, der dringt da ein, der hat so einen gepanzerten mhm, Körper.

Mutter: Außenskelett.

Tochter (9): Ja, genau, die Bienen können da nicht mit dem Stachel dahin, der ist größer als die, sieht fast wie ein Schmetterling, glaube ich, aus, ungefähr, hat aber nur zwei Flügel. Und ähm, und dann, der setzt, irgendwie, der macht so eine Wabe oder so auf, oder halt so ein Honigding und setzt sein Kind da rein oder sein Ei, und die Larve oder das Kind davon frisst dann den Honig.

Sohn (5): Und dann denkt man, dann kriecht da statt einer Biene so ein Schmarotzer raus.

Tochter (9): Eine Schmarotzerbiene.

Mutter: Hm.

Sohn (5): Genau.

Tochter (9): Und da habe ich gedacht, da ist irgendein Feind reingekommen und halt an ´ne, alle getötet und hat dann irgendwas da geklaut oder hat gesehen, das taugt nichts, was da drinnen ist.

Weil die zu klärende Fraglichkeit noch nicht genau geklärt ist, ist es schwer für die Familie, zu entscheiden, ob einer der aufgestellten Hypothesen noch genauer nachgegangen oder sie verworfen werden muss. Die Mutter fragt in Bezug auf die von der Tochter neu aufgestellte „Eindringen eines Räubers-Hypothese“ recht detailliert nach; gleichzeitig ist aber nicht geklärt, wie diese Hypothese sich überhaupt falsifizieren oder verifizieren lässt bzw. ob die Überlegung ganz grundsätzlich in die richtige Richtung geht. Weil die Fragestellung nicht genügend stabilisiert wird, gibt auch das Hypothesengerüst wenig Halt. Obwohl sich bereits in der Äußerung des Vaters andeutet, dass es wichtig ist, überhaupt erst einmal die zugrundeliegende Frage zu klären, wird auf der Hypothesenebene fortgefahren.

Hierzu ist anzumerken, dass die einzelnen Hypothesen in sich durchaus sehr schlüssig sind und dass beide Kinder erstaunlich viele Zugänge zu den einzelnen Sachverhalten

haben bzw. Vorwissen mitbringen. Die Tochter überträgt dabei Wissen, dass sie über Bienen besitzt, auf Wespen, und versucht gedankenexperimentell, ein Pendant für Wespen zu entwerfen. Ihre Überlegungen bezüglich Schmarotzern sind von daher gut, als dass Wespen wegen ihrer Wehrhaftigkeit nur wenig Fraßfeinde haben – vor allem Dachs und Wespenbussard –, die aber aufgrund des Fundortes Nistkasten schon ausgeschlossen werden können. Von daher stellt das Antizipieren eines, möglicherweise durch Mimikry getarnten Schmarotzers die plausibelste Hypothese im Themenfeld „Feind“ dar. Die Tochter geht dabei noch weiter und schildert sehr treffend eine Form des Brutparasitismus. Brutparasiten nutzen die Brutpflegeleistung anderer Insekten aus. Sie schmuggeln ihre Eier in die Brutzellen des Wirtes und fressen später die Futtermittel. Deswegen werden sie auch „Kuckucksbienen“ oder „Kuckuckswespen“ genannt – interessanterweise gibt es nämlich sowohl bei Bienen als auch bei Wespen diese Form des Brutparasitismus. Die Tochter, die den Brutparasitismus nur von den Bienen her kannte, überträgt dieses Prinzip also tatsächlich richtig auf die Wespen. Auch ihre Beschreibung, dass der Brutparasit schmetterlingsähnlich aussah, ist durchaus zutreffend; u.a. sind beispielsweise Zünsler Brutparasiten von Wespen- und Bienenbrut.

Der Sohn bezieht sich vor allem auf die von ihm gemachten konkreten Erlebnisse, also direkt gesammelte Erfahrung, die zwar nicht unmittelbar mit dem von der Tochter genannten Räuber zu tun hat, die aber eine große Nähe dazu aufweist. Er verwendet damit eine Operation, bei der er von dem, was er als Erfahrung anzubieten hat, auf etwas schließt, was außerhalb seiner bisherigen Erfahrung steht, bzw. den von seiner Schwester beschriebenen Feind auf diese Weise in seine Erfahrungswelt integriert und nach Entsprechungen aus dem Bereich seines Erfahrungsfundus sucht. Sowohl der von der Tochter beschriebene Brutparasit bei Bienen, als auch der von der Mutter genannte Bienenwolf (der zur Familie der Grabwespen gehört), als auch der vom Sohn als „Einbrecherhummel“ bezeichnete Parasit (eine Schmarotzerfliege, die wie eine Hummel aussieht) haben gemeinsam, dass ein artfremdes Lebewesen seine Existenz räuberisch auf der Basis von Bienen oder Hummeln wesentlich begründet. Der Ausdruck „Einbrecherhummel“ des 5-Jährigen beschreibt dabei sehr treffend das Phänomen, dass sich ein Insekt quasi als Hummel tarnt (Mimikry) und auf diese Weise Zutritt zum Hummelstaat verschafft (trojanisches Pferd). Tatsächlich wird in der angloamerikanischen Literatur überwiegend der Begriff „Kleptoparasiten“ gebraucht.

Beide Kinder mobilisieren ihre Erfahrungen und ihr Vorwissen umfassend und konkretisieren die entsprechenden typischen Merkmale und Prozesse, um Aussagen darüber treffen zu können, ob die aufgestellte Hypothese schlüssig ist. Bezüglich der Aussage des 5-Jährigen, er habe eine Einbrecherhummel gesehen, muss angenommen werden, dass ihm von derartigen Insekten und ihrer Biologie erzählt oder vorgelesen wurde, und er dieses Wissen auf eine Beobachtung übertragen oder aber tatsächlich ein solches Insekt beobachtet hat. Die Äußerung „ich hab so ´ne Einbrecherhummel gesehen“ bezieht sich am wahrscheinlichsten auf eine direkte Naturbeobachtung. Hätte der 5-Jährige dieses Insekt nur im Buch gesehen, wäre mit einem Zusatz „in einem Buch“ zu rechnen. Außerdem beschreibt er das Insekt recht spezifisch. Seine Äußerung, die von ihm gesehene Einbrecherhummel sei vorne rot gewesen, könnte z.B. darauf verweisen, dass er eine Rotaugen Schmarotzerfliege gesehen hat. Diese sieht einer Hummel recht ähnlich, fällt aber durch die großen roten Facettenaugen auf.

Die Diskussion bzw. das Gespräch über Parasiten soll eigentlich Beiträge zur Klärung einer Fragestellung liefern. Sie läuft jedoch ab, ohne dass die Fragestellung hinreichend geklärt ist. Aus dieser Situation ergibt sich die Gefahr, dass

der gesamte Erschließungsprozess scheitert. Die Tochter stellt dann jedoch mit ihren umfassenden Feststellungen über die Eiablage des Bienenfeindes in Honigwaben dar, dass sich ihr Wissen auf Bienen bezieht, und allein aufgrund der Situation, dass Wespen keinen Honig produzieren und einlagern, keine Übertragung auf das vorliegende Objekt möglich ist. Vermutlich wollte sie schon durch die Bekundung ihres Unwillens, der sich im „Nee“ manifestiert, zum Ausdruck bringen, dass sie lediglich eine Analogie zum Ausdruck bringen wollte, als sie ihre Bemerkung „Fast so wie der Bienenfeind irgendwie“ äußerte, dass sie jedoch nicht den Bienenfeind direkt als Ursache ins Feld führen wollte. Allerdings stellt sie sich den vergleichbaren Feind im Fall der Wespen offenbar sehr ähnlich vor. Die Überlegung der Tochter, der eingedrungene Feind habe evtl. festgestellt „das taugt nichts, was da drinnen ist“ bezieht sich darauf, dass in den Waben der Wespen ja kein Honig zu finden ist und es sich folglich für einen Räuber gar nicht lohnen könnte, einzudringen. Hier kommt die bei der Tochter wirksame Ähnlichkeit der Vorstellung von Bienen- und Wespenräubern zum Ausdruck.

Das Gespräch setzt sich wie folgt fort:

*Vater: Also die meisten, also die Waben sind alle leer.
So. Also muss es Herbst gewesen sein.*

Der Vater erinnert an den in der vor allem durch die Kinder geführten Unterhaltung zur Sprache gebrachten fehlenden Inhalt der Waben, und verbindet dieses Thema mit der von ihm bereits angedeuteten Frage, der offenbar in seinen Augen noch nicht genügend präzise und erschöpfend nachgegangen wurde. Der Vater, der von allen Familienmitgliedern über die meisten Beobachtungen des Objekts verfügt, weil er es bereits zweimal gesehen und dann aus dem Nistkasten herausgenommen hatte, kommt also zu der Überlegung „Eingehen bei Wintereinbruch im Herbst“ oder „Krisenhaftes irreguläres Massensterben“ zurück. Es kann vermutet werden, dass die sehr detaillierten Angaben seiner Kinder, also die auf eine sehr genaue Beobachtung und Beschreibung abzielenden Äußerungen der Kinder ihn dazu gebracht haben, sich dem Befund und den daran beobachtbaren Merkmalen verstärkt zuzuwenden. Aus dem Gedächtnis rekonstruiert er das Aussehen der mitgenommenen Waben. Das Gespräch, bei dem an dieser Stelle die Leere der Waben zur Sprache gekommen ist, führt ihm deutlich vor Augen, dass alle Waben offen und leer waren. Da er immer noch mit der Frage der Ursache des Eingehens beschäftigt ist, schließt er aus dem Befund „leere Waben“, dass es Herbst gewesen sein muss.

Mit „Herbst“ meint er damit den Zeitpunkt, zu dem Wespenvölker auf natürliche Weise eingehen. Der Vater wählt damit die plausibelste Hypothese.

Die Tatsache, dass die Waben leer sind, stellt nur eine relativ geringe Evidenz, also nur einen relativ unsicheren Anhaltspunkt für die Unbezweifelbarkeit, dass es sich zum Zeitpunkt des Eingehens um den Herbst gehandelt hat. Trotzdem ist es eine Beobachtung, die es den Familienmitgliedern nun ermöglicht, konkret über sie nachzudenken und sie in ihre Überlegungen und Hypothesenbildungen einzubeziehen. Zudem deutet sich, zum zweiten Mal, an, dass die Frage an das Objekt ganz unterschiedlich ausfallen kann, je nachdem, ob es sich um ein normales Eingehen bei Wintereinbruch handelt oder nicht.

Mutter: Aber warte mal. Was sammeln denn die Wespen noch mal.

Tochter (9): Für äh die Kinder Fleisch.

Mutter: Ach ja.

Sohn (5): Die Kinder essen bekanntlich nur Fleisch.

Mutter: Und ja und was sammeln die dann so? Also, aber auf jeden Fall waren die Waben leer, also es waren jetzt keine Larven oder keine Eier oder so was da drin.

Vater: Ja, genau. Sondern nur die Waben.

Der Mutter ging die Schlussfolgerung des Vaters in diesem Moment zu schnell, erkennbar in ihrer Äußerung „Aber warte mal“. Sie ist noch gefangen in der Detailliertheit des bisherigen Überlegungsprozesses. Obgleich die Fragestellung immer noch nicht explizit benannt ist, merkt die Mutter dann aber, als sie weiter über das Thema „Sammeln und Vorratanlegung“ diskutieren möchte, dass bestimmte Überlegungen irrelevant sind, weil es einen eindeutigen, beobachtbaren Befund gibt. Hier zeigt sich, dass bereits eine gesicherte Beobachtung in der Lage ist, einen Erschließungsprozess auf Wesentliches zu konzentrieren. Wichtig ist an dieser Stelle nicht die Frage nach dem Vorratanlegen, sondern die Tatsache, dass keine Brut in den Waben war. Und dass von daher der Zeitpunkt des Eingehens am plausibelsten auf den Herbst datiert werden muss.

Am Rande festzustellen ist, dass beide Kinder von dem Nachwuchs der Wespen als den „Kindern“ sprechen. Es

handelt sich dabei um eine Antropomorphisierung, eine Assimilation an den menschlichen Nachwuchs, der sich sowohl die 9-Jährige als auch der 5-Jährige bedienen.

Dann setzt sich das Gespräch wie folgt fort:

Im Gespräch gibt es eine kurze Unterbrechung durch ein äußeres Ereignis (Telefonklingeln).

Mutter: Wo waren wir jetzt stehengeblieben?

Tochter (9): Wir waren da, dass da jemand eingedrungen ist.

Mutter: Ja stimmt. Kann es denn sein, dass ein fremdes Wespenvolk das Wespenvolk angreift?

Sohn (5): Aber dann müsste da doch noch ein anderes leben.

Mutter: Mhm. Noch mal zurück. (An den Vater gewandt) Was hast du genau gesehen? Das Papiernest war in Ordnung?

Bedingt durch eine Unterbrechung droht der Erschließungsprozess doch noch einmal zu scheitern, weil nach Wiederaufnahme des Gesprächs noch einmal auf Hypothesen bezüglich eines krisenhaften Eingehens des Staates zurückgeschwenkt wird. Wiederum ist es der Sohn, der eine Hypothese der Mutter dadurch als irrelevant offenlegt, dass er auf das, was konkret vorliegt bzw. eben nicht konkret vorliegt, hinweist. Die Hypothese, es habe einen Angriff durch ein anderes Wespenvolk gegeben, steht in klarem Widerspruch zur Tatsache, dass dann das siegreiche Volk weiter im Nest gelebt hätte. Wiederum führt dieses hartnäckige Verweisen des Sohnes auf das, was vorhanden ist und das, was nicht vorhanden ist, dazu, dass diesmal die Mutter den Bogen zurück zu dem Beobachtbaren schlägt. Sie fragt den Vater nach dessen gemachten Beobachtungen. Es scheint ihr aufgefallen zu sein, dass diese eine äußerst wichtige Grundlage für den Erschließungsprozess darstellen.

Das Gespräch setzt sich wie folgt fort:

Vater: Nein, das habe ich ja zerstört, vorher, also beim Herausnehmen.

Mutter: Du hast nicht vorher geguckt, ob's in Ordnung ist oder irgendwas?

Vater: Es war in Ordnung, als ich mit (Name der Tochter) dort war. Und ich glaubte, dass da ´ne Wespe, eine Wespe außen war. Aber es schwärmte nirgends.

Sohn (5): Aber du ...

Vater: Ich glaube ...

Sohn (5): Aber du ...

Vater: ...da saß eine Wespe. Aber vielleicht habe ich mich auch getäuscht.

Sohn (5): Ich will auch mal erzählen. (Name des Vaters) hat nicht vorher aufgemacht, weil er sich nicht getraut hat.

Mutter: Hm. Das heißt, wir wissen gar nicht genau, ob da im März noch Wespen drin gelebt haben, richtig?

Vater: Ja. Mir war das Aufmachen zu gefährlich.

Mutter: Dann müssen wir also herausfinden, ob die schon lange tot waren. Wenn ja, hieße das, dass sie

im Herbst eingegangen sind, ganz normal. Oder sie sind noch frisch. Dann ist etwas passiert.

Vater: Genau.

Die Familie stellt fest, dass die Beobachtungsbasis keine verlässliche war. U.a. trägt dazu der Sohn bei, weil er ganz direkt die Furcht seines Vaters vor dem Wespennest und das dadurch nicht verlässliche Beobachten beim Namen nennt. Die Mutter ist aufgrund dieser Feststellung dann in der Lage, die eigentliche Frage zu explizieren: es gilt herauszufinden, ob die Wespen eines natürlichen, jahreszeitlich bedingten Todes gestorben sind, oder ob ein krisenhaftes Ereignis stattgefunden hat. Der von der Mutter verwendete Ausdruck „passiert“ weist auf ein solch krisenhaftes, das Wespenvolk überraschend ereilendes Ereignis hin, während „normal“ als Bezeichnung für den routinegemäßen Lauf der Dinge dient.

Für die Beantwortung dieser Frage ist die Beobachtung unerlässlich. Folgerichtig setzt sich das Gespräch so fort:

Mutter: Also, dann hole ich jetzt die Tüte. Aha, da sieht man jetzt die ganzen Waben. Wo ist denn das Binokular? Sind alle fertig (gemeint ist das

Abendessen). Ja. (Die Mutter nimmt den Inhalt dabei vorsichtig aus der Tüte und legt alles auf einen Teller).

Tochter (9): (lacht). Wenn da noch eine lebt? Oh oh. Da sind schon zwei tote. Ah, auf jeden Fall ist die eine tot. Hä? Die sieht gar nicht aus wie ne Wespe. Das ist gar keine Wespe, irgendwie. Die sind so klein.

Vater: Doch, das sind Wespen. Das ist ein Wespennest.

Vor allem die große Tochter verfolgt, bedingt durch ihre Teilnahme am ersten Besuchsgang im März, über eine lange Phase die „falsche Fährte“. Auch zu diesem Zeitpunkt hat sie daher noch nicht von der Möglichkeit Abstand genommen, es könne doch noch evtl. Leben in dem Nest zu finden sein. Sie sucht weiter nach außergewöhnlichen Momenten. Wenn ein Wespenstaat mitten im Leben von einem krisenhaften Ereignis überrascht wurde und eingegangen ist, dann muss ein außergewöhnliches, krisenhaftes Ereignis eingetreten sein, dass der normalen Routine der Wespen jäh ein Ende setzte. Bei der Alternative, nämlich, dass ein Wespenstaat bei Wintereinbruch abgestorben ist, würde es sich um einen routinemäßigen Vorgang handeln. Da die Tochter nach wie vor das Vorliegen eines krisenhaften Ereignisses unterstellt,

sucht sie entsprechend nach außergewöhnlichen, krisenhaften Indizien. Die Tatsache, dass die Wespen im Winter stark getrocknet sind, und sicherlich auch von einigen Nekrophagen angefressen wurden, macht es schwer, sich ein gutes Bild von den Wespen zu machen und das Typische daran noch zu erkennen. Insbesondere sind die Wespen durch den Trocknungsvorgang stark zusammengeschrumpft. Diese Beobachtung, vor allem aber die noch sehr stark wirkende Vorstellung eines krisenhaften Ereignisses und eines „Noch-am-Leben-Seins“ im März veranlassen das Mädchen dazu, die Hypothese, es handele sich womöglich gar nicht um Wespen, zu äußern. Der Vater hingegen lässt sich jetzt von der Beobachtung leiten, wobei er gleichzeitig die Frage vor Augen hat, so dass er sich nicht so schnell irritieren lässt.

Das Gespräch setzt sich wie folgt fort:

Sohn (5): Da liegen wirklich so ganz viele kleine drin.

Tochter (9): Hä, warum sind die da dran gebappt? Bisschen so? (die toten Wespen hängen an einer Papierschicht/in einer Schicht).

Mutter: Das ist jetzt, glaube ich, nur, weil es so in der Tüte zusammengedrückt wurde, oder zusammenhing, oder? Also, für Wespe, dass es eine Wespe ist, spricht, dass sie mit diesem Papier baut.

Tochter (9): Haben die überhaupt einen Stachel? Ah, da hat die einen Stachel. Warum sind die so gekrümmt? Ach so. So liegen die, wenn die schon länger tot sind, glaube ich.

Sohn (5): Da krabbeln so ganz kleine Krümel rum. Oder? Ja. Das sind ganz kleine Käfer.

Tochter (9): Fressen die die toten Wespen auf? Ja, guck hier, da ist ein Loch im Kopf von der Wespe da. Und bei der hier fehlt ein Fühler. Auf jeden Fall sind die Wespen älter. Weil, sie sind schon ziemlich verstaubt.

Sohn (5): Fehlt bei der was? Ja, hier. Die sind wirklich alt. Da fehlen lauter Teile.

Tochter (9): Sie lagen da schon eine ganze Weile, sind vertrocknet und dann ist was abgefallen.

Mutter: Also sie sind schon im Herbst gestorben und dann einfach im Winter mürbe und morsch geworden und dann ist auch mal was abgefallen.

Vater: Es waren keine diesjährigen. Es war ein altes Nest.

Die Tochter ist in der Lage, über genaue Beobachtung Stück für Stück ihre Verunsicherung abzulegen, die durch die ungünstige Ausgangslage und die unklare Fragestellung entstand sowie die darauf folgende, recht schnelle Formulierung einer Frage, für die alle Beobachtungen eher von den anfangs angedachten Hypothesen der „krisenhaften Ereignisse“ weg und zu der viel plausibleren Lösung „jahreszeitlich bedingtes, reguläres Eingehen des Wespenstaats“ hindeuten. Dies gelingt ihr, indem sie genau beobachtet und die Beobachtungen heranzieht, um zwischen der „Normal-Hypothese“ (es handelt sich um Wespen, diese haben einen Stachel, sie sind jahreszeitlich bedingt im letzten Herbst bzw. Winter eingegangen; weil ein Wespenvolk im Jahresrhythmus stirbt, sterben viele Individuen des Staates gleichzeitig; diese finden sich dann räumlich gehäuft in ihrem Nest; wenn man also ein Nest mit vielen toten Wespen findet, ist als Ursache am ehesten der natürliche Tod zu vermuten etc.) und der Hypothese des krisenhaften Ereignisses

entscheiden zu können. Auffällig ist, dass insbesondere die Möglichkeit der Beobachtung bei der Tochter viele Fragen aufwirft, die sie dann anhand ihrer Beobachtungen selbst beantwortet („Warum sind die so gekrümmt? Ach so. So liegen die, wenn die schon länger tot sind...“). Der Sohn unterstützt diesen Prozess, indem er ebenfalls beobachtet, fragt und das, was er sieht, jeweils konkret beim Namen nennt (z.B. „Da fehlen lauter Teile“). Auch das Phänomen, dass es Insekten gibt, die ihre Existenz auf der Basis der toten Wespen gründen, wird von den Kindern erkannt und benannt.

Es zeigt sich: die unklare Ausgangsdatenlage und die von daher ungeklärte Fragestellung bilden eine ungünstige Ausgangssituation für einen Bildungsprozess. Dennoch führt die familiäre Interaktion dazu, die plausibelste Datenbasis im Nachhinein zu rekonstruieren, die treffendste Frage zu stellen und diese ansatzweise zu beantworten.

5 Diskussion

5.1 Allgemeine Erkenntnisse bezüglich des naturkundlichen Erschließungsprozesses

Besonders auffällig bei der vorliegenden Fallstudie ist, dass der Erschließungsprozess dadurch, dass die zwei Beobachtungsgänge des Vaters der Familie keine genaue Klärung des tatsächlich vorliegenden Tatbestands geliefert hatten, bedeutend erschwert wurde. Insbesondere das ältere Kind ging bis fast zum Schluss davon aus, dass die Wespen zum Zeitpunkt des ersten Beobachtungsganges tatsächlich noch lebten; zu diesem Schluss kam das ältere Kind, weil es den Vater bei diesem ersten Gang beobachtet hatte, und ihm dessen Verhalten eine begründete Reaktion auf einen vorliegenden Tatbestand, eine Evidenz, zu sein schien. Die Unklarheit der Datenbasis führte dazu, dass die Ausgangsfrage des Erschließungsprozesses nicht eindeutig war. Wäre eindeutig geklärt gewesen, dass die Wespen bei Wintereinbruch eingingen, so hätte sich eine Frage angeboten wie: Lebt ein Wespenvolk immer nur ein Jahr lang und ist das Absterben des Volkes bei Wintereinbruch ein natürlicher Vorgang? Wäre eindeutig geklärt gewesen, dass zum Zeitpunkt der ersten Nistkastenkontrolle lebende Wespen im Nest waren, so hätte eine hypothetische Frage lauten können,

woran die Wespen dann gestorben sind. Dadurch, dass die Beobachtungen und damit die Datengrundlage oder das Tatsachenprotokoll nicht präzise vorlagen, musste sich im Prozess des Austauschs mühsam ergeben, dass es nur eine Datenbasis sein kann, die evident ist, nämlich die, dass sich der Vater, bedingt durch seine schlechten Erfahrungen mit Wespen, mit seiner Hypothese des Tatbestands „lebendige Wespen“ geirrt hatte. Die Möglichkeit nämlich, dass es zum ersten Zeitpunkt lebendige Wespen gegeben habe, kann dadurch ausgeschlossen werden, dass zu diesem frühen Zeitpunkt im Jahr die Jungköniginnen erst im Aufbau eines Staates und Nestes begriffen sind, dass in den Waben keine Brut zu erkennen war, dass es sich um ein zahlenmäßig für diesen Zeitpunkt viel zu großes Volk gehandelt hätte und das Nest bereits voll ausgebaut war, was ebenfalls nicht zum Zeitpunkt passt. Wegen der ungeklärten Datenbasis und damit der unklaren Fragestellung kam es zu ausschweifenden Überlegungen in Richtung der Fraglichkeit, ob nicht doch etwas Außergewöhnliches passiert sei. Dieses Moment des Außergewöhnlichen tauchte immer wieder im Gespräch auf. Die gesamte Sondierung musste also in alle Richtungen erfolgen und erschwerte einen Erschließungsprozess, der auf direktem Wege zu der Überlegung führte, dass die Wespen einfach aufgrund von Trockenheit, Kälte und Zeitdauer über

den Winter verschrumpelt waren und an Volumen verloren hatten.

Ebenfalls von Bedeutung für die vorliegende Fallstudie war, dass, zumindest zu Beginn der Interaktion, der Zugang zum Objekt als solchem fehlte, da die Tüte mit dem Wespennest zu diesem Zeitpunkt noch verschlossen war. Dadurch mussten alle Familienmitglieder auf rein gedankliche Konstruktionen zurückgreifen und hatten keine Möglichkeit, nach beobachtbaren Befunden Ausschau zu halten, um durch gezielte Beobachtungen umgehend nach Bestärkungen oder falsifikatorisch wirksamen Indikatoren für die vorgeschlagenen Hypothesen zu suchen. Erst in der möglichst umgehenden Gegenüberstellung aufgestellter Hypothesen mit den beobachtbaren Befunden ließen sich Aussagen dazu treffen, wie plausibel die Hypothesen sind. Auch Ausschließungen von Hypothesen wären auf diese Weise wesentlich schneller möglich gewesen. Hier zeigt sich also, wie wesentlich die Ermöglichung der direkten Beobachtung und die Funktion des echten Befunds für Erschließungsprozesse sind.

Andererseits ist es jedoch erstaunlich, dass die familiäre Interaktion trotz dieser massiven Erschwerungen dazu führte, die plausibelste Datenbasis im Nachhinein zu rekonstruieren,

die treffendste Frage zu stellen und diese ansatzweise zu beantworten.

Es konnte festgestellt werden, dass die wesentliche Basis für die Ermöglichung von Fragestellungen die Gewährleistung der Beobachtung einer guten Datenbasis darstellt. Eine gute Ausgangsfrage basiert immer auf einer guten Beobachtung bzw. eine sorgfältige Beobachtung ermöglicht erst eine fundierte Fragestellung. In der vorliegenden Fallanalyse zeigte sich, dass, sobald die unmittelbare Beobachtungsmöglichkeit vorlag, zahlreiche Fragen von den Kindern gestellt und beantwortet wurden. Aber auch das Aufstellen der Hypothesen weist darauf hin, dass hier Fragen im Raum standen, auch wenn diese nicht explizit geäußert wurden. Den Überlegungen bezüglich des Eindringens eines Feindes lag so z.B. die Frage zugrunde, was ein außergewöhnliches Massensterben verursacht haben kann. Also lässt sich auch anhand von Hypothesenbildungen bzw. ganz allgemein Äußerungen zu Erklärungsüberlegungen erkennen, dass ein Bildungsprozess in Gang ist. Fragen von Kindern gelten als wichtige Indikatoren und gleichzeitig Voraussetzungen für einen naturkundlichen Bildungsprozess.

5.2 Die sozialisatorische Interaktionsstruktur als Motor naturkundlicher Erschließungsprozesse

Die sozialisatorische, familiale Interaktionsstruktur erweist sich in der vorliegenden Untersuchung als Motor des Erschließungsprozesses. Im vorliegenden Fall liefen alle auch noch so weit gefassten Anfangsüberlegungen schließlich auf die plausibelste Lösung hinaus. Dieser finitiven Bedeutungsstruktur gingen aber alle möglichen Überlegungen bezüglich alternativer Bedeutungsstrukturen und Erschließungsansätze voraus. Die Entwicklung von Bedeutungsstrukturen, also der Erschließungsprozess, hat die Struktur eines dynamischen, situativen Prozesses, der insbesondere durch die einzelnen Familienmitglieder mit ihren je fall-spezifischen Besonderheiten geprägt ist. Alle überlegen und tragen dabei ihre Perspektive mit in den Bildungsprozess hinein. Im Rahmen der familialen Interaktion werden auf diese Weise sehr reichhaltige Strukturen geschaffen. Es werden unter Umständen viel reichhaltigere Strukturen geschaffen, als die Kinder mental selbst produzieren könnten. Sie können aber im Interaktionsprozess das ablesen, was sie in ihrem Bildungsprozess weiterbringt. Im Interaktionsprozess sind zahlreiche Elemente enthalten, von denen die Kinder sich das, was ihrem jeweiligen Entwicklungsstand entspricht oder das, was ihnen auf dem Weg zur nächsten Entwicklungsstufe hilft,

auswählen und aneignen. Auch von der Möglichkeit, angebotene Elemente gemäß ihrer individuellen Vorstellungen zu modifizieren, machen die Kinder Gebrauch. Diese Struktur, die charakteristisch für familiäre Erschließungs-Interaktionsprozesse ist, liefert sicherlich auch eine Begründung für Maria Montessoris Konzept der altersgemischten Lerngruppen.

Der familiäre interaktive Erschließungsprozess deutet aber auf eine weitere wichtige Struktur hin. Kinder sind in diesem Interaktionsprozess nicht nur Zeugen und Rezipienten von Bildungsprozessen. Sie liefern selbst einen wichtigen Beitrag zur Erschließung. Im Protokoll zeigt sich, dass ein 5-Jähriger im Rahmen der familialen Interaktionsstruktur sehr wertvolle Beiträge für den naturkundlichen Erschließungsprozess liefert, obwohl bzw. gerade weil er sich an ganz konkreten Sachlagen orientiert. Indem er nämlich stets das Phänomen als ein ganz konkretes auffasst, macht er seine Interaktionspartner innerhalb der Familie auf das Phänomen als solches aufmerksam bzw. ruft ihnen das Phänomen als solches immer wieder vor Augen. Seine Funktion im vorliegenden Fall besteht darin, dass er auch noch so kühne Hypothesen immer wieder mit der ganz konkreten Sachlage konfrontiert. Für einen Erschließungsprozess ist es ganz wesentlich, dass sich die Hypothesen nicht verselbstständigen, in dem Sinn, dass sie das Eigentliche, das zugrundeliegende „Gesamt-

phänomen“, aus den Augen verlieren. Selbst wenn ein Biologe also beispielsweise ein auch noch so kleines Gewebeteil oder ein Gen untersucht, ist es von zentraler Bedeutung, dass er die durch ihn generierten Ergebnisse zumindest abschließend, wenn nicht laufend während des Erschließungsprozesses, mit dem Gesamtphänomen bzw. Gesamtorganismus konfrontiert. Die Nennung ganz konkreter Beobachtungen, die aber unter Umständen im Gegensatz zu den Äußerungen der Familienmitglieder stehen, erzeugen Differenzen und erfordern, dass diese Differenzen verstanden, also ausbuchstabiert werden müssen. Gleichzeitig müssen sich die Familienmitglieder auch darüber klar werden, was sie kollektiv akzeptieren können und was nicht. Diese Strukturen bezeichnet Miller als typisch für das „strukturelle Lernen“ (als spezifische Form eines kollektiven Lernens, vgl. Miller, 2006: 217 ff.). Der Initiator für strukturelles Lernen, welches sozialen Wandel beeinflusst, ist laut Miller ein Dissens innerhalb eines Diskurses (vgl. Miller, 2006: 219f.). Miller weist dabei zusätzlich darauf hin, dass strukturelles Lernen auch dann zustande kommt, wenn die Akteure innerhalb eines Diskurses die anderen Akteure „kaum oder nur partiell“ verstehen (Miller, 2006: 217). Weiterhin ist es laut Miller nicht notwendig, dass ein Konsens darüber herrscht, dass ein Dissens vorhanden ist. Die einzige Notwendigkeit ist, „dass das Verfahren des gegenseitigen Verstehens von Differenzen in Gang kommt“

(Miller, 2006: 217f.). Miller weist auch darauf hin, dass strukturelles Wissen nicht absichtlich gelernt werden kann: die Erzeugung von Erkenntnis mittels strukturellen Lernens ist ein nicht-intentionaler Prozess (vgl. Miller, 2006: 220).

Dadurch, dass die familiäre Interaktion einen Erschließungsprozess zum Inhalt hat, wird in besonderem Maße bedingt, dass auf die Äußerungen des 5-Jährigen reagiert werden muss bzw. reagiert wird, wodurch seine Äußerungen jeweils voll als argumentativer Baustein und Beitrag zur Gesamt-Problemlösung zur Geltung kommen. An der Stelle z.B., an der der 5-Jährige zum Ausdruck bringt, dass der Vater sich nicht getraute, genauer und länger hinzuschauen, liefert er einen ganz wesentlichen Hinweis darauf, dass es für den Erschließungsprozess im vorliegenden Fall von außerordentlicher Bedeutung ist, Klarheit über die genaue Datenlage zu bekommen. Die Datenlage zu klären, ist von zentraler Bedeutung für Erschließungsprozesse. Obwohl dem 5-Jährigen nur relativ einfache kognitive Mittel zur Verfügung stehen, liefert er im Rahmen des familialen interaktiven Erschließungsprozesses wesentliche Beiträge, dass komplexe Strukturen generiert werden können, die für die Klärung des Problems dann außerordentlich wichtig sind.

Die sozialisatorische Interaktionsstruktur als solche ist somit der Motor der Erschließung. Sie führt dazu, dass auf der Ebene der objektiven Bedeutungsstrukturen sehr vielfältige und reichhaltige Strukturen geschaffen werden – für den 5-Jährigen sicherlich mehr, als er selbst schon mental produzieren könnte –, aber dies auf eine Art und Weise geschieht, dass alle erkennen, wo Konsens und wo Dissens herrscht, sowie wo Stimmigkeit, Treffsicherheit und Plausibilität vorliegen und wo nicht, so dass eine gemeinsame oder individuelle Auseinandersetzung erfolgen kann. Für das einzelne Familienmitglied wird es auf diese Weise möglich, zu entziffern, was den eigenen Erschließungsprozess – auch im Sinne des Konstrukts der Kontextualisierung, also der bestmöglichen Anknüpfung an eigene Zugänge und Erfahrungen – voranbringt.

6 Die Bedeutung des Wissens über familiäre Interaktionsprozesse

Die vorliegende Untersuchung zielte wesentlich auf die Frage ab, welche Funktion die familiäre Interaktion in diesem Fall für den naturkundlichen Bildungsprozess hatte.

Bevor zusammenfassend dargestellt wird, welche Erkenntnisse die Fallanalyse bezüglich dieser Frage generieren konnte, soll kurz auf die Befunde und die darauf aufbauenden didaktischen Schlüsse Rückbezug genommen werden, die aktuell in der Forschung dazu vorliegen. Die Funktion sozialer Interaktion für Bildungsprozesse wird darin gesehen, dass sie bei Kindern eine Verinnerlichung von Wissen oder Ergebnissen bewirken. Wissen würde durch Interaktionen „intramental“; Wygotsky sprach von der Interiorisierung (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Mischo & Castello, 2009: 107). Es wird in der Wissenschaft jedoch auch kritisch angemerkt, dass Kinder Äußerungen ganz unterschiedlich auffassen könnten und daher oft unklar bliebe, was Kinder z.B. aus Gesprächen „mitnehmen“ würden (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Mischo & Castello, 2009: 107). Abgeleitet wird aus diesem Dilemma aktuell häufig – und dies geht sicherlich auch auf das Vorherrschen des kognitiven Förderansatzes zurück –, dass Bildungsbegleiter Begriffe und Prozesse schon im Vorfeld

vorgeben sollten. Geraten wird hier zu Fragen wie „Wie nennen wir dieses Ding?“ oder „Wie nennen wir das, was ich gerade tue?“ (Fröhlich-Gildhoff, Mischo & Castello, 2009: 107). Vorgeschlagen wird auch, dass die Frühpädagogen Begriffe einführen könnten, indem sie Kindern „entsprechende Hinweise geben oder das von den Kindern gesagte umformulieren und dabei bestimmte Aspekte hervorheben, die für die Bedeutung von Begriffen relevant sind“ (Fröhlich-Gildhoff, Mischo & Castello, 2009: 107, wobei sich Fröhlich-Gildhoff et al. hier auf Textor, 1999, rückbeziehen und diesen zitieren). Interaktion würde, gemäß dieser Annahmen, damit tendenziell auf einer Vorgabe seitens der Bildungsbegleiter beruhen. Bildungsbegleiter würden subsumtionslogisch vorgehen, indem der Prozess nicht offen oder situativ gehalten würde, sondern indem von vornherein Begriffsdefinitionen und Abläufe festgelegt würden. Dies zeigt sich auch in dem Vorschlag bezüglich einer „Umformulierung“ kindlicher Äußerungen in der Art, dass die Äußerungen passend – nämlich gemäß der angestrebten Definition – gemacht werden dürften bzw. geradezu gemacht werden sollten. Die Begründung, dass dadurch eine gesicherte, „richtige“ gemeinsame Basis für Bildungsprozesse erzeugt werden könnte, die Voraussetzung für einen gelingenden Bildungsprozess sei, ist in mehrfacher Hinsicht anzweifelbar. Auch bei Einsatz derartiger Fragen oder Methoden kann nicht

sichergestellt werden, dass die Kinder Äußerungen, die im Rahmen der Interaktion fielen, in dem Sinne verstehen, in dem sie von den Bildungsbegleitern intendiert sind. Des Weiteren zeugt das Vorgehen nicht von einer fallspezifischen Auffassung von Bildungsprozessen und entspricht nicht einem „Denken vom Kind her“, das dem Kind eine ganz eigene Perspektive zugesteht. Würde man Bildungsprozesse als fallspezifische, individuelle Leistung auffassen, so würde man sich für die individuelle Herangehensweise des Kindes an ein bestehendes Problem oder Rätsel interessieren. Ein Erkennen dieser individuellen Fallstruktur würde aber durch vorangehende Festlegungen und damit Einengungen der Betrachtungs- oder Herangehensweise stark erschwert bzw. unmöglich gemacht werden.

Was sagt nun, vor diesem Hintergrund, die vorliegende Fallanalyse zur Funktion von Interaktionen? Bei der vorliegenden familialen Interaktion interagieren Personen, für die das Vorliegen gesicherter Bindungen angenommen werden kann, auf der Basis eines sich stellenden Problems, in einem überwiegend situativ-intuitiven Modus. Für die Eltern kann ein Interesse an der Bildungsförderung ihrer Kinder sicherlich angenommen werden. Dieses Interesse wird jedoch nicht dadurch verfolgt, dass auf bestimmte Lernziele hingearbeitet wird (z.B. reproduzierbare Kenntnisse über

Insektenmerkmale, also vor allem Anzahl der Beinpaare oder der Körpersegmente), die Kinder nach einem bestimmten Muster befragt oder Begriffe und Begriffsdefinitionen eingeübt werden. Stattdessen entspinnt sich ein in jeder Hinsicht offenes, unstrukturiertes, prozesshaftes Gespräch, das durch einige Merkmale gekennzeichnet ist. Ein wichtiges Merkmal besteht darin, dass alle Familienmitglieder gleichberechtigt miteinander kommunizieren; die Eltern scheuen sich nicht, ihr Nicht-Wissen sprachlich zu markieren; jede Äußerung wird wertgeschätzt, indem auf sie eingegangen wird. Ein anderes wichtiges Merkmal ist, dass jedem Familienmitglied seine fallspezifische Besonderheit und damit Perspektivität zugesprochen wird. Diese Strukturen bedingten im vorliegenden Fall, dass sich, wie beschrieben, die sozialisatorische, familiale Interaktionsstruktur als Motor des naturkundlichen Erschließungsprozesses erwies.

Welche Erkenntnisse lassen sich aus diesen Ergebnissen gewinnen, ggf. auch für die Bildungsbegleitung in Institutionen? Es zeichnen sich Erkenntnisse auf zwei Ebenen ab, einer inhaltlichen und einer methodischen.

- Inhaltlich ergibt sich aus der Betrachtung und Analyse der vorliegenden familialen Interaktion potentiell eine Einsicht in Struktur und Abläufe interaktiver Bildungsprozesse und eine Einsicht in die Bedeutung intuitiv-situativer Interaktionsprozesse sowie ferner eine Einsicht in das Prinzip des individuellen Fallverstehens. Auch ein Einblick in das Prozesshafte der Interaktion wird eröffnet: obwohl Beobachtungsgrundlage und Frage unklar waren, und dies denkbar schlechte Voraussetzungen für einen Bildungsprozess mit sich brachte, mündete der Erschließungsprozess in einen Bildungserfolg in dem Sinne, dass mit hoher Konzentration an dem Phänomen gearbeitet wurde, dass sich letztlich die wesentliche Frage herauskristallisierte und dass die Beteiligten die Erfahrung machen konnten, wie wichtig genaue Beobachtungsprotokolle und eine präzise Fragestellung als Voraussetzung für einen Bildungsprozess sind. Damit ergibt sich gleichzeitig eine Möglichkeit für Bildungsbegleiter, forschendes Vorgehen zu verstehen, hier also, die Bedeutungsschwere von Beobachtungen und „Urdaten“ am Beispiel der Fallanalyse erlebt zu haben.

- Unter dem methodischen Blickwinkel betrachtet dient der vorliegende Fall als ein weiteres Beispiel für fallrekonstruktive Erschließungen. Interessant dabei ist,

dass der Fall eigentlich viele, sehr anspruchsvolle Themen beinhaltet; so spielen Biologie und Ökologie von Wespen und alters-, entwicklungs- und genderspezifische Aspekte in die Fallstruktur hinein. Trotzdem zeigt die Analyse, dass auf allen Ebenen schon mit einfachsten Annahmen gearbeitet werden kann und dennoch Aussagen generiert werden können. Zudem ergeben sich die jeweils relevanten Fragen nach den jeweiligen Themen aus dem Fall selbst. Lediglich die Antworten müssen dann ggf. recherchiert werden, z.B. kann nachgeprüft werden, ob Brutparasiten bei Wespen, Bienen und Hummeln vorkommen und wie deren Biologie ist, um zu bewerten, wie das Vorwissen oder die Hypothese der Tochter in Hinblick auf Treffsicherheit oder Plausibilität einzuschätzen ist. Es ist dabei auch möglich, dass diejenigen, die die Auswertung vornehmen, gezielt das Fachwissen von Experten einholen. Ein Zusammenwirken von Forschung und Praxis bietet sich also bei Fallanalysen an und würde der Erwartung nach für beide Seiten bereichernd sein.

7 Literatur

Ainsworth, M. D. S.; Blehar, M. C.; Waters, E. & Wall, S. (1978): Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bigelow, A. E. (1998): Infants' sensitivity to familiar imperfect contingencies in social interactions. *Infant Behavior and Development*, 21, 149–162.

Blomeyer, D.; Coneus, K.; Laucht, M. & Pfeiffer, F. (2013): Early Life Adversity, Home Environment and Children's Competence Development. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*. Stuttgart: Lucius & Lucius, Bd. (Vol.) 233/4. https://jbnst.de/download/2013-top/Blomeyer_et_al_2013.pdf

Cunha, F.; Heckman, J. J. & Schennach, S. (2010): Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Econometrica*, Vol. 78, No. 3, May 2010, 883–893.

De Wolff, M. S. & van Ijzendoorn, M. H. (1997): Sensitivity and attachment: a meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571–591.

Fonagy, P.; Gergely, G.; Jurist, E. & Target, M. (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.

Fröhlich-Gildhoff, K.; Mischo, C. & Castello, A. (2009): Entwicklungspsychologie für Fachkräfte der Frühpädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik, Band 2. 1. Auflage 2009. Verlag Carl Link.

Fuhrer, U. (2005): Erziehungspsychologie. Bern: Huber.

Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2004): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.

Keller, H.; Lohaus, A.; Völker, S.; Cappenberg, M. & Chasiotis, A. (1999): Temporal contingency as an independent component of parenting behavior. *Child Development*, 70 (2), 474–485.

Miller, M. (2006): Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens. Transcript. Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis.

NICHD Early Child Care Research Network (2003): Families matter – even for kids in child care. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 24, 58–62.

Papousek, H. & Papousek, M. (1987): Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infants' integrative competence. In: Osofsky, J. D. (Ed.), *Handbook of infant development*. 2. Auflage. New York: Wiley, 669–720.

Roßbach, H.-G.; Kuczniok, K. & Isenmann, D. (2008): Erfahrungen aus internationalen Längsschnittstudien. In: Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 7–88.

Sigel, I. E. (1982): The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. In: Laosa, L. M. & Sigel, I. E. (Eds), *Families as Learning Environments for Children*. New York: Plenum Press, 47–86.

Sigel, I. E. & McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1984): Parents as teachers of their children: A distancing behaviour model. In: Pellegrini, A. d. & Yawkey, T. D. (Eds.), *The development of oral and written language in social contexts*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 71–92.

Sigel, I. E. (1994): Elterliche Überzeugungen und deren Rolle bei der kognitiven Entwicklung von Kindern. *Unterrichtswissenschaft*, 22. Jg., Heft 2, 160–181.

Sroufe, L. A. & Waters, E. (1997): On the universality of the link between responsive care and secure base behavior. *ISSBD-Newsletter*, 31 (1), 3–5.

Textor, M. R. (1999): Lew Wygotski – entdeckt für die Kindergartenpädagogik. *Klein & groß*, 11/12, 36–40.

Tietze, W.; Meischner, T.; Gänsfuß, R.; Grenner, K.; Schuster, K.-M.; Völkel, P. & Roßbach, H.G. (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.

Tietze, W. (2001): Entwicklungsfördernde Bedingungen in Familie und Kindergarten. In: Schlippe, A. v.; Lösche, G. & Hawellek, Ch. (Hrsg.), *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs*. Votum Verlag, Münster, 178–199.

Trivers, R. L. (1972): Parental investment and sexual selection. In: Campbell, B. G. (Ed.), *Sexual selection and the*

descent of man: 1871–1971. Chicago: Aldine de Gruyter, 136–179.

Völker, S.; Keller, H.; Lohaus, A.; Cappenberg, M. & Chasiotis, A. (1999): Maternal interactive behavior in early infancy and later attachment. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (4), 921–936.

Weinert, S. & Grimm, H. (2008): Sprachentwicklung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, 502–534.

Weinert, S. & Lockl, K. (2008): Sprachförderung. In: Petermann, F. & Schneider, W. (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie C/V/7*. Göttingen: Hogrefe, 91–134.

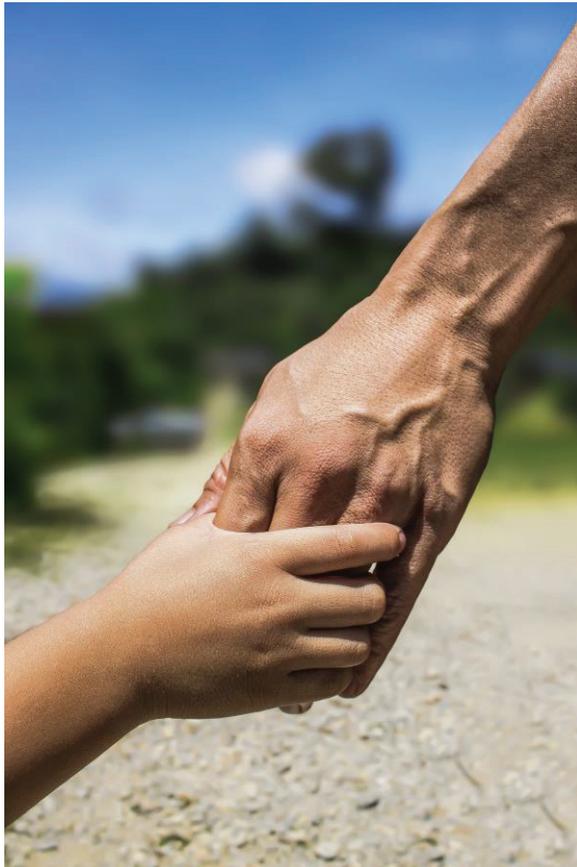
Weinfield, N. S.; Sroufe, L. A.; Egeland, B. & Carlson, E. A. (1999): The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In: Cassidy, J.; Shaver, P. R. (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press, 68–88.

Wood, D. J.; Bruner, J. & Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

Wygotsky, L. S. (1978): *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit.* Köln: Pahl-Rugenstein.

Band V:

**Die Bedeutung des pädagogischen
Arbeitsbündnisses für Bildungsprozesse:
eine hermeneutische Analyse von Sequenzen**



Vorwort zum überarbeiteten Band V des Sammelbandes

Wenn man davon ausgeht, dass Unterricht immer nur so wirkungsvoll werden kann wie die soziale Kooperation, in die er eingebettet ist (vgl. z.B. Hattie, 2008), dann kommt dem pädagogischen Arbeitsbündnis zwischen Kindern und Lehrkräften eine zentrale Bedeutung zu.

Aktuell scheint es aber so zu sein, dass insbesondere die soziale Dimension des Arbeitsbündnisses in Forschung und Praxis wie eine rahmende Routine angesehen und behandelt wird. Der häufig anzutreffende Begriff „Classroom-Management“ betont vor allem die Gefahr einer Störung der Arbeitsatmosphäre und gleichzeitig suggeriert er, dass es möglich sei, mit bestimmten didaktischen „Kniffen“ solche Störungen präventiv oder intervenierend in den Griff zu bekommen – damit der „eigentliche“ Unterricht möglichst störungsfrei ablaufen kann.

Eine ganz andere Blickrichtung ergibt sich, wenn man das Arbeitsbündnis nicht als eine Rahmenbedingung des eigentlichen Bildungsgeschehens auffasst, sondern es als Basis und zentralen Bestandteil vieler bildungs-

relevanter Prozesse wahrnimmt. Schon einfache Beispiele ermöglichen es, diese Perspektive einzunehmen: z.B. beeinflusst eine Eröffnungshandlung (Einstieg in eine Unterrichtsstunde) dem Potential nach die kindliche Neugierhaltung und entscheidet die in ihr angebahnte inhaltliche und soziale Dimension über die sich anschließenden Bildungsprozesse in nicht unerheblichem Maße.

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass eine Schärfung des Bewusstseins bezüglich des pädagogischen Arbeitsbündnisses sich positiv auf die Güte von Bildungsprozessen auswirken kann, wird das pädagogische Arbeitsbündnis mit Hilfe von Fallanalysen näher unter die Lupe genommen. Das Verständnis des Arbeitsbündnisses und seines Potentials für Bildungsprozesse steht dabei im Mittelpunkt.

Svantje Schumann

Inhalt

1	Einleitung und Fragestellungen	425
2	Theoretischer Hintergrund	427
3	Exemplarische Analyse einiger Sequenzen.....	439
3.1	Material und Methode	439
3.2	Analyse des ersten Falls.....	441
3.3	Analyse des zweiten Falls	466
3.4	Analyse des dritten Falls.....	496
3.5	Analyse des vierten Falls.....	558
4	Reflexion der bisherigen Ergebnisse und Unter- suchung ergänzenden Materials	589
4.1	Pädagogisches Arbeitsbündnis: Wahrnehmung und Bewusstseinsbildung mittels Fallarbeit.....	589
4.2	Pädagogisches Arbeitsbündnis als Gegenstand der Lehrkräfteausbildung	593
5	Zusammenfassendes Fazit	625
6	Literatur	631

1 Einleitung und Fragestellungen

Eine spezifische Form der Kooperation im Bildungsbereich ist das Arbeitsbündnis von Lehrerin bzw. Lehrer und Kind. Das pädagogische Arbeitsbündnis weist eine soziale und eine inhaltliche Dimension auf (Schumann, 2018). Es ist von entscheidender Bedeutung für das Bildungsgeschehen.

Bezüglich des Arbeitsbündnisses stellt sich die Frage, ob diese Bedeutung genügend bewusst wahrgenommen wird – sowohl von angehenden und amtierenden Lehrkräften als auch von Aus- und Weiterbildnern und von der Forschung. Im Folgenden soll mit Hilfe des fallanalytischen Ansatzes versucht werden, Wesen und Strukturen des pädagogischen Arbeitsbündnisses zu ergründen. Ziel ist ein tieferes Verständnis des Arbeitsbündnisses und seines Potentials für Bildungsprozesse.

2 Theoretischer Hintergrund

Laut der strukturtheoretischen Position Oevermanns ist Bildungsbegleitung äußerst krisenhaft und zählt gerade deshalb zu den professionalisierungsbedürftigen Berufen (vgl. Oevermann, 1996a). Analog zur professionellen Praxis von Therapien sei eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des pädagogischen Arbeitsbündnisses (vgl. Oevermann, 1996b: 152ff.), dass beide, Kind und Bildungsbegleiter, vertrauensvoll auf freiwilliger Basis zusammenarbeiten. Sehr anspruchsvoll sei in Bezug auf die Bildungspraxis, dass die Bildungsbegleitung die jeweils richtige Hilfestellung für ein Kind finden müsse, weil die Interventionspraxis im Bereich der Bildung nicht standardisierbar sei und sich je auf die individuelle Situation des Kindes einstellen müsse. Ein besonderes Paradoxon ist, dass das Ziel der Bildung die Autonomie des Subjekts ist, dass der Weg dorthin jedoch der Hilfestellung bedarf und damit der phasenweisen Abhängigkeit unterliegt (vgl. Helsper, 1996). Aus dem Gedanken der Profession heraus sehen Wernet (2006) und Barthel (2010) die Notwendigkeit der Fallarbeit, gerade auch für die Qualifizierung. Auch Shulman (2004) kommt zu dem Schluss, dass Fälle die Grundlage professionellen Wissens bilden. Daraus leitet sich ab, dass sich Erkenntnis (und Bewusstsein) über die

Bedeutung des Arbeitsbündnisses für Bildungsprozesse vor allem durch die Auswertung von Praxisfallprotokollen generieren lässt.

Das Modell einer kasuistischen pädagogischen Aus- und Weiterbildung folgt dem Anspruch einer forschungsnahen, theoretisch anspruchsvollen und zugleich praxisnahen Bildung von Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Wernet, 2006). Die Grundidee besteht darin, konkrete Fälle aus der pädagogischen Praxis in einem distanzierten, handlungsentlasteten Modus auf ihre Problemdimensionen hin zu befragen. Die Analyse pädagogischer Praxisprotokolle untersucht insbesondere, für welche der jeweils bestehenden Möglichkeiten im Denken und Handeln sich die jeweiligen Personen (Bildungsbegleiter, die Sich-Bildenden) im konkreten Fall (bewusst oder unbewusst) entscheiden. Mit Fallbeispielen in der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen zu arbeiten, bedeutet, dass an konkreten Einzelbeispielen verallgemeinerbare Erkenntnisse über Bildungsprozesse gewonnen werden können. Die Arbeit mit Fallprotokollen bietet dem Anspruch nach die Möglichkeit, in einer forscherschen Lehr-Lern-Praxis zu erfahren, wie man Daten erhebt und Fallprotokolle erstellt, wie man die Protokolle aufbereitet und wie man

sie auswerten kann. Mit zunehmender Forderung nach mehr Fallarbeit in der Praxis sowie der Aus- und Weiterbildung sind Fallarchive entstanden (weitere befinden sich in der Konzeption), z.B. das Fallarchiv Apaek, das Online Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel, das Fallarchiv der Arbeitsstelle pädagogischer Kasuistik der TU Berlin, das Fallarchiv Hilde der Universität Hildesheim, die kasuistische Fallsammlung des Instituts für Erziehungs-wissenschaft der Leibniz Universität Hannover und das ViU-Portal der Universität Münster.

Das Besondere an Fallanalysen ist, dass sie ausschließlich rekonstruktionslogisch vorgehen. Das bedeutet:

- Rekonstruktionslogische Analysen kommen weitgehend ohne noch sehr spekulative, empirisch kaum überprüfte theoretische Vorannahmen aus, mit denen viele andere Konzepte arbeiten.
- Rekonstruktionslogisch vorgehende Fallanalysen ermöglichen, auch auf solche Strukturen aufmerksam zu werden, die evtl. zum Zeitpunkt der Protokollerstellung als überhaupt (noch) nicht relevant empfunden wurden.

- Mit Hilfe von Fallanalysen können ganz unterschiedliche Entwicklungsbereiche gleichzeitig erfasst werden (u.a. Sprache, Emotionen), ihre Zusammenhänge dadurch in Erscheinung treten.
- Das Protokoll wird nach allen Seiten hin erschöpfend analysiert – aus relativ wenigen Daten wird die maximale Erkenntnis, in Form von Thesen, generiert. Die Einzelfallanalyse zielt darauf ab, möglichst jeglichen Pränanzverlust zu vermeiden, um auf möglichst viele im Prozess eine Rolle spielende Faktoren und Strukturen aufmerksam zu werden.
- Zudem stellt ein Fall immer eine spezifische Variation allgemeiner bzw. grundlegender Prozesse der sozialen Praxis dar. Aus einem Fall kann man also in erheblichem Maße für andere Fälle lernen, selbst für Fälle, die noch nicht aufgetreten sind, sich aber auf der Folie des analysierten Falls konstruieren lassen.

Bezüglich der Fallarbeit lassen sich einige Thesen aufstellen, u.a. folgende:

- Fälle machen neugierig. Fälle repräsentieren Erfahrungen mit bestimmten emotionalen Qualitäten

(z.B. Verunsicherung) und werden daher oft als persönlich emotional bedeutsam empfunden. Dies bedingt, dass die Konfrontation mit einem Fall oft ein hohes Klärungsinteresse hervorruft (vgl. Argyris, 1997: 12f.). Hinzu kommt: Forschungs- und Erkenntnisinteresse werden aus der Praxis, ihren typischen Problemlagen, Widersprüchlichkeiten und Konflikten gewonnen, die Pädagogen und Pädagoginnen beforschen ihre eigene berufliche Praxis und haben die Möglichkeit, an für sie bedeutsamen Themen und Fragen zu arbeiten – entsprechend wird die Fallarbeit als unmittelbar relevant erlebt.

- Fälle regen zur Selbstbildung an. Die Interpretation eines Falles bedingt, dass auf Vorwissen und Vorerfahrungen zurückgegriffen wird, diese aktiviert werden. Durch die Fälle selbst findet zudem eine Erweiterung der Erfahrung statt. Fallarbeit zeigt auch „Wissens- und Erfahrungslücken“ auf, die zum Weiterbilden anregen können.
- Fälle ermöglichen es, Erfahrung im forschenden Lernen zu sammeln. Die intensive Auseinandersetzung mit einem Fall erlaubt die Erzeugung wissenschaftlicher Aussagen zu typischen Strukturmerkmalen des beruflichen Handlungsfeldes.

Möglich wird die Erfahrung, dass die rekonstruktionslogische Erschließung des jeweiligen Falles auf eine methodisch fundierte und wissenschaftlich legitimationsfähige Weise bewerkstelligt werden kann. Unter forschendem Lernen wird „ein Lernen unter den Ernsthaftigkeitsbedingungen der Durchführung eigener Fallstudien und Forschungsprojekte“ (Riemann, 2006: 68) verstanden. Es kann sich eine Freude an der Suche nach der jeweils plausibelsten Fallstrukturhypothese und damit ein Forscherhabitus entwickeln.

- Die Komplexität des Handlungsfeldes kann erlebt werden. Das Erschließen von Fällen verlangt oft das Betrachten sehr unterschiedlicher Ebenen und/oder Fachgebiete. Einzelstrukturen und die zwischen ihnen bestehenden Wechselwirkungen lassen sich erkennen.
- Erkenntnisgewinnung qua Dialog und Argumentation kann erlebt werden. Insbesondere in der Phase des Suchens nach plausiblen Lesarten für Sequenzen bzw. im Rahmen der Generierung von Fallstrukturhypothesen werden der Wert und die Wertschätzung unterschiedlicher Perspektiven, Argumentationen und Vorerfahrungen unmittelbar erlebbar. Fallanalysen ermöglichen, im Prozess zu

erfahren, wie im Dialog und im Modus der Kooperation unterschiedliche Deutungsperspektiven miteinander interagieren und schließlich sich zu einer Fallstrukturhypothese verdichten. Auf der Grundlage einer gemeinsamen Datenbasis lässt sich die Selbstverständlichkeit der Logik des besseren Arguments in der Hingabe an die Sache selbst erfahren (Oevermann, 2005: 41). Erlebt werden kann, wie eine Logik des besseren Arguments allein auf die Sache gestützt in Gang kommt, aber ggf. auch, wie u.a. emotionale Erregtheit, persönliches Geltungsstreben, kompetitiver Übereifer, narzistische Kränkung, ideologische Verblendung, Sympathien oder Antipathien für einen Sprecher sowie unwillkürliche Wechsel des Gesprächsthemas, unbemerkte Perspektivwechsel und sprunghafte Assoziationen Diskurse beeinträchtigen können (Franzmann, 2012: 102f.). Wenn Diskurse auf der Basis von Protokollen der Realität erweitert werden, hilft dies, dass das Führen eines Diskurses trotz möglicher Störquellen immer wieder Versachlichung erfährt.

- Fallanalysen liefern über jedes mögliche Erkenntnisinteresse hinaus immer Erkenntnisse über kindliche Bildungsprozesse. Es gibt viele Forderungen nach

fallbasierter, rekonstruktiver Erwerbsforschung (vgl. Erichson, 2001; Beck, 2001; Scheerens, 1990; Ditton, 2000, Marotzki, 1990). Erkenntnisprozesse von Kindern beobachten und sinnvoll begleiten zu können, ist für die frühpädagogische Praxis von zentraler Bedeutung. Sich mit Formen von und Zugängen zu Erkenntnis auseinanderzusetzen, ist naheliegender Weise ein wichtiger Inhalt pädagogischer Ausbildung und Praxis. Fälle haben oft Erkenntnisgewinnungswege von Kindern zum Inhalt, z.B. wie Kinder Externalitäten (von außen auf sie einwirkende Ereignisse, Eindrücke usw.) gegenüber treten und in Erkenntniskrisen geraten oder wie Kinder auf der Basis der sinnlichen Wahrnehmung von Gegenständen oder auf der Grundlage des eigenen Handelns Vorstellungen entwickeln und erweitern.

- Auf der Basis einer Fallrekonstruktion kann erlebt werden, wie Theorien entstehen. Theoriegenerierung kann am konkreten Beispiel nachvollzogen und verstanden werden. Fallanalysen zeigen in ihrer Methodik generell etwas über Wege der Erkenntnisgewinnung auf und tragen damit zum Verständnis von Erkenntnis- und Thesengenerierung bei. In Fällen werden auch solche

Strukturen sichtbar, die von Theorien bisher evtl. noch nicht oder nicht genügend aufgegriffen bzw. geklärt worden sind. Fallanalysen können bewirken, dass die Entstehung von etwas Neuem bewusst erlebt und wahrgenommen werden kann; das kann faszinierend wirken. Zudem können bestehende Theorien Fällen gegenübergestellt werden, in der Konfrontation kann über die Gültigkeit von Theorien nachgedacht werden. Die Verbindung von Theorie und Praxis sowie insbesondere eigene Urteilsfindung und Kritikfähigkeit werden damit ermöglicht.

- Durch Fallarbeit wird die berufliche Praxis in ihrer objektiven und subjektiven Bedingtheit in einer Weise reflektiert, die für den beruflichen Entwicklungsprozess handlungsleitende Orientierungen und damit persönliche Professionalisierungschancen eröffnet (Barthel, 2010: 231). Zudem wird die Entwicklung eines Professionsideals/einer Professionsvision begünstigt: Professionalität entwickelt sich durch Erfahrung mit und kontinuierliches Reflektieren von Fällen prozesshaft. Wer geschult ist in Bildungsprozessanalysen und -forschung, so die Annahme, der oder die subsumiert Äußerungen von Kindern nicht einfach unter ein „Richtig-falsch“-Schema, sondern interessiert sich für die jeweilige

Äußerung oder Handlung und versucht, diese zu erschließen. Bestimmte, reale Situationen werden nicht nach „Schema F“ mit Lösungsschablonen versorgt, sondern vor der Lösung steht immer erst die Auseinandersetzung mit dem Problem, d.h. der krisenhaften Situation des Bildungsprozesses, aus dessen Erkenntnis und Verständnis heraus sich dann jeweils begründete Handlungsoptionen entwickeln lassen. Die Auseinandersetzung mit Fällen kann auch als Voraussetzung für pädagogische Diagnostik in der Art eines fallspezifischen Verständnisses von Kindern angesehen werden.

- Das Lernen aus Fallprotokollen kann zur Entwicklung neuer Sichtweisen und Routinen führen. Dadurch kann der eigene Handlungs- und Möglichkeitsspielraum eine Erweiterung erfahren, was als befreiend und/oder bereichernd empfunden werden kann. Fallarbeit kann auch dazu führen, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen sicherer in ihren Entscheidungen fühlen und in der Praxissituation authentisch sein sowie situativ-spontan handeln können.
- Fälle führen zu einer forschersichen Auseinandersetzung mit der Praxis. Nicht eine pro-

grammatische Belehrung, sondern das Ausbuchstabieren des Fallmaterials steht im Zentrum.

3 Exemplarische Analyse einiger Sequenzen

3.1 Material und Methode

Wie stellt sich die Analyse von Unterrichtssequenzen mit Hilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, 1996a) dar und zu welchen Schlüssen führt sie?

Analysiert wurden Sequenzen in institutionellen Kontexten (Primarschule und Kindergarten); und zwar wurden Interaktionen von amtierenden und angehenden Lehrkräften und Kindern in Eröffnungssituationen (u.a. Begrüßung, Ankündigung eines Themas bzw. Materials, erste Dialoge) untersucht. Dabei wurden möglichst unterschiedliche Einzelfälle ausgewählt, um auf möglichst vielfältige Strukturen aufmerksam zu werden. Diese wurden feinanalytisch mit Hilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik ausgewertet.

Die Analyse soll Hinweise auf die Frage nach dem Bewusstsein von der Bedeutung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses liefern. Sie tut dies, indem sie zahlreiche auftretende Strukturen sichtbar macht, die im Zusammenhang stehen mit der sozialen Dimension

eines Arbeitsbündnisses (u.a. Authentizität von Lehrkraftverhalten und -handeln, Bereitschaft oder Fähigkeit zu reziproker Wahrnehmung, Fähigkeit der Lehrkraft zu situativ-spontaner Interaktion), aber auch mit der inhaltlichen Dimension eines Arbeitsbündnisses (u.a. Klärung bzw. Offenlegung der zu erwartenden Inhalte, Verständigung über Möglichkeiten der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Objekt, Auswahl und Präsentation von Materialien).

Im Folgenden werden Sequenzen, ihre Hintergründe und die dazugehörigen Analysen vorgestellt. Bei der Untersuchung wird als fallrekonstruktives Analyseinstrument die Methode der Objektiven Hermeneutik eingesetzt. Die Methode weist eine maximale Offenheit gegenüber sozialen Phänomenen auf. Sie gilt als besonders geeignet, die typischen, d.h. charakteristischen Strukturen zu erforschender Phänomene zu entschlüsseln und die „hinter den Erscheinungen operierenden objektiven Gesetzmäßigkeiten ans Licht zu bringen“ (Oevermann, 1996b: 1). Die aktuell gültige Methode der Protokollauswertung mittels Objektiver Hermeneutik ist in der einschlägigen Literatur ausführlich beschrieben (vgl. z.B. Oevermann, 1979, 1983, 1993, 1996a, 1996b, 2000, 2008). Das rekonstruktionslogische Vorgehen

erfordert eine Beschränkung auf relativ wenig, aber hochrelevantes Material gemäß dem Grundsatz der Totalität (das wenige, vorliegende Material wird nach allen Seiten hin erschöpfend ausgewertet). Für die Entwicklung eines integrierten theoretischen Aussagezusammenhangs, also die Bestimmung wesentlicher Strukturmerkmale, reicht es i.d.R. aus, einige wenige Fälle zu analysieren.

3.2 Analyse des ersten Falls

Die folgende Sequenz ist aus der Videoselbstanalyse einer Studentin entnommen. Die Videoselbstanalyse wird im ersten Halbjahr des Partnerschuljahrs der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz von den Studierenden als Leistungsnachweis angefertigt. Im Partnerschulprojekt der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz arbeiten Dozierende aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Lehrkräfte, Schulleitungen und Studierende jeweils für ein Jahr zusammen; die Studierenden sind an eineinhalb Tagen während des Semesters an den Partnerschulen. Es entsteht der Intention nach eine „Community of Practice“ (Wenger, 1998); Grund für die Einrichtung der Hochschul-Schulpartnerschaften ist die damit verbundene Intention der Professionalisierung. Zum

Leistungsnachweis ist zu sagen, dass sich die Studierenden während einer selbst gehaltenen Unterrichtslektion filmen bzw. filmen lassen sollen. Gefilmt werden sollen nur wenige Minuten der Lektion. Empfohlen werden vor allem Passagen mit „hoher Interaktions-/Kommunikationsdichte“ (Professur für Professionsentwicklung, 2017, Informationen zum Leistungsnachweis Videoselbstanalyse im Partnerschuljahr). Im Anschluss an die Videoaufnahme soll ein schriftlicher Leistungsnachweis erstellt werden, wobei folgender Aufbau der Arbeit vorgegeben ist (Professur für Professionsentwicklung, 2017):

- a) Begründung: Warum habe ich diese Situation ausgewählt? Welcher konkrete Bezug zum Thema Klassenführung und/oder Beziehungsgestaltung deutet sich auf den ersten Blick an? Welche Bedeutung hat das Thema für mich?
- b) Kontextualisierung: Einbettung der Schlüsselsequenz in einen größeren Zusammenhang unter Beifügung des Planungsrasters. Was geschah vor und nach der ausgewählten Sequenz? Was war für diese Lektion geplant? Wie war meine Vorbereitung auf den Unterricht? Welche weiteren Kontextinformationen sind für das Verstehen der Situation wichtig?

- c) **Deskription:** Wertneutrale Beschreibung der beobachtbaren Geschehnisse (wo sinnvoll inkl. wörtlicher Wiedergabe von Äußerungen). Was ist passiert? Wer war involviert? Wie war der konkrete Ablauf der Situation? Wer hat was getan oder gesagt?
- d) **Interpretation:** Was fällt mir auf? Wie ordne ich das Beobachtete ein? Welche Hintergründe/Motive für das beobachtete Verhalten vermute ich? Woran mache ich das fest?
- e) **Analyse mit Theoriebezug:** Wo sehe ich das Kernthema/-problem der Situation? Welche Faktoren haben den Situationsverlauf möglicherweise verursacht oder beeinflusst? Wie lassen sich bestimmte Interaktionen/Verläufe/Momente mit Hilfe theoretischer Konzepte betrachten oder erklären?
- f) **Darstellung von Handlungsalternativen:** Warum habe ich so gehandelt, wie ich es getan habe? Inwiefern war dies angemessen/sinnvoll? Was hätte ich anders tun/Wie hätte ich anders reagieren können? Inwiefern wäre dies sinnvoll(er) gewesen? Was weiß ich aus der Literatur/Empirie darüber?
- g) **Reflexion:** Evaluation unter Einbezug einer Entwicklungsperspektive. Welche Schlüsse ziehe ich

für mich aus der Situation und aus der Analyse? Was würde ich beim nächsten Mal versuchen anders zu machen? Worauf möchte ich bei meiner weiteren Arbeit achten? Welche Ziele setze ich mir?

Der ausgewählte Filmausschnitt der Studentin zeigt zu Beginn die vorne im Klassenzimmer auf einem Drehstuhl sitzende Studentin und die Kinder, die im vorderen Klassenzimmerbereich auf Bänken im Halbkreis sitzen. Hinter der Studentin befindet sich ein Schreibtisch. Die Studentin gibt in ihrem Leistungsnachweis als Ziel für die Lektion an, mit den Kindern das Thema „Zusammengesetzte Nomen“ behandeln zu wollen. Der Beginn des Verbatim-Transkripts (auf der Basis der vorhandenen Videoaufzeichnung entsprechend transkribiert) stellt sich wie folgt dar:

Studentin: Was hattest du für ein Brot zum Znüni dabei?

Mädchen A.: Ich hatte, also, kein normales Brot. Ich hatte einen Sandwich mit Käse und viele Früchte. Erdbeeren.

Studentin: Was hattest du für ein Brot dabei?

Mädchen B.: Hm. Ich hatte keins.

Studentin: Du hattest kein Brot. R. (Name eines Jungen, der sich meldet).

Junge R.: Ich hatte en Apfel.

Studentin: Ah. Gut.

Die Studentin dreht sich um, so dass sie mit dem Rücken zu den Kindern sitzt und schreibt „das Salamibrot“ auf ein einmal längs gefaltetes DINA4 Papier (Dauer des Schreibens: 30 Sekunden).



Abb. 1: Sitzhalbkreis und schreibende Studentin – ein Junge versucht, einen Blick auf das Papier zu erhaschen, das die Studentin gerade schreibt

Dann dreht sich die Studentin um, hält das Papier schweigend hoch. Anschließend legt sie das Papier auf den Boden vor die Kinder.

Die Kinder schauen. Kein Kind sagt etwas. Viele melden sich.

Studentin: Was gibt es noch für Brote?

Junge S.: Ich glaube, das ist alles mit ‚das‘. Ich weiß, alle mit der, die, das‘ sind Nomen.

Studentin: Hm.

Junge T.: Alles mit ‚Brot‘.

Studentin: Mit ‚Brot‘.

Was lässt sich aus dieser Sequenz entnehmen?

Die Kinder kooperieren, ihre Antworten zeigen, dass sie die Frage der Studentin als Frage nach ihrem Znüni interpretieren. Das zuerst antwortende Mädchen ist in ihrem Antwortverhalten sehr genau, indem es zunächst die Frage nach dem Brot beantwortet und quasi darüber hinaus ihre Znüni-Komponenten benennt. Der Junge R. geht auf die Brotthematik nicht ein – für ihn wurde die Frage aber auch nicht wiederholt. Dass die beiden zuerst sich äussernden Kinder so genau auf die Frage der Studierenden eingehen, lässt sich entweder so interpretieren, dass sie besonders aufmerksam sind und der Passung von Frage und Antwort gesteigerte Aufmerksamkeit entgegenbringen, oder dass sie bereits die in der Schule häufig erfolgreiche Strategie verinnerlicht haben, die darin besteht, sich genau nach den Vorgaben zu richten und diesen zu entsprechen.

Die Studentin geht nicht auf die Äusserungen der Kinder ein – sie fragt unmittelbar nach der ersten erfolgten Antwort ein weiteres Kind, macht nach dessen Äusserung von einer wiederholenden Feststellung Gebrauch (Du hattest kein Brot»). Die Äusserung des Jungen R. quittiert sie schließlich mit „gut“. Bei diesem Antwortverhalten wissen die Kinder weder in Bezug auf die inhaltliche noch auf die soziale Ebene, wie dieses „gut“ zu

interpretieren ist – wurde damit eine Leistung als gut bewertet? Aber was für eine Leistung? Wird die Kooperation gelobt? Handelt es sich um eine Form der Anerkennung? Was ist der Maßstab für diese Anerkennung? Warum wird gerade die Antwort „en Apfel“ mit „gut“ kommentiert, wo doch die Frage nahelegte, dass das Thema „Brot“ im Zentrum steht? Den Kindern kann zu diesem Zeitpunkt eigentlich nicht klar sein, worauf die Studentin mit ihren Fragen und Kommentaren hinauswill. Es deutet sich aber bereits an, dass die Frage nach dem Znüni nicht authentisch ist, in ihr drückt sich kein Interesse an individuellen Antworten aus. Die Frage ist somit eine „Testfrage“, sie zielt auf etwas von der Studentin Geplantes ab, mit ihr wird eine bestimmte, den Kindern aber nicht offengelegte Absicht verfolgt, hinter der Frage steht ein Programm.

Nach der Antwort des dritten Kindes schließlich dreht sich die Studentin um und schreibt „das Salamibrot“ auf. Die Kinder zeigen sich hier äußerst geduldig – obwohl sie im Dunkeln tappen über den Sinn und Zweck der Zusammenkunft im Sitzkreis harren sie über 30 Sekunden schweigend und stillsitzend aus. Lediglich ein Junge versucht einmal vorsichtig, einen Blick auf das Papier zu erhaschen, das die Studentin beschreibt.

Die Studentin präsentiert dann schweigend das Papier mit der Aufschrift „das Salamibrot“. Aus irgendeinem Grund melden sich an dieser Stelle sehr viele Kinder. Unklar ist, welche Beiträge sie hätten leisten wollen – es gibt zahlreiche naheliegende und plausible Möglichkeiten, z.B. kann vermutet werden, dass Kinder ihre Erfahrungen und Erinnerungen, die der Begriff bei ihnen weckt, mitteilen wollen.

Einige Kinder wissen an dieser Stelle aber offensichtlich auch schon, dass es überhaupt nicht darauf ankommt, was sie gegessen haben, sondern dass es um das Finden und Formulieren einer Regel bzw. eines Gesetzes geht – dies zeigt sich in den Antworten der beiden Jungen, die zu Wort kommen. Diese dechiffrieren an dieser Stelle die „eigentliche“ Frage. „Alles Nomen“ und „Alles mit Brot“ werden als Thesen in diesem Sinne, eine Gesetzmäßigkeit zu finden, geäußert.

Interessant ist, dass die Kinder nicht etwa mit einem spannenden Phänomen in Berührung gebracht wurden, das lösungsbedürftig ist und für das das Auffinden einer Gesetzmäßigkeit mit großer Sinnstiftung und großem Erkenntnisgewinn einhergeht. Sondern die Kinder ver-

suchen quasi, ausgehend von einer Frage der Studentin und einem vorgegebenen Wort herauszufinden, was wohl die Studentin „hören will“ bzw. was wohl „Programm des heutigen Schultages“ sein wird. Es ist viel eher ein „Themenraten“ als die Auseinandersetzung mit einem Erkenntnisproblem.

Der Unterricht verläuft wie folgt weiter:

Studentin: Was gibt es denn noch für verschiedene Brote? Kennt jemand noch ein Brot?

Mädchen C.: Ähm. Käsebrot?

Studentin: Mhm.

Die Studentin dreht sich um, so dass sie mit dem Rücken zu den Kindern sitzt und schreibt (20 Sekunden lang, mehrere Kinder melden sich während der gesamten Zeit) „das Käsebrot“ auf ein DIN A4 Papier. Dann dreht sie sich um und legt das Papier auf den Boden neben das bereits dort liegende Papier mit der Aufschrift „das Salamibrot“.

Studentin: Gut. R.

Junge R.: Nutella.

Die Studentin schreibt, mit dem Rücken zu den Kindern sitzend, „das Nutellabrot“ auf (8 Sekunden lang) und legt auch dieses Blatt Papier in den Kreis, nachdem sie es wiederum schweigend mehrere Sekunden lang hochgehalten hatte. Ein Junge fängt kurz beim Ablegen des Papiers an zu klatschen, hört dann aber sofort wieder damit auf.

Studentin: Noch einen letzten. D.

Mädchen D.: Wurstbrot?

Studentin: Ein Wurstbrot.

Die Studentin schreibt in derselben Art, wie schon beschrieben (15 Sekunden lang), hält das Papier demonstrativ hoch und legt es in der Mitte ab.

Studentin: Was fällt euch denn jetzt auf? E.

Mädchen E.: Alle sind vorne mit ‚das‘.

Studentin: Mhm. C.

Mädchen C.: Und alle sind mit ‚Brot‘.

Studentin: Mit ‚Brot‘. S.

Junge S.: Das sind alles Nomen.

Studentin: Mhm. Woran erkennst du das?

Junge S.: Der, die, das.

Studentin: Mhm. T.

Junge T.: Das sind alles Nomen. Sie sind alle großgeschrieben. Haben alle ‚Brot‘ am Ende.

An dieser Stelle endet die Filmsequenz.

Die Studentin fragt jetzt expliziter nach „verschiedenen Broten“ – besonders präzise ist die Frage trotzdem nicht gestellt, denn eigentlich geht es um Brotaufstriche bzw. um die Tatsache, dass Brote oft nach der Art ihrer Aufstriche kategorisiert und benannt werden (Wurstbrot, Käsebrot, Marmeladebrot, Nutellabrot).

Es fällt auf, dass beide Mädchen, die sich äußern, trotz nun etwas leichter zu erratender Zielrichtung der Frage ihre Aussagen sehr zögerlich machen und gemäß der Intonation mit einem Fragezeichen versehen. Darin zeigt sich am ehesten, dass sie immer noch nicht das eigentliche Ziel hinter der Befragung erkennen können bzw. sogar unsicherer sind als ganz am Anfang, als jeder/jede quasi unbekümmert einen Beitrag leisten konnte. Sie ahnen, dass es inzwischen einen für sie allerdings nicht transparent gemachten „Richtig/Falsch“-Maßstab für geleistete Antworten gibt. Die fehlende Offenlegung der inhaltlichen Ebene des Unterrichtsgeschehens führt also zu Verunsicherung. Auf die Äußerungen der Kinder geht die Studentin nicht oder wiederholend ein.

Interessant ist, dass ein Junge beim dritten abgelegten Begriff kurz klatscht und sofort wieder damit aufhört. Klatschen hat grundsätzlich zwei Bedeutungen – die Bekundung von Beifall oder die rhythmische Betonung. Beifall würde sich quasi dem Schema des „Lobens“ in der Schule, auch in Anlehnung an das geäußerte „gut“ der Studentin, anschmiegen, das Klatschen in der Deutung als Rhythmus-signal wäre in der Art „und noch eins von der Sorte“ zu interpretieren und schmiegt sich insofern auch an schulische Erfahrungen an, als dass in der Schule das „Sammeln von Gleichem oder Ähnlichem“ ein sehr übliches Vorgehen darstellt.

Die Studentin fordert gegen Ende des Begriffesammelns die Kinder mit folgenden Worten auf: „noch einen letzten“. Unklar ist, was mit „letzten“ gemeint ist – ein Begriff? Ein Zettel? Ist „letzten“ inhaltlich oder formal zu verstehen oder mit beiden Bedeutungen verbunden? Warum soll noch ein letzter Begriff geäußert werden bzw. noch ein letzter Zettel beschrieben werden? Zu welchem Zweck bzw. mit welchem Ziel werden Daten erhoben? Hängt die Menge der erhobenen Daten mit dem Ziel zusammen – es sind an dieser Stelle drei Zettel beschrieben – braucht es genau diese „kritische Masse“ um „etwas“ (was?) herauszufinden?

Die Studentin stellt dann die Frage, was den Kindern auffällt. Zwei andere Kinder als zuvor geben zur Antwort den Artikel „das“ und die Endung „Brot“ – die Kinder antworten also auf der grammatikalischen Ebene, setzen also voraus, dass die grammatikalische Regelbenennung wohl der Zweck der Übung ist. Junge S. „leierte“ in der vorangegangenen Sequenz bereits die Nomen herunter („Ich weiß, alle mit ‚der, die, das‘ sind Nomen“), nun spricht Junge T. ebenfalls von Nomen, erwähnt die Großschreibung und sagt, dass alle diese Nomen dasselbe Wort, nämlich Brot, am Ende aufweisen würden. Indirekt wird der Aspekt „zusammengesetzte Nomen“ damit angesprochen, aber nicht explizit, und das Phänomen wird auch nicht mit einer Wortschöpfung oder mit einem Fachbegriff bezeichnet.

Interessant ist, dass die Studentin an dieser Stelle ihre Videoselbstanalyse-Sequenz abbricht. Die Annahme scheint plausibel zu sein, dass die Studentin unmittelbar nach diesem Einstieg auf das Thema „zusammengesetzte Nomen“ zu sprechen gekommen sein wird. Ausgerechnet diesen Moment, in dem es dem Potential nach zur Klärung und Behandlung des Inhalts kommt, lässt sie jedoch weg. Es scheint fast so, als sei ihr selbst der eigentliche Inhalt aus den Augen geraten. Die

Sequenz fokussiert gar nicht den Erkenntnisgewinn bzw. den Bildungsprozess; sie spiegelt, so abgebrochen, wie sie präsentiert wird, nicht ein Interesse am Bildungsprozess der Kinder wider, in der Art der Frage: „Wie gelingt es Lehrkraft und Kindern in einem gemeinsamen Prozess, induktiv grammatikalische bzw. orthografische Gesetzmäßigkeiten, die für zusammengesetzte Nomen gelten, zu erschließen?“.

Interessant ist nun gerade auch vor dieser letzten Frage, wie die Studentin diese Sequenz in ihrem schriftlichen Leistungsnachweis interpretiert und reflektiert. Es werden im Folgenden dazu ein paar Auszüge aus dem Leistungsnachweis zitiert und analysiert, wobei die Schreibweise, inklusive aller Rechtschreib-, Komma- oder Grammatikfehler aus dem Originaleintrag unverändert übernommen wurde.

Die Studentin schreibt im Kapitel „Begründung« (für die Auswahl der Sequenz): „Mir fällt es in vielen Situationen schwer, Störungen frühzeitig zu erkennen und diese dann auch zu unterbinden. Dies kann man in der gefilmten Sequenz gut erkennen“. Und im Kapitel „Interpretation“ schreibt sie: „Das erste und wahr-

scheinlich wichtigste das mir auffällt ist, dass ich immer wenn ich etwas aufschreiben wollte, den Kindern den Rücken zugedreht habe. Dies ist in grundsätzlich allen Situationen im Unterricht ungeeignet, da ich die Klasse nicht im Blick habe und somit nicht weiß, was sie gerade tun. Dies ist besonders wichtig, wenn ich Störungen vermeiden will. Wenn ich die Klasse im Blick habe, kann ich sehen, wenn ein oder mehrere Kinder stören oder Unsinn machen und bin so auch in der Lage die Kinder zu ermahnen und Konsequenzen folgen zu lassen.“ Im Kapitel „Deskription“ steht u.a. „Sobald ich mich umdrehe, wird es etwas unruhig, die Kinder beginnen miteinander zu flüstern oder auf ihrem Bänkli hin und her zu rutschen“, „Das Kind im roten Pulli klatscht kurz.“ oder „Die Kinder kichern und fangen an miteinander zu flüstern, sind dann aber wieder still.“

Zur Analyse: Hier zeigt sich, dass das Hauptinteresse der Studentin an der Sequenz nicht ein Erkenntnisinteresse ist, in dem Sinne, etwas darüber herauszufinden, wie man Kinder der Primarstufe für das Erkunden grammatikalischer Phänomene begeistern und sie beim Erschließen unterstützen kann, so dass sie möglichst viel aus eigener Kraft entdecken. Vielmehr subsumiert die Studentin die Sequenz unter das Thema

„Unterrichtsstörung“. Ihre Intention, den geplanten Ablauf, inklusive des Aufschreibens der Begriffe, „ungestört“ durchführen zu können, steht für sie im Zentrum.

Sie operiert mit der Unterstellung bzw. Annahme: „Wenn man sich umdreht, gehen die Kinder über Tische und Bänke“, d.h. sie „stören“ dann und „machen Unsinn“. Es finden sich keine Hinweise, dass sie überdenkt, ob „Unsinn machen“ z.B. auch als Zeichen von Langeweile oder überstrapazierter Geduld oder als Zeichen von Kreativität (Leer- oder Freiräume kreativ füllen) oder anderen, im Zweifelsfall zu erkundenden Bedürfnissen der Kinder gedeutet werden könnte, sondern sieht darin einen Anlass zu „Ermahnungen“ und „Konsequenzen“. Unklar ist, warum sie die Sequenz als so störungsreich empfunden hat – hier fällt in ihrem Text auf, dass sie konkret gar nicht benennt, was die Kinder denn „getan“ haben – lediglich das Klatschen des Jungen erwähnt sie an einer Stelle kurz und neutral („Das Kind im roten Pulli klatscht kurz.“) sowie das Kichern einiger Kinder, das Flüstern und das Hin- und Herrutschen auf den Bänken. Im Übrigen bleibt sie bezüglich der „Störungen“ unkonkret und allgemein.

Im Teil „Analyse mit Theoriebezug“ verweist die Studentin auf Rattay et al. (2015) und die dort genannten sog. Gründe für Unterrichtsstörungen, die durch die Lehrkraft ausgelöst werden können:

1. Ungenügende Vorbereitung auf den Unterricht
2. Zu wenig Routine und Überblick
3. Fehlende Herausforderung und Abwechslung
4. Unsicherheit
5. Mangelndes Durchsetzungsvermögen
6. Nicht-Einhaltung der Regeln

Und die Studentin fasst am Ende dieses Teils zusammen: „Wenn die Lehrperson all diese Dinge beachtet und sich so auch präventiv auf Störungen vorbereitet, so können grössere Störungen des Unterrichts vermieden werden.“

Die Auflistung von Rattay et al. (2015) könnte suggerieren, dass Unterrichtsstörungen beizukommen ist durch Planung (Vorbereitung und Routine), Kontrolle (Überblick), Strukturierung, Durchsetzungskraft und Regeln. Das Bild, das sich für Schule bzw. Unterricht aus dieser suggerierten Annahme ergibt, entspricht einem eher stark geleiteten, strukturierten, kontrollierten, durch die Lehrperson vorgegebenen Unterricht. Die

Bedürfnisse der Kinder sind bei dieser Sichtweise weitgehend getilgt; tendenziell liegt eine passivistische Auffassung vom Lernen des Kindes vor. Die Studentin betont „Vermeidung von Störungen“ und entsprechende „Prävention“. Fast scheint es, als bedeute die Abwesenheit von Störung damit schon ein Gelingen von Unterricht bzw. Bildung.

Im Teil „Darstellung von Handlungsalternativen“ des Leistungsnachweises schreibt die Studentin: „Dadurch, dass ich mir nicht vorhin überlegt habe, dass das Schreiben mit dem Rücken zu den Kindern eventuell zu Störungen kommen könnte, kam es tatsächlich zu einer Störung meines Unterrichts. Ich hatte in diesem Fall Glück, dass die Kinder sich, trotz meinem "Fehler", benommen haben.“

Zur Analyse: Im Ausdruck „mein Unterricht“ spiegelt sich die soziale Ebene des Geschehens in der Auffassung der Studentin wider. Im Ausdruck „Mein Unterricht“ ist die Perspektive der Kinder weitgehend getilgt. „Mein Unterricht“ bedeutet aus Sicht der Studierenden „von ihr selbst“ geplant und realisiert; die „Störung meines Unterrichts“ erfolgt durch die Kinder. Die Planung steht

im Mittelpunkt, und hat gemäß der Auffassung der Studentin vor allem auch die Funktion, „Störungen“ zu verhindern. Unterricht wird in dieser Darstellung und Auffassung sehr einseitig zu einer Vorgabe durch die Lehrkraft.

Interessant ist, dass die Studentin ständig die „Störungen“ thematisiert, dann aber schreibt „Ich hatte in diesem Fall Glück, dass die Kinder sich, trotz meinem "Fehler", benommen haben.“ „In diesem Fall Glück“ drückt aus, dass sie die Situation als ein „Noch-mal-glimpflich-davongekommen-Sein“ interpretiert, dass zwar „dieses Mal“ gutging, aber damit quasi nur die „Ausnahme von der Regel“ darstellt. „Benehmen“ ist das, was die Studentin den „Störungen“ quasi gegenüberstellt. Diese Kategorien sind weit entfernt von jeder Vision von Bildung. Es stellt sich die Frage, welche „Message“ die Studentin in Bezug auf einen Bildungsauftrag eigentlich hat. Das Wort „Fehler“ setzt die Studentin in Anführungszeichen. Sie geht davon aus, dass sie in ihrem Bericht Fehler thematisieren soll, gleichzeitig distanziert sie sich aber von Fehlern. Fehler werden dadurch tendenziell zu etwas, was in der Pädagogik fehl am Platz ist, nur Anfängern unterläuft und möglichst zügig abzustellen ist. Bei dieser Sichtweise ist nicht zu erkennen, dass die

Studentin Pädagogik als etwas höchst Krisenhaftes verinnerlicht hat.

Ebenfalls im Kapitel „Darstellung von Handlungsalternativen“ führt die Studentin aus: „Ich habe in der gefilmten Sequenz visuell und auch auditiv gearbeitet, was den Kindern sicher geholfen hat. Ich würde beim nächsten Mal die Wörter die ich niedergeschrieben habe (die verschiedenen Arten von Broten) auseinander schneiden, sodass ich wirklich "Bausteine" verwenden könnte. So würde ein Baustein der Artikel sein, einer der Belag des Brotes und einer das Brot selber. **DAS SALAMI BROT**. So könnte man zum Beispiel den gelben Baustein immer wieder ändern und dann würde möglicherweise auffallen, dass sich der rote und grüne Baustein nicht verändern. Zudem könnte ein neuer grüner Baustein aufgeschrieben werden, worauf die Kinder neue gelbe Bausteine finden müssen und der rote Baustein angepasst werden müsste.“

Zur Analyse: Hier wird deutlich, dass die Studentin sich einer Art „Management qua Didaktiktools“, den „Bausteinen“ bedient – und ihr Handeln auch unter diese Thematik subsumiert („ich habe ... visuell und auch

auditiv gearbeitet“). Darin zeigt sich die Vorstellung bzw. Hoffnung, alle Unwägbarkeiten mit Hilfe solcher Tools in den Griff zu bekommen. „Misslingen“ liegt dann tendenziell nur daran, dass man auf die „falschen“ Tools zurückgegriffen hat. Die Sicht der Kinder ist in dieser Sichtweise getilgt. D.h. die Studentin überlegt an keiner Stelle, welche Bedürfnisse der Kinder, welche möglichen Verständnisprobleme oder welches Potential in Hinblick auf das Sammeln von Erfahrung und das Erleben von Erfolg beim eigenaktiven Erschließen berücksichtigt werden könnten.

Im Kapitel „Reflexion“ schreibt die Studentin schließlich: „In der gefilmten Szene kann man klar sehen, dass ich den Überblick über die Klasse verliere, in dem ich ihnen den Rücken zukehre. Dadurch geht jedes Mal ein wenig Konzentration verloren, welche ich durch stille Impulse wiederherzustellen versuche. Das Buch von Rattay, C. et al. (2015) enthält sehr viele wichtige und hilfreiche Tipps, welche ich sicher in der Praxis umzusetzen versuche. Ich werde sicherlich in meinen zukünftigen Präps genauer aufschreiben, was ich von den Kindern verlange und was ich von der Stunde erwarte, so kann ich sicherstellen, dass ich genau weiß was ich möchte. Dies macht es mir wiederum einfacher den Kindern zu

sagen, was ich möchte und was nicht. Das Erkennen von Unterrichtsstörungen und das Abwägen von relevant und nicht relevant fällt mir im Moment noch sehr schwer, da ich meiner Meinung nach noch nicht genug Erfahrungen damit gemacht habe. Ich bin aber davon überzeugt, dass ich mit jeder Lektion, die ich gebe, sicherer darin werde. Ein weiterer Punkt, von welchem ich sehr überzeugt bin, ist die Kommunikation. Kommunikation ist die Essenz von allem. Dadurch, dass ich den Kindern ehrlich sage, was ich denke und fühle, können sie meine Gefühle und Wünsche besser nachvollziehen, was mir sehr wichtig ist. Den Tipp mit den Ich-Botschaften von Rattay, C. et al. (2015) versuche ich ganz sicher in der Praxis umzusetzen. Ich bin überzeugt, dass die Kinder sich so auch weniger angegriffen und verletzt fühlen, wenn sie etwas "falsch" machen, aber trotzdem einsehen können, dass ihr Verhalten nicht richtig war und vor allem warum. Ich werde mir für die nächsten Lektionen sicher vornehmen, mir schon im Voraus zu überlegen, welche Störungen auftreten könnten und welche ich durch einfache Tricks vermeiden kann.“

Die Studentin geht offenbar davon aus, dass Bildung mit Hilfe konkreter Kriterienkataloge, bestimmter Materialien,

Mittel und Methoden sowie „Tricks“ plan- und steuerbar ist, dass es „richtige“ Konzepte und „effektive“ Vorgehensweisen gibt, mit denen sich alle Unwägbarkeiten in den Griff bekommen lassen, und dass vor allem die erfolgreiche „Klassenführung“ und der „störungsfreie Unterricht“ anzustreben sind. Es fällt auf, wie häufig das Wort „sicher“ bzw. der Wortstamm „sicher“ verwendet wird. Darin spiegelt sich ein Bestreben danach wider, schon vorher zu wissen, was geschehen wird. Für die Krisenhaftigkeit der Pädagogik gilt aber, dass man vor allem in der Lage sein muss, Unsicherheit auszuhalten – dass man Überraschungen spannend finden kann und dass einem das ständige Entziffern von Situationen und Interaktionen Freude bereitet.

3.3 Analyse des zweiten Falls

Der im Folgenden vorgestellte Fall wurde der Publikation von Geiss & Schumann (2014) entnommen. Film und Transkripte der Unterrichtseinheit „Schwimmen und Sinken“ als erste Unterrichtseinheit in einer zweiten Grundschulklasse sind dem Videoportal ‚uni-muenster.de/viu‘ der Uni Münster entnommen (<https://www.uni-muenster.de/Koviu/filme/index.html>). Es ist ein Videoportal, das den Zugang zu videografierten Unterrichtsszenen aus dem naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht gewährt. Entstanden ist das Videoportal im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts „Videobasierte Unterrichtsanalyse ViU: Early Science – Theoretische Modellierung und empirische Erfassung der Kompetenzen zur Analyse der Lernwirksamkeit von naturwissenschaftlichem Grundschulunterricht“ im Rahmen des BMBF-Programms „Entwicklung von Professionalität des pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen“.

Schwerpunkt des ViU-Projektes ist die Erforschung der Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften, lernrelevante Ereignisse im Unterrichtsverlauf zu erkennen und theoriegeleitet zu interpretieren (Sherin, 2007). Diese

Kompetenz wird im Projekt als professionelle Unterrichtswahrnehmung bezeichnet (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010). Das Verständnis von „professioneller Unterrichtswahrnehmung“ wird von Projektseite wie folgt dargestellt (URL: <https://www.uni-muenster.de/Koviu/Projekt/projektbeschreibung.html>, Stand 20.02.2014): „Lehrpersonen werden im Unterricht mit sehr komplexen Situationen konfrontiert. Dabei geht es zum einen um ein selektives Erkennen lernrelevanter Ereignisse im komplexen Unterrichtsgeschehen (selective attention, auch als noticing beschrieben, van Es & Sherin, 2002) und zum anderen um die theoriebasierte Interpretation dieser Beobachtungen (knowledge-based reasoning) (siehe auch Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010). Nur wenn Lehrpersonen die lernrelevanten Ereignisse aus dem Unterrichtsverlauf herausfiltern und diese auf der Basis von Lern- und Unterrichtstheorien zutreffend interpretieren, können sie auch angemessen handeln. Insofern gilt diese Kompetenz als zentrale Voraussetzung für professionelles Handeln im Unterricht (Bromme & Haag, 2004; KMK, 2004; Seidel, Schwindt, Kobarg & Prenzel, 2008). Die Bedeutung der professionellen Unterrichtswahrnehmung wird auch durch erste Forschungsbefunde unterstützt, die zeigen, dass eine professionelle Unterrichtswahrnehmung von

Lehrkräften positiv mit Leistungen der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt (Kersting, Giwin, Sotelo et al., 2010; Roth, Garnier, Chen et al., 2011).”

Analysiert wird im Folgenden die Anfangssequenz der Unterrichtseinheit „Schwimmen und Sinken”.

Lehrerin: (unverständlich, vermutlich eine Äußerung zu den Personen im Raum, die Audio- und Videoaufnahmen machen und in diesem Moment ihre Geräte betriebsbereit machen) Setzt euch mal hin (diese Äußerung an die Kinder richtend).

Die Kinder setzen sich auf vier im Quadrat stehende Sitzbänke.

Lehrerin: Hier sitz´ ich. O.K.? (die Lehrerin schiebt mit diesen Worten zwei Kinder, die auf der Bank nebeneinander sitzen, auseinander, so dass sie selbst genau gegenüber der Hauptkamera sitzt). Gut. Ähm. Geht das so, N. (Name einer Schülerin)? Ja, einigermaßen. Sonst ist da noch was.

N. (Name einer Schülerin). Rutscht die Bank mal ein bisschen nach vorne. Genau. Ja. So ist's besser.

Die Äußerung „Setzt euch mal hin“ enthält zwei Elemente: Zum einen handelt es sich um eine Aufforderung im Imperativ. Da es im Quadrat angeordnete Sitzbänke gibt, ist auch gleich klar, wie dieser Aufforderung nachzukommen ist. Zum anderen weist „mal“ ansatzweise auf eine spontane Handlung mit Vorschlagscharakter hin (in der Art von Äußerungen wie „wir können es ja mal auf diese Weise ausprobieren“). Die Aufforderung „setzt euch“ wird quasi in einem Atemzug mit der Spontaneität und Wahlfreiheit suggerierenden Sprachform „mal“ verbunden. Dieser Widerspruch weist, auch in Verbindung mit dem Gesamtkontext, nämlich der bereits vorbereiteten Sitzbankanordnung, darauf hin, dass Spontaneität und Wahlfreiheit nur scheinbar gegeben sind.

Lehrerin: Wir fangen an mit einem neuen Thema.

„Wir“ als Pluralmarker bezieht sich am ehesten auf die im Raum befindlichen Personen. Dies sind nahe-
liegender Weise die Lehrkraft und die Schülerinnen und

Schüler (meist ist ja eine Lehrkraft im Raum und mehrere Schülerinnen und Schüler). „Wir“ stellt sprachlich aus dem Komplementärverhältnis von Lehrer und Schülerinnen und Schülern ein Verhältnis von „gleichartigen Personen“ her. „Wir fangen an“, geäußert von der Lehrkraft, suggeriert Konsens bzw. Gleichartigkeit, ohne dass geklärt ist, worüber dieser Konsens und worin diese Gleichartigkeit bestehen.

„Wir fangen an mit einem neuen Thema“ weist darauf hin, dass ein neues Thema eingeführt wird. Dieses haben nicht die Kinder vorgeschlagen, es wird von außen an sie herangetragen. Trotzdem wird durch das „wir“ eine Art unterstelltes Einverständnis suggeriert. Die Formulierung „Wir fangen an mit einem neuen Thema“ zeigt außerdem auf, dass das Thema nur den Kindern, nicht aber der Lehrkraft „neu“ ist. Die Lehrkraft ist also eigentlich im „wir“ gar nicht mit eingeschlossen.

„Anfangen“ bedeutet außerdem den Beginn einer zumindest in groben Zügen schon festgelegten Handlungskette. Es muss dabei zwar noch nicht alles detailliert festgelegt sein, aber es ist zumindest der Endzweck bekannt oder antizipierbar. Die Initialhandlung

muss in irgendeiner Grund-Folge-Relation zum Endzweck stehen. Damit zeigt sich bereits in der Formulierung „Wir fangen an“, dass mit einer vorgegebenen Strukturierung zu rechnen ist. Das Wissen über diese Strukturierung liegt jedoch wiederum nur auf der Seite der Lehrperson. „Wir fangen an mit einem neuen Thema“ lässt keinen Spielraum mehr, über das Thema oder die für die Themenerarbeitung vorgesehene Strukturierung zu verhandeln. Mit dem Sprechakt „Wir fangen an mit einem neuen Thema“ wird nicht nur der Anfang dargestellt, sondern tendenziell bereits mit der Umsetzung begonnen. Der Themenanfang bekommt so verstärkt den Charakter der Initialisierung einer institutionellen Aufgabe. Man würde die Äußerung „Wir fangen an mit einem neuen Thema“ vermutlich dann, wenn man kein Kontextwissen hätte, tendenziell in einem didaktischen Kontext verorten.

Die Formulierung „Wir fangen an mit einem neuen Thema“ erschwert es einer Person, Widerspruch gegen sie einzulegen. Ein Nichtbefolgen der Aufforderung ist nicht vorgesehen. Es wird bei der Initiierung in der ersten Person Präsens Indikativ gesprochen, so, als sei der Vollzug bereits im Gange. Deskription und Vollzug fallen damit zusammen und ermöglichen prinzipiell kein In-

Frage-Stellen des Vollzugs. Die Inklusionsform „Wir“ trägt entscheidend zum Charakter der Auftragserteilung bei, verschleiert diesen Charakter aber, weil Scheinkonsens suggeriert wird („Sie fangen an“ wäre dagegen eine reine Beschreibung, „Ihr fangt an“ ein eindeutiger Imperativ).

Die Frage, womit man anfängt, wird allein mit „einem neuen Thema“ beantwortet. Der Inhalt ist den Schülern und Schülerinnen nicht bekannt, sonst wäre das Thema nicht neu. Allenfalls können die Schülerinnen und Schüler schließen, dass das neue Thema zum Unterrichtsfach passen wird, hier also zum Sachunterricht. Zumindest wäre es sehr erklärungsbedürftig, wenn es nicht dazu passen würde. Die Schülerinnen und Schüler haben aber nur diesen Anhaltspunkt; konkret wissen sie zu diesem Zeitpunkt nicht, was das neue Thema ist.

Die Nennung der Kategorie „Thema“ steht anstelle der Nennung eines konkreten Inhalts. Dies entspricht einer klassifikatorischen Auffassung von Lernstoff bzw. der klassifikatorischen Zerlegung von Lernstoff. Entsprechend lassen Sich-Bildende dann auch in Bezug auf

Themen in ihren Kompetenzen prüfen, was eine ähnliche klassifikatorische Zerlegung bedeutet. „Thema“ drückt aus, dass vom Lehrplan her gedacht wird. Auch im Begriff „Thema“ klingt damit an, dass ein Inhalt zu erwarten ist, der top-down entwickelt wurde und an die Kinder herangetragen wird, nicht jedoch ein Inhalt, der von den Kindern selbst aufgeworfen und von der Lehrkraft aufgegriffen wurde.

Was ist allen bisherigen Überlegungen gemeinsam? Ihnen ist gemeinsam, dass weder auf der sachlichen noch auf der sozialen Ebene ein Arbeitsbündnis authentisch eingerichtet wird oder eine solche Einrichtung angebahnt wird.

Lehrerin: K. (Name einer Schülerin), magst du mal sagen, was wir heute als Erstes machen?

Die Lehrerin spricht ein Kind an, und dieses soll nun sagen, was als Erstes zu machen ist. Dies ist irritierend, denn „das Erste“ muss ja Bestandteil des Neuen sein oder wenigstens zum Neuen hinführen. Die Situation, dass jemand, der unterrichtet wird und das Neue noch nicht kennt, dazu aufgefordert wird, zu sagen, was der

erste Schritt des Unterrichts sein soll, stellt einen Widerspruch dar, denn eine Person kann dies nur leisten, wenn das Neue ihr schon bekannt ist. Dann ist sie aber auch nicht instruktionsbedürftig. Zu erwarten wäre, dass das Kind mit dieser Frage überfordert ist. Da es nicht einmal die Bezeichnung des Themas kennt, kann es unmöglich einen ersten Schritt zur Erschließung des Themas nennen. Der aufgezeigte Widerspruch zeigt sich auch in der Wahl des Wortes „machen“ („was wir heute als Erstes machen“). „Machen“ bedeutet immer die Ausführung von etwas, das schon festgelegt ist. Das Neue wird damit sprachlich tendenziell als bereits bekannt vorausgesetzt – dies ist ein Widerspruch in sich. „Machen“ ist die ausführende Ausfüllung eines Programms oder Plans, der feststeht, also quasi das Exekutieren von etwas bereits Festgelegtem. Sprachlich wird damit unterstellt, dass die Schülerin nicht nur weiß, was in der heutigen Unterrichtsstunde Neues kommen wird, sondern dass sie auch die einzelnen Arbeitsschritte kennt.

Bezüglich der Frage, die die Lehrerin dem Kind stellt, fällt auf, dass es sich eigentlich um eine Aufforderung handelt. Diese ist aber so formuliert, als sei sie dem Wunsch des Kindes geschuldet. Dass „magst du“ eine

dem Wunsch einer spezifischen Person entsprechende Frage ist, wird in anderen Kontexten deutlich, z.B. in der Frage eines Erwachsenen an ein Kind bezüglich der Wahl einer Eissorte („Magst du Zitroneneis haben? Oder lieber Schoko?“). „Magst du mal sagen“ lässt jedoch keine Wahlfreiheit und eigene Wunschäußerung zu, sondern die Formulierung definiert, was gemocht werden soll, nämlich, sich zu äußern. Statt einer Haltung, die dem Kind „den Wunsch von den Augen abliest“, wird hier etwas vom Kind eingefordert, man könnte auch sagen, die Wünsche werden dem Kind nahegelegt. Dies ist tendenziell eine manipulative Struktur.

K. (Schülerin): Piratengeschichte, erste Vermutung, Forscherfrage... (wird von der Lehrerin am Weitersprechen gehindert)

Auffällig ist, dass die Schülerin an der gestellten Frage nicht scheitert. Sie leistet der Aufforderung Folge. Die naheliegendste Erklärung ist, dass sie dies kann, weil es sich beim sog. ersten Schritt um ein Schema handelt, das in dieser Form immer zu Beginn der Auseinandersetzung mit einem neuen Unterrichtsinhalt zur Anwendung kommt. Neues würde in diesem Fall immer

gemäß einer bestimmten Routine aufgeschlossen. Die Verfasstheit der Sache oder des Gegenstands würde die Art, wie er erschlossen wird, nicht berühren.

Die Schülerin formuliert ihre Antwort in merkwürdig abgekürzter Form. Sie hätte beispielsweise alternativ sagen können „Zuerst erzählen Sie uns eine Piratengeschichte, dann äußern wir erste Vermutungen (und hier bliebe die Frage zu beantworten, wozu etwas vermutet wird!) und dann stellen wir eine Forscherfrage“. Die Schülerin nennt nur überschriftartige Schlagwörter in einer Reihung, spricht von diesen aber nicht als Aktivitäten. Auch dieses abgekürzte Angeben eines Schemas deutet darauf hin, dass Neues offenbar gewohnheitsmäßig in Form eines ritualisierten Procederes eingeführt wird. In der Antwort der Schülerin ist nichts vom Reiz des Neuen, von der Suggestionskraft des Unerschlossenen, vom lebendigen Geist der Innovation zu spüren.

Aufschlussreich ist an dieser Stelle die Kontexteinbindung. Die Kontexteinbindung verhindert auch, dass die Lesartenbildung im Zuge der Fallstrukturhypothesengenerierung zu spekulativ ausfällt, ohne dass es für die Klärung der Fallstruktur dienlich ist. Die Schülerin bezieht sich in ihrer Äußerung auf den von der Lehrerin vor der Stunde verfassten Tafelanschrieb. Sie liest den Anfang dieses Anschriebs von der Tafel ab.

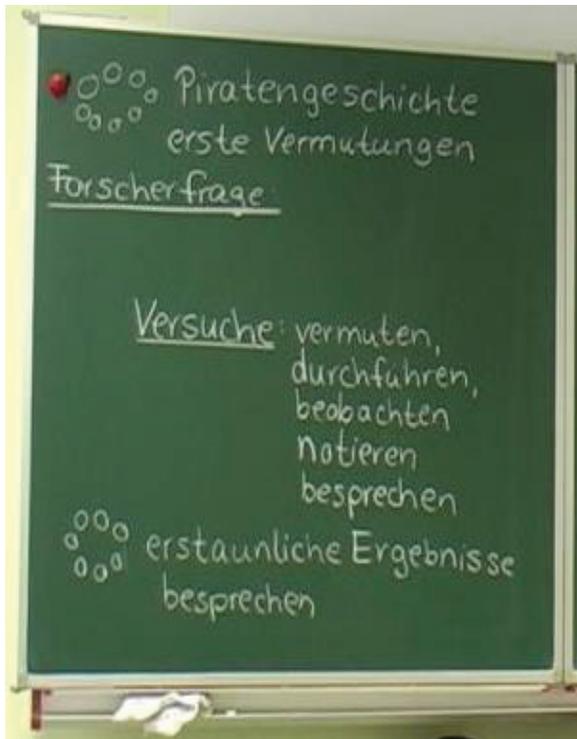


Abb. 2: Tafelanschrieb. Quelle: <https://www.uni-muenster.de/Koviu/filme/index.html>, Stand 24.02.2017

Die an das Kind gestellte Frage entpuppt sich an dieser Stelle als ein Auftrag zum Vorlesen. Die Frage entsteht, wozu es dient, dass das Kind das für alle gut Sichtbare noch einmal vorlesen soll. An der Tafel steht quasi die Gliederung der Unterrichtsstunde. Die Lehrerin hätte die Schülerin auch gleich dazu auffordern können, das auf die Tafel Geschriebene vorzulesen. Indem sie jedoch eine Frage stellt, wirkt ihr Auftrag, als würde er der Schülerin mehr Raum für Autonomie und Kompetenz zusprechen, als es tatsächlich der Fall ist. Die an das Kind gerichtete Frage der Lehrerin wirkt so, als fände hier lebendiger Unterricht statt. Tatsächlich soll die Schülerin jedoch nur etwas vorlesen, was bereits fertiges Konzept ist. Der Charakter des Spontanen entspricht gar nicht der Realität.

Lehrerin: Ja, warte kurz.

Die Schülerin hätte noch weiter vorgelesen, wird aber von der Lehrerin davon abgehalten („Ja, warte kurz“). Vermutet werden kann, dass die Art, wie das Kind den Tafelanschrieb herunterliest, der Lehrerin zu wenig betont war; tatsächlich ist das Vorlesen durch die Schülerin durch große Unterschiedslosigkeit hinsichtlich

der Intonation geprägt. Man könnte sagen, das Kind leiert die aufgeschriebenen Dinge relativ mechanistisch herunter.

Auch an dieser Stelle ist immer noch nicht klar, was das Neue ist, das Thema des Unterrichts sein soll. Vermutet werden könnte, dass es um Piraten geht. Die Piratengeschichte scheint zumindest wichtiges Element des neuen Themas zu sein. Die Piratengeschichte muss, wenn sie als „Erstes“ drankommt, geeignet sein, zwingend auf das Neue hin zu führen. Was könnte an einer Piratengeschichte Unterrichtsstoff sein? Thema könnte z.B. sein die Geschichte des Piratenwesens an den afrikanischen Mittelmeerküsten zwischen 1200 und 1600 oder am Horn von Afrika in der Neuzeit. Auch denkbar wäre es, „Piratengeschichten“ als literarisches Thema bzw. literarische Gattung aufzugreifen. Beides erscheint als für Zweitklässler zu anspruchsvoll. Es bleibt dann noch eine dritte Möglichkeit, und zwar, dass die Piratengeschichte quasi als „Lockmittel“ dient, um die Kinder für „das Neue“ – was auch immer es sein mag – zu ködern bzw. den Unterricht interessant zu machen. Damit würde auch der Piratengeschichte etwas Manipulatives anhaften.

Als zweiter Punkt wird genannt: „Erste Vermutungen“. Vermutungen setzen immer das Bestehen einer Fraglichkeit voraus. „Erste Vermutungen“ lässt auch den Schluss zu, dass es weitere Vermutungen geben wird, man es also mit einer Kette von Vermutungen zu tun hat. Eine Kette von Vermutungen tritt nur dann auf, wenn Vermutungen aufeinander fußen, weil sie hintereinander überprüft wurden. Nur wenn eine erste Vermutung scheitert oder teilweise scheitert, muss eine neue aufgeworfen werden, die anders und besser ist als die erste. Auf diese Weise entsteht eine Kette von Vermutungen.

Es ist weiterhin unklar, welche Fraglichkeit durch eine Piratengeschichte aufgeworfen werden kann, die zum Äußern einer ersten Vermutung führt. Denkbar wäre z.B., dass sich Piraten die Frage stellen, wo sich Schiffe befinden, die es zu kapern lohnt. In Piratengeschichten geht es häufig darum, sich Reichtum durch mutige, aber kriminelle Handlungen zu verschaffen. Wenn Piraten Reichtümer, die sie erobert haben, verstecken, knüpfen daran oft andere Geschichten an, die keine Piratengeschichten mehr sind, sondern Geschichten derer, die Schätze suchen.

Das Kind spricht die drei Dinge, die es von der Tafel abliest, relativ unbetont aus, fast so, als sei daran alles geläufig. Bei genauerer Betrachtung fällt aber auf, dass diese drei Begriffe alles andere als Struktur und Inhalte klärende Beschreibungen sind. So fehlt z.B., wie aufgezeigt, an der Stelle zwischen „Piratengeschichte“ und „erste Vermutung“ das Bindeglied. Unklar bleibt auch, ob die Piratengeschichte vielleicht schon Vermutungen enthält oder wie Piratengeschichte und Vermutung miteinander in Beziehung stehen.

Als dritten Begriff liest das Kind „Forscherfrage“ vor. Die erste Vermutung muss ja aber schon die Reaktion auf eine Frage darstellen. Offenbar sieht das angeschilderte Konzept aber vor, dass die Forscherfrage bereits die Steigerung einer wesentlich basaleren Frage ist. In der Forscherfrage muss – so kann ausgehend von dem Gedanken einer Kette von Vermutungen überlegt werden – z.B. schon ein methodischer Aspekt enthalten sein, der die erste Vermutung überprüfen zu helfen in der Lage ist. Damit würde die Forscherfrage eine Steigerung durch Methodisierung der ersten Vermutung darstellen.

Der Ausdruck „Forscherfrage“ macht aus dem Forschen tendenziell eine Berufsbezeichnung oder erhebt das Fragen und Forschen zur Expertenqualifikation, wohingegen Forschen einen Typus des Fragens und Beantwortens bezeichnet, der prinzipiell jedem offensteht, nicht aber nur einigen wenigen vorbehalten ist. Gerade im Fall von Kindern deutet vieles darauf hin, dass sie quasi naturwüchsig neugierig sind, dass also forschendes Denken und Handeln typisch für alle bzw. viele Kinder ist und sie daher weder dazu erzogen noch ausgebildet werden müssen. Forschen bedeutet gerade, und so wird es von Kindern üblicherweise praktiziert, Fragen um ihrer selbst willen zu stellen und nicht aus praktischer Notwendigkeit heraus. Auch dies macht es jedem jederzeit möglich, daran teilzuhaben. Indem Forschen aber als Spezialgebiet dargestellt wird, wird es den Kindern tendenziell weggenommen. Forschen kann man vor allem gut unter den Bedingungen der Muße, also in Situationen, in denen einem Zeit und Ressourcen zur Verfügung stehen und man den Kopf frei hat, um in alle Richtungen zu denken.

Das Tafelbild suggeriert, dass gerade die Anfangssequenz des Unterrichts durch Vergemeinschaftung geprägt ist. Der Kreis – als Symbol für Gruppenarbeit –

ist eine sehr demokratische Struktur, alle haben die gleiche Position, die Mitte ist nicht besetzt. Es wird aber bisher nur nach Vorgaben vorgegangen; die suggerierte Demokratie ist nicht erkennbar, im Sinne von Mitbestimmung und autonomer Meinungsäußerung.

Die sich im Tafelanschrieb widerspiegelnde Unterrichtsstruktur ist erkennbar wissenschaftstheoretisch motiviert. Für ein unterrichtliches Vorgehen wird hier ein hoher Grad an wissenschaftlicher Strukturgebung angestrebt. Den dargestellten Ablauf könnte man noch ergänzen und verändern, beispielsweise zu der Reihe „fragen, vermuten, erschließen, beobachten, notieren, beschreiben, definieren, deuten, interpretieren, erklären“. Die Komponenten eines methodischen Vorgehens im Forschungsprozess wären dann so angegeben, dass sie für alle Fächer und Sachgebiete, für sowohl Naturwissenschaften als auch Geisteswissenschaften zutreffen könnten. Die manchmal in derartigen Reihen ebenfalls erwähnten Komponenten „ordnen“ und „strukturieren“ sind hingegen eher Vorgänge, die die Datenverwaltung betreffen, die aber nicht endemisch für Forschung sind, d.h. eher von Datenverwaltern gebraucht werden, nicht aber im Forschungsprozess benötigt werden. Auch der letzte Punkt, „das Über-

raschende festhalten“ kann sinnvoll für Forschungsprozesse sein. Offenbar handelt es sich bei dem Tafelanschrieb um ein Schema, nach dem die Lehrerin, ggf. in leicht abgewandelter Form, stets vorgeht, wenn neue Themen behandelt werden.

Interessant ist, dass der Tafelanschrieb, so wissenschaftstheoretisch fundiert er anmutet, doch einige Brüche bzw. Ungereimtheiten aufweist. Es fehlt eine Überschrift, so dass unklar ist, welchem Thema oder welcher übergeordneten Fragestellung das Schema dienen soll. Die Andeutung „Piratengeschichte“ ist wenig hilfreich, um auf Thema oder Fragestellung schließen zu können. Es könnte überlegt werden, was für Piraten konstitutiv ist und welche Fragen mit „Piraterie“ zusammenhängen, z.B. Fragen danach, wie sich Reichtümer mittels Piraterie möglichst effizient aneignen lassen (s.o.). Der Kampf ist dabei für Piraten in der Regel von besonderer Bedeutung. Kampf könnte zumindest einer Vermutung nach Thema der neuen Unterrichtseinheit sein.

Lehrerin: Wir fangen mit einer Geschichte an, die euch Lust machen soll auf die – auf das neue Thema. Dann

stellen wir eine Forscherfrage, die stellen wir gleich zusammen. Danach – was kommt dann? N. (Name einer Schülerin), guck mal.

In ihrer Äußerung bestätigt die Lehrerin, was bereits vermutet werden konnte: die Geschichte hat die Funktion, die Kinder für den Unterricht zu motivieren. Damit unterstellt die Lehrerin, dass Kinder im pädagogischen Kontext zusätzlich neugierig gemacht werden müssen, da sie von innen heraus nicht genügend neugierig sind. Unklar bleibt weiter, ob Piratengeschichten schon das Thema sind oder nur ein Vehikel, um zum Thema zu kommen. Klar wird lediglich, dass der Piratengeschichte eine motivierende Funktion in Bezug auf die Kinder zugesprochen wird. Es handelt sich dabei um ein pädagogisches Deutungsmuster, das den Kindern unterstellt, dass die Themen als solche nicht ausreichen, um Interesse bei ihnen zu wecken und dass pädagogisch noch etwas Zusätzliches, Stimulierendes hinzugefügt werden muss. Dass Lehrkräfte nicht auf die naturwüchsige Neugier der Kinder vertrauen, begegnet einem häufig in Protokollen von Unterricht. Hier aber ist interessant, dass die Lehrerin die Kinder sehr stark konfrontiert mit ihrem pädagogischen Konzept. Statt die Kinder direkt mit dem

„neuen Thema“ bekannt zu machen und auf die naturwüchsige Neugier der Kinder zu vertrauen, konfrontiert sie die Kinder mit dem wissenschaftstheoretisch abgeleiteten Konzept bei gleichzeitig noch immer nicht geklärtem Sachinhalt und nicht geklärter konkreter Umsetzungsweise des Tafel-Schemas.

Die Lehrerin spricht in ihrer Zwischenbemerkung nur die Geschichte und die Frage an, lässt aber die Komponente „Vermutung“ aus. Das Tafelbild suggeriert, dass ein Gegenstand neu eingeführt wird, der eine Fraglichkeit aufwirft, so dass erste Vermutungen entstehen, die dann in einer Art methodischer Steigerung in eine Forscherfrage umgewandelt werden. In den Erläuterungen der Lehrerin fehlt jetzt jedoch der Hinweis auf sog. erste Vermutungen. Dies kann auch ein Grund sein, weshalb das Kind, das von ihr als nächstes mit dem weiteren Vorlesen beauftragt wird („guck mal“), noch einmal bei „Forscherfrage“ weiterliest.

N. (Schülerin): Forscherfrage.

Lehrerin: Genau. Und danach?

„Genau“ ist hier als Kommentierung auf der sachlichen Ebene nicht angebracht, weil „Forscherfrage“ bereits genannt wurde und die Reihenfolge nicht korrekt eingehalten wird. Die Schülerin war in Bezug auf die Frage, was danach kommt, gerade nicht genau. Hier zeigt sich, dass Klärung und Verständnis hinter das Abarbeiten des Schemas weit zurücktreten. Dies zeigt sich auch darin, dass nicht geklärt wurde, ob die Kinder das, was sie vorlesen, überhaupt verstehen.

Festzustellen ist, dass in dieser Phase der gesamte geplante Unterrichtsablauf quasi vor die Klammer gezogen und das Gesamtprogramm vorweg durchgegangen wird, wobei der Fokus auf dem Ablauf der Arbeitsschritte, nicht auf den Inhalten liegt. Ob ein solches Vorgehen für die Kinder eine Orientierungshilfe darstellt oder aber sie verwirrt, müsste näher untersucht werden.

N. (Schülerin): Versuche.

*Lehrerin: Und was sollt ihr bei den Versuchen machen?
Das wisst ihr noch. Worum geht es bei Versuchen?*

S: Vermuten, durchführen und beobachten, notieren, besprechen.

An dieser Stelle fällt wiederum ein Klärungsbedarf bzw. eine Unstimmigkeit ins Auge. Das Tafelbild enthält das Wort „Versuche“, dahinter steht ein Doppelpunkt und es folgen einzelne Komponenten, die in Forschungsprozessen wichtig sein können. „Versuche“ könnte sowohl ein Nomen als auch ein Imperativ sein, dies ist nicht klar. Die Logik der Verbindungen der einzelnen Komponenten mit dem Wort „Versuche“ ist teilweise nicht nachvollziehbar. Versuche kann man durchführen – hier stimmt die Verbindung bzw. ist sie möglich. Man kann Versuche auch beobachten. Aber man kann sie nicht vermuten. Es fällt auf, dass der gesamte Forschungsprozess unter das Stichwort „Versuche“ subsumiert wird. Forschung und Versuch werden damit tendenziell als Synonym dargestellt. Auch stellt sich die Frage, warum hier das Vermuten wiederum auftaucht, da es oben bereits stand. Die für Forschungsprozesse notwendige Klarheit von Bezügen wird im Tafelanschrieb vermisst. Hier lässt sich vermuten, dass der Lehrer selbst die forschende Praxis eher nicht als lebendige Erfahrung vertraut ist, sondern als didaktisches Schema.

Lehrerin: Wisst ihr das noch? Die Aufgaben eines Forschers, dass man genau gucken muss, was passiert. Vermuten, was heißt das noch mal? I. (Name einer Schülerin).

Die Frage „wisst ihr das noch?“ adressiert die Kinder als Wissende, statt als Lesende. Es wird fast so getan, als hätten die Kinder das Vorgelesene noch selbst erinnert, nicht aber, als hätten sie es bloss von der Tafel abgelesen. Wissen wird durch das Lesen quasi „erschlichen“. Es hätte alternativ zum Vorlesen die Möglichkeit des Memorierens gegeben, bei der die Kinder sich ihrer Vorgehensweise bei der Erschließung neuer Themen hätten erinnern können.

I. (Schülerin): Was man glaubt.

Lehrerin: Genau. Super.

Bisher wurde sehr stark auf ein wissenschaftstheoretisch exaktes Ableiten eines didaktischen Schemas geachtet. Im Prozess aber fällt an dieser Stelle auf, dass die Präzision auf einen Schlag verloren geht, sobald der

Prozess in Gang ist. Die Schülerin setzt das Bilden von Hypothesen mit dem Glauben gleich und dies wird mit dem Lob „genau“ und „super“ bedacht, obwohl nicht geklärt wurde, was das Kind eigentlich genau mit „glauben“ meint und obwohl sich darüber streiten lässt, ob man „glauben“ als ausreichende Erklärung von „vermuten“ ansehen kann. Die Bedeutungsexplikation des Verbs „vermuten“ ist, dass man eine erste Hypothese formuliert, dass man aufgrund der Anschauung eine erste Interpretation formuliert, eine erste Bedeutungszuweisung vornimmt; dies setzt aber voraus, dass man vorab eine Frage formuliert hat. Hier zeigt sich, wie anspruchsvoll die Beantwortung der Frage, was eine Vermutung, wissenschaftstheoretisch beschrieben, ist. Etwas anderes wäre es der Vorstellung nach, wenn die Kinder im Prozess selbst erfahren könnten, was eine Vermutung ausmacht. Theoretisch zu formulieren, was konstitutiv für eine Vermutung ist, ist äußerst schwierig. Beim „Glauben“ ist die Vermutung schon in eine Überzeugung übergegangen. Es kann angenommen werden, dass Kinder der zweiten Klasse das Wort „Vermutung“ selbst kaum gebrauchen, es nicht zu ihrem Alltagswortschatz gehört. Es ist zudem möglich, dass im Verlauf der Abarbeitung des Unterrichtsschemas der Lehrerin schon in vorangegangenen Stunden in Phasen

des Vermutens die Frage gestellt wurde „was glaubst du denn, wie es ist ...?“ Hier wird deutlich, wie genau man sprachlich vorgehen müsste, um das wissenschaftstheoretisch abgeleitete Unterrichtsschema so umzusetzen, dass wirklich genau die Vorstellungen bei den Kindern entstehen, die später auch tragfähig sind und dass es nicht zu dem Effekt kommt, dass die Kinder sich falsche Begrifflichkeiten oder Konzeptvorstellungen aneignen, die später wieder zerstört (zumindest korrigiert) werden müssen. Es zeigt sich hier, dass naturwissenschaftsbezogener Unterricht in der Sprache sehr genau sein und der Sprache sehr genau nachspüren muss. Der Naturwissenschaftsunterricht ist in ganz besonderem Maße ein Sprachunterricht, weil die begriffliche Präzision oft entscheidend wichtig für die Erschließung ist.

Der Annahme nach ist das Verb „vermuten“ keines, das Kinder der zweiten Klasse routinemäßig im Alltag verwenden. Das Anstellen von Vermutungen ist für einen forschenden Prozess zentral. Ein Verständnis dieses Prozesses wird der Annahme nach aber nicht dadurch erzielt, dass man nach der Bedeutungsexplikation fragt. Auch hier scheint das Schaffen von Situationen, in denen man das Wesen und die Wirkung von

Vermutungen erleben kann, wichtig für das Zustandekommen von Bildungsprozessen zu sein. In einem Prozess des Erlebens scheint es möglich zu sein, bewusst wahrzunehmen, wie auf der Basis einer anschaulichen Gegebenheit eine Fraglichkeit entsteht, sich diese verwandelt in eine Vermutung, diese im Erschließungsprozess zu einer Annahme wird und weiter gestärkt werden kann bis hin zu einer Überzeugung. Diese Erfahrung könnte z.B. auch dazu führen, das Wesen eines Vorurteils im Vergleich zu einem Urteil zu verstehen etc., es könnte sich also ausgehend von einem konkreten Bildungserlebnis ein ganzheitliches Verständnis entwickeln.

Lehrerin: Und zum Schluss, am Ende der Stunde, was machen wir da noch mal? E. (Name einer Schülerin), schau mal. Was machen wir ganz am Ende noch einmal?

Auch E. wird zum Vorlesen aufgefordert (schau mal).

E.: Erstaunliche Ergebnisse besp- besprechen.

Lehrerin: Genau. Was du besonders fandest bei den Versuchen, das merkst du dir, das besprechen wir hinterher noch einmal, ja. Genau. Dann fangen wir an mit einer Geschichte. ... Piraten können alles, oder? Hier ist der Pirat. (Sie legt ein vorbereitetes Plakat auf den Boden, das zwei Inseln zeigt, stellt auf eine der Inseln eine Playmobil-Palme und eine Playmobil-Plastik-Schatztruhe sowie einen Playmobil-Piraten).



Abb. 3: Didaktisches Begleitmaterial zur Piratengeschichte.

Quelle: <https://www.uni-muenster.de/Koviu/filme/index.html>,
Stand 24.02.2017

Lehrerin: Hört mal zu. „Nach einer langen Fahrt durch viele Meere war der gefürchtete Pirat, Pitt Perlenklau, auf dem Weg nach Hause. In der Ferne sah er schon seine kleine Insel, auf der er lebte, wenn er nicht

unterwegs war, um Schiffe zu überfallen. Er liess sein Schiff noch einmal schneller fahren und merkte nicht, dass er direkt auf einen großen Felsen zu fuhr. Es krachte. Im Bug seines Schiffes war ein riesiges Loch. Voller Schrecken merkte Pitt Perlenklau wie sein Schiff sank. Schnell sprang er ins Wasser und schwamm, um sich zu retten, voller Panik auf eine Insel, die glücklicherweise nicht zu weit entfernt lag. Aber leider war es nicht seine eigene Insel, sondern die Nachbarinsel, auf der niemand wohnte. Pitschnass kroch er ans Land. Als er sich einigermaßen erholt hatte, rappelte er sich auf und ging zu einer Palme, um sich dort auszuruhen. Was sah er da? Unter der Palme, halb im Sand begraben, stand eine Holzkiste. Schnell schaufelte er den Sand beiseite und öffnete aufgeregt die Kiste. Das konnte doch nicht wahr sein! Die Kiste war voller Gold! Ein Schatz, den musste er mitnehmen. So viel Gold hatte er noch nicht bei einem Überfall auf einem Schiff erbeuten können. Aber das Schiff war untergegangen, wie sollte er die Kiste von der einen Insel zu seiner Insel mitnehmen? Und er überlegte: Muss ich den Schatz zurücklassen oder gibt es für mich eine Möglichkeit, die Kiste zu transportieren?" A. (Name eines Schülers).

Die Geschichte ist sprachlich wenig elaboriert (der Name „Pitt Perlenklau“ wirkt gekünstelt, das unreflektierte Zusteuern auf einen großen Felsen unglaublich, der Vorgang des Erholens und anschließenden Aufsuchens einer Palme, um sich dort auszuruhen, kausal unzusammenhängend etc.) und wirkt dadurch relativ unmotiviert. Der Anspruch, Kindern Wissenschaftstheorie beizubringen, und das Niveau der Geschichte klaffen weit auseinander. Die Geschichte erfüllt weder das Kriterium, besonders authentisch, spannend bzw. fesselnd zu sein, noch eröffnet sie auf anregende Weise einen möglichen Erschließungsprozess. Eine besonders hohe Suggestionskraft des Unerschlossenen wird in ihr nicht entfaltet. Die Rahmung (Schiffbruch etc.) trägt nichts Wichtiges im Hinblick auf einen forscherschen Erschließungsprozess bei, sondern fungiert in der Art einer extrafunktionalen Attraktivitätssteigerung. In der vorgelesenen Geschichte werden alle Fragen rund um das Thema „Piraten“ bzw. „Piraterie“ auf die Frage reduziert, was ein Schiffbrüchiger, der einen Schatz findet, mit diesem machen soll. Damit wird ein sehr klischeehafter, geradezu kulturindustrieller Gebrauch vom Thema „Piraterie“ gemacht, der vor allem das Thema „Schatz“ zum Inhalt hat. Inhaltlich käme die Geschichte völlig ohne die Figur eines Piraten aus. Der

dargestellte Fall stellt alles andere als eine für Piraten typische Routinesituation dar und ist nicht konstitutiv für Piraten.

Aufgrund des Tafelanschriebs kann erwartet werden, dass die vorgelesene Geschichte auf die sog. erste Vermutung und Forscherfrage hindeuten soll. Dann wäre aber eine Geschichte besonders günstig, deren Charakteristik und damit Routinegemäßheit allen Kindern so geläufig ist, dass die Ableitung von Vermutung und Forscherfrage jedem möglich wäre. Dies ist aber nicht der Fall. Es ist sogar auch am Ende der vorgelesenen Geschichte immer noch relativ offen, was Thema und Frage sein könnten. Die durch die Piratengeschichte erfolgte Hinleitung zum Thema „Schwimmen und Sinken“ wirkt sehr konstruiert. Die Schilderung des Problems wirkt wenig authentisch.

3.4 Analyse des dritten Falls

Die bisherigen Fälle waren dem schulischen Kontext entnommen, im Folgenden werden vergleichend nacheinander zwei Fälle aus dem Kindergarten hinzugezogen (entnommen aus Schumann, 2018). Bei dem ersten Fall absolvierten zwei Studentinnen ein Praktikum in einem

Kindergarten und führten dort das Experiment „Teebeutelflug“ durch. Der Versuch „Teebeutelflug“ läuft folgendermaßen ab: Von einem Teebeutel wird der obere Rand (an dem eine Metallklammer mit Schnur und Papierschild an das Papier geheftet ist) mit einer Schere abgeschnitten. Der Teebeutel lässt sich nun entfalten, dabei entsteht eine schlauchförmige Röhre mit einer Klebenaht. Die Teefüllung wird ausgeschüttet. Der Teebeutelsschlauch wird aufrecht auf eine feuerfeste Unterlage gestellt. Er wird an der Oberkante mit einem Streichholz angezündet, und zwar ggf. an mehreren Stellen unmittelbar nacheinander, so dass er gleichmäßig beginnt, von oben nach unten abzubrennen. Kurz bevor alles Material der Teebeutelröhre völlig abgebrannt ist, steigt der verbleibende Papier- und Ascherest ca. 1 bis 1,5 Meter brennend in die Luft auf. Sehr langsam schweben anschließend die hauchdünnen Aschereste des Papierschlauchs nach unten.

Das Verbatim-Transkript (der vorhandenen Videoaufzeichnung entsprechend transkribiert) setzt zu dem Zeitpunkt ein, als drei Kinder bereits am Tisch des Werkraums sitzen: Marion (fast sechs Jahre alt), Julia (5 Jahre alt), Michael (5 Jahre alt). Auf dem Tisch befinden sich mehrere Petrischalen aus Glas, eine Tupperdose

mit Teebeuteln, eine Schere und eine Schachtel Streichhölzer. Eine Studentin sitzt den Kindern gegenüber, eine zweite bedient die Kamera, die hinter bzw. seitlich des Tisches (also vor den Kindern) steht. Die sitzende Studentin (im Folgenden als „Studentin“ bezeichnet) eröffnet das Gespräch.

Studentin: Wie heißt ihr denn?

Die Frage nach dem Namen oder dem Alter stellt eine typische Form der Gesprächseröffnung bei unbekanntem Kindern dar. Es handelt sich dabei um das Abfragen elementarer Identitätsmerkmale. Kinder geben normalerweise auf diese Fragen bereitwillig eine Antwort. In diesem Fall ist die Frage jedoch nicht an ein bestimmtes Kind gerichtet oder so formuliert, dass sich darin erkennbar ein Interesse an den anwesenden Kindern zeigt. Die Frage „Wie heißt ihr denn?“ zeugt von wenig Authentizität im Sinne der Echtheit der Anerkennung des individuellen Gegenübers. Die Frage ist in der gestellten Form im Prinzip nicht beantwortbar, allenfalls durch eine Aussage der Kinder wie „Wir sind die wilden Drei“ könnte der Frage nachgekommen werden. Der individuelle und damit wertschätzende Bezug fehlt; für die folgende

„Lern-Einheit“ werden die Kinder damit in gewisser Weise zu fünfjährigen Probanden, bei denen es nicht so sehr darauf ankommt, wer genau sie eigentlich sind und weshalb es wichtig ist, dass gerade sie an der Untersuchung teilnehmen. Für das Arbeitsbündnis, das für die Dauer des Demonstrationsversuchs eingegangen werden soll, ist dies kein optimaler Einstieg, es wird aber auch kein Scheitern von vornherein dadurch bedingt.

Michael: Oh, ich weiß, was jetzt kommt.

Michael hat offenbar schon wahrgenommen, dass Gegenstände auf dem Tisch liegen. Es gibt auf jeden Fall mehrere Möglichkeiten, die durch Michaels Äußerung in Betracht gezogen werden müssen: 1. Die Aussage Michaels stimmt, d.h. es handelt sich um einen Versuch, den er schon einmal gesehen hat oder der auf Prinzipien basiert, die er aus dem Alltag kennt. 2. Michael weiß gar nicht, was jetzt gleich für ein Versuch kommt, sondern die vorhandenen Gegenstände wecken in ihm bestimmte, starke Assoziationen. 3. Michael weiß nicht, was für ein Versuch kommt, aber er möchte sich als jemand zu erkennen geben, der „Bescheid weiß“ und das Ergebnis bzw. den Ausgang kennt.

In jedem Fall erschließt er aus dem, was an Sichtbarem vorliegt, dass gleich etwas passieren wird, also sich eine Aktion oder Aktivität entwickeln wird, und seine Aussage suggeriert, dass er das Endergebnis dieser anstehenden Handlung schon kennt. An dieser Stelle ist ein Blick in die Videoaufzeichnung angebracht. Bezogen auf die bereitgestellten Utensilien (vgl. oben, u.a. Teebeutel, Schere, Petriglasschalen und Streichholzschachtel) kann überlegt werden, was für Alltagsbezüge mit dieser Material-Kombination Kinder im Alter von 5 Jahren herstellen könnten, welche Fragen diese Materialien aufwerfen und welcher Versuch damit durchgeführt werden kann. Dazu ist zu sagen, dass die Material-Kombination eine ungewöhnliche ist, sich eine derartige Anordnung im Alltag wohl kaum finden wird, die Petrischalen den Kindern evtl. nicht als Gegenstand geläufig oder bekannt sind. Das Setting ist so, dass es keine Frage aufwirft, allenfalls die Frage, um was für Einzelgegenstände es sich handelt und in welchen Sinn-Zusammenhang man sie stellen kann. Wer den Demonstrationsversuch „Teebeutelflug“ noch nicht gesehen hat, der wird sich schwertun, einen Sinn-Zusammenhang spontan zu erspüren oder zu entwickeln.

Interessant ist nun, dass Michael seiner Aussage „ich weiß, was jetzt kommt“ ein „Oh“ voranstellt. Eine derartige spontane Äußerung wird dann verwendet, wenn etwas Außeralltägliches, ein außerhalb der gewohnten Routinen angesiedeltes Ereignis eintritt oder vermutet wird. Dieses „Oh“ deutet darauf hin, dass die Situation bzw. Materialien für Michael doch sehr ungewohnt sind. Dies würde die Annahme, dass er eben noch nicht weiß, was ihn erwartet und was passieren wird, plausibler machen als die Annahme, er wüsste tatsächlich schon, was geschehen wird. Dazu passt auch der folgende, gedankenexperimentelle Vergleich. Wenn man die Äußerung „Oh, ich weiß, was jetzt kommt“ in einen alltäglichen Kontext stellt, lässt sich noch besser herausarbeiten, was die Äußerung inhaltlich leistet oder nicht. Würde jemand eine Mohrrübe in einen Hasenkäfig halten, wäre von Kindern die Äußerung „Oh, ich weiß, was jetzt kommt“ als Hinweis darauf, dass der Hase im nächsten Moment zubeissen wird, nicht zu erwarten. Das Zubeissen des Hasen stellt den normalen Vorgang in der Realität dar, der von den Kindern erwartet wird. Ein weiteres Beispiel: auch der Fall, dass ein Auto den linken Blinker angeschaltet hat, würde Kinder nicht zu der spontanen Äußerung „Oh, ich weiß, was jetzt kommt“ – als Vorhersage, dass das Auto im

nächsten Moment links abbiegen wird – führen. Die Äußerung „Oh, ich weiß, was jetzt kommt“ fällt gerade nicht in Kontexten, in denen alltägliche Erfahrungswerte im nächsten Moment eintreten werden, sondern in Momenten, in denen etwas Außeralltägliches (künstlich) entworfen und veranstaltet wird, klar gerahmt ist und zu einem bestimmten Zweck durchgeführt wird.

Marion: Ich heiße Marion und die ...

Marion antwortet, in ausformulierter Weise, d.h. sie nennt nicht nur ihren Namen, sondern spricht in einem ganzen Satz. Sie zeigt sich also kooperativ, trotz der eingangs nicht besonders gut gestellten Frage. Sie ist sogar so kooperativ, dass sie die zwei anderen Kinder auch gleich vorstellen möchte – „die“ bezieht sich, als naheliegendste Lesart, auf die anderen beiden Kinder –, womit sie der zusammengefassten Frage der Studentin in besonderem Maße nachkommen würde. Allerdings würde diese Beflissenheit dann tendenziell einen Übergriff auf die Selbstständigkeit der anderen Kinder bedeuten. Marion kommt aber gar nicht dazu, auszureden. Sie wird von Michael unterbrochen.

Michael: Ich weiß, was kommt. Ich weiß, was kommt.

Die fast rhythmisch anmutende, zweifach wiederholte Äußerung Michaels betont sehr stark das Moment des Bescheidwissens. Nicht das Phänomen als solches wird damit wertmäßig erhöht – dann hätte Michael z.B. sagen können „ich weiß, gleich kommt etwas Tolles“ –, sondern tendenziell bringt sich Michael durch seine Äußerung selbst auf eine höherwertige Stufe. Er führt nicht aus, was es denn inhaltlich ist, was er weiß, sondern betont nur, dass er etwas weiß. Hier deutet sich ein Moment der Selbstinszenierung an. Diese Annahme wird dadurch verstärkt, dass Michael an dieser Stelle Marion unterbrochen hatte. Beide anwesenden Studentinnen machen Michael nicht darauf aufmerksam, dass er Marion unterbrochen hat. Damit lassen sie Michael ein Stück weit gewähren. Andererseits gehen sie auch zu diesem Zeitpunkt nicht auf seine Äußerung des „Bescheidwissens“ ein. Die das Gespräch führende Studentin fährt fort.

Studentin: Und wie heißt du?

Michael: Michael. Ich weiß...

Studentin: Michael. Ich bin die Sabine. Und das ist die Lydia.

Studentin an der Kamera: Hallo.

Marion und Julia: Hallo.

Studentin: Hallo. Du weißt, was kommt? Dann erzähl mal.

Da Michael antwortet, muss sich die das Gespräch hauptsächlich führende Studentin offenbar direkt ihm zugewandt haben. Michael wird damit als Einziger, die Namensfrage betreffend, explizit persönlich angesprochen. In der weiteren kurzen Vorstellung wird Julia übersehen, d.h. sie wird weder nach ihrem Namen gefragt noch bekommt sie die Gelegenheit, sich von sich aus zu Wort zu melden. Michael selbst trägt dazu insofern bei, indem er auch nach seiner Namensmitteilung nicht versteht oder akzeptiert, dass jetzt auch noch Julia an die Reihe kommt. An der Stelle wird er zwar unterbrochen, aber Julia nicht mehr in die Vorstellungsrunde einbezogen. Während die Studentin den

Namen des Jungen sogar wiederholt, wird Julia gar nicht berücksichtigt. Stattdessen kommt die Studentin unmittelbar nach der unvollständigen, weil ein Kind ausgelassen habenden Vorstellung, wieder auf Michaels Äußerung zurück. Während es eingangs so schien, als habe Michael mit seinem sehr exponierten Auftreten keinen Erfolg im Sinne einer ihm dadurch besonders zuteil werdenden Aufmerksamkeit erreicht, deutet sich hier nun an, dass er es doch geschafft hat, sich aus der Masse abzusetzen und besonders durchzusetzen. Die Aufmerksamkeit der Studentin konzentriert sich zu Beginn stark auf Michael.

Bei der transkribierten Textpassage zeigt sich insgesamt, dass die Studentinnen Wert auf die Vorstellung legen. Tatsächlich ist eine Begrüßung und gegenseitige Vorstellung auch eine wichtige Voraussetzung und Begünstigung für eine soziale Kommunikation. Die Vorstellung ermöglicht es, dass man im Verlauf der Kommunikation eine Person mit ihrem Eigennamen, also als Individuum, ansprechen kann. Die Studentinnen nehmen das Gespräch aber insgesamt sehr in Regie. Sie reagieren nicht oder kaum spontan, sondern managen die Vorstellungsrunde in der Art eines Programmpunktes. Eine Eröffnung hätte auch ganz

anders eingeleitet werden können, beispielsweise so: „Wir wollen jetzt mal was gemeinsam machen, wovon ich glaube, dass es euch sehr interessieren wird. Aber zuvor würde ich gerne eure Namen wissen, damit wir uns auch ansprechen können. Und wir sagen euch auch unsere Namen.“ Eine derartige Eröffnung wäre lebendiger und motivierender gewesen, hätte das Vertrauen in die Neugier und das Interesse der Kinder beinhaltet und wäre quasi auf Augenhöhe und in gegenseitigem Respekt abgelaufen.

Bei der Vorstellung der Studentinnen fällt auf, dass sie sich selbst mit Vornamen und mit einem vorweggestellten „die“, also „die Sabine“ und „das ist die Lydia“ vorstellen. Der zugestellte Artikel „die“ macht die sich vorstellende Person sprachlich zum Objekt, zur Sache. Darin drückt sich implizit aus, dass die anwesenden Erwachsenen keine wirklichen Dialogpartner sind. Es wird keine „echte“ Bindung eingegangen, im Sinne einer wechselseitigen Anerkennung und Vergemeinschaftungsbereitschaft. Die Bezeichnung von Personen mit einem vorweggestellten „die“ ist typisch für Sendungen im Kinderfernsehen. Im Fernsehen handelt es sich um Inszenierungen, es handelt sich nicht um Wirklichkeit, sondern alles wird bezeichnet,

auch die Personen. Für die Kinder im vorliegenden Fall ist damit unklar, in welcher Funktion die Studentinnen anwesend sind. Wenn sie eigentlich gar nicht – oder zumindest nicht so „richtig“ – für einen Dialog bereit stehen, was ist dann ihre Aufgabe oder ihr Interesse an der Sache? Ist es dann eine gemeinsame Sache oder eine einseitige? Wenn sie einseitig ist, kommt es dann auf die Kinder oder die Erwachsenen an? Worauf kommt es überhaupt an? Auch in der Wahl der anschließend von den Studentinnen verwendeten Begrüßungsform „Hallo“ drückt sich nur noch in rudimentärstem Maße eine gegenseitige Anerkennungs- und Verpflichtungsbereitschaft aus. Auch wenn die Begrüßung „Hallo“ sich inzwischen zur Norm entwickelt hat, kann man doch darauf hinweisen, was diese Norm bedeutet, nämlich eine Reduktion einer ursprünglich eindeutig zwei oder mehr Personen in Beziehung setzenden Form wie z.B. „Guten Morgen“. Die ganze Vorstellungsrunde bleibt damit, trotz der vermeintlich lockeren Form (duzen, Hallo-sagen), auf einer relativ unpersönlichen, unverbindlichen Ebene stehen.

Unmittelbar nach der Äußerung „Hallo“ lenkt die Studentin das Gespräch auf die wiederholte Aussage Michaels und fordert ihn auf, zu erzählen (Studentin:

Hallo. Du weißt, was kommt? Dann erzähl mal.). Die Formulierung „Dann erzähl mal“ zielt nicht auf das Situative ab. „Erzählen“ beinhaltet immer ein besonders geordnetes, reflektiertes Darstellen von Ereignissen. Michaels impulsive Äußerungen sind aber das ganze Gegenteil einer solchen Darstellungsform. Die Aufforderung, zu erzählen, wird also der Situation, Michaels Impulsivität, zum einen nicht gerecht. Zum anderen ist folgendes festzustellen: Michael, der es kaum geschafft hat, sich überhaupt während der Vorstellung zurückzuhalten, wird von der Studentin aufgefordert, zu erzählen. Hier zeigt sich eine interessante Struktur: das, was ohnehin der Fall ist (Michael will etwas sagen) wird von der Studentin explizit in Form einer Aufforderung an Michael gerichtet. Was kaum zurückgehalten werden konnte, zu dessen Ausdruckverleihung wird nun aufgefordert. Diese Struktur stellt ein in pädagogischen Kontexten typisches bzw. häufig anzutreffendes Muster dar. Eine Haltung also, bei der das Situative erst nach Aufforderung oder Explikation als real existent anerkannt wird – selbst wenn die Situation bzw. Handlung als solche bereits schon faktisch vorliegt bzw. stattfindet.

Michael: Ihr zündet das mit dem Feuerzeug hier das an.

*Studentin: Genau. Hast du das schon mal gemacht?
Kennst du das schon?*

Michael geht in seiner Äußerung davon aus, dass etwas – was, lässt sich nicht ganz genau klären, auch nicht bei Hinzuziehung der Videoaufnahme – von den Studentinnen angezündet werden wird. Er berichtet allerdings in seiner Äußerung nicht von dem Effekt, den er erwartet oder bereits kennt, sondern von einer Handlung, die durchgeführt wird. Auch dies deutet darauf hin, dass ihm der intendierte Effekt hinter dem Demonstrationsversuch nicht bekannt ist. Interessant ist, dass Michael wie selbstverständlich davon ausgeht, dass nicht die Kinder aktiv in die Versuchsdurchführung eingebunden werden, sondern dass der Versuch von den Studentinnen durchgeführt werden wird („Ihr zündet ... an“). Zum einen liegt das in Anbetracht des Materials nahe (Schere, Streichhölzer), zum anderen könnte eine Vermutung sein, dass Michael bereits Erfahrungen allgemeiner Art mit Demonstrationsversuchen gemacht und erfahren hat, dass die Kinder dabei überwiegend in der Zuschauerrolle, jedoch nicht aktiv selbst tätig sind.

In Michaels Äußerung „Ihr zündet das mit dem Feuerzeug hier das an“ ist kein Erstaunen oder eine Verwunderung bezüglich des Anzündens zu erkennen. Von der Sache her wäre es ja durchaus möglich, darüber nachzudenken, weshalb ein Teebeutel, wo möglich mit Inhalt, angezündet werden sollte. Statt seiner Äußerung „Ihr zündet das mit dem Feuerzeug hier das an“ hätten daher auch die Fragen „Wollt ihr die Teebeutel anzünden? Mitsamt dem Tee?“ kommen können. Diese stellt Michael aber nicht. Die Studentin fragt Michael daraufhin, ob er den Demonstrationsversuch schon mal gemacht hat oder kennt. Wie selbstverständlich geht sie davon aus, dass sich Michaels anfängliche Äußerungen „ich weiß...“ nicht auf bestimmte Alltags- und Routineerfahrungen stützen, sondern am ehesten auf den Versuch selbst. Der Versuch, der aus Gründen eines Lehrzwecks eingesetzt wird, stellt für die Studentin die Referenzebene der Kenntnis dar. Für die Veranstaltung oder Durchführung des Demonstrationsversuchs ist es tatsächlich wichtig, zu wissen, ob sie Michael bereits bekannt ist – was nur dann der Fall sein könnte, wenn er derselben Veranstaltung schon einmal beigewohnt hat, also exakt denselben Versuch oder eine Modifikation davon schon einmal gesehen hat. Denn wenn Michael den Versuch

schon einmal gesehen hat, ist der Überraschungseffekt, der erwartet werden kann, für ihn viel geringer und damit auch der Lerneffekt. Außerdem besteht dann die Gefahr, dass Michael mit Äußerungen dem echten, präsentierten Geschehen vorgreifen kann und der Überraschungseffekt auch für die anderen Kinder nicht mehr in der gewünschten Intensität gegeben ist. Denn das, was als intendierter Effekt eintritt, wäre für die Kinder dadurch quasi „nichts Neues“ mehr, es würde der Erwartung entsprechen und könnte kein kontraintuitives Moment mehr darstellen, kein krisenhaftes Moment, sondern tendenziell eine Routine. Der grössere Bildungseffekt kann der Annahme nach aber erwartet werden, wenn der Effekt etwas Neues für die Kinder beinhaltet. Die Fragen der Studentin ermöglichen eine Hinleitung in die Richtung, dass Michaels Kenntnisse anerkannt werden (wenn er den Versuch schon kennt) und dass der Überraschungseffekt für die anderen Kinder gewahrt wird. Dies würde ermöglichen, dass der geplante Programmablauf für den Demonstrationsversuch beibehalten werden kann. Im Gegensatz zu dieser verständlichen und im Sinne einer Fortsetzung eines „ungestörten“ Programmablaufs sinnvollen Äußerung wurde durch die vorherige Aussage der Studentin („Du weißt, was kommt? Dann erzähl mal.“)

gerade ein Preisgeben bzw. Vorwegnehmen des „Outputs“ des Demonstrationsversuchs ermöglicht. Hätte Michael tatsächlich den Effekt gekannt und verraten, wäre die gesamte Durchführung auch für die anderen beiden Kinder weniger spannend gewesen.

Michael: Nein.

An dieser Stelle äußert Michael ganz explizit, dass er, obwohl er sich mit den Äußerungen „ich weiß“ bisher in den Vordergrund stellte, den Demonstrationsversuch noch nicht kennt. Die bisherigen Äußerungen stehen damit im Widerspruch zu seiner tatsächlichen Erfahrung. Selbst wenn Michael einzelne Materialien bereits kennen würde oder Erfahrungen mit anderen chemischen oder physikalischen Demonstrationsversuchen hätte, würde seine Prätention „ich weiß“ eine Übertreibung darstellen. Michael verhält sich hier, trotz seiner Unkenntnis über diesen spezifischen Versuch, alltagssprachlich ausgedrückt so, dass er lieber zu früh etwas sagt als zu spät. Er besetzt sozusagen schon einmal den Platz. Diese Haltung zeigt sich in der Videoaufnahme auch darin, dass er das bereitgestellte Material in einer sehr besitzergreifenden Art behandelt, d.h. er fasst z.B. eine

Petruschale gleich zu Beginn und ohne nachzufragen mit beiden Händen an. Michaels Verhalten kann damit tendenziell als ein habituelles Sich-Durchsetzen bestimmt werden. Sein auf Durchsetzung hinauslaufendes Verhalten geht dabei einher mit einer ausgesprochenen Freundlichkeit bzw. einem sehr einnehmenden Verhalten („Sunny-Boy“). Obwohl Michaels Verhalten tendenziell wenig sozial ist – u.a. fällt er anderen ins Wort, ergreift Besitz von den Dingen – geht dieses wenig soziale Verhalten nicht einher mit unfreundlichem, aggressivem oder sonst irgendwie auffälligem Verhalten. Michaels Verhalten erweckt im Gegenteil den Eindruck, dass er es sogar gewohnt ist, dafür gelobt zu werden oder im weitesten Sinne Erfolg zu haben. Zumindest macht die Gesamtsituation nicht den Eindruck, als wäre Michael für sein Verhalten schon zum wiederholten Male mit Sanktionen belegt worden.

Studentin: Nein. Woher weißt du's dann?

Michael (lachend): Weil ich das schon gesehen hab.

Studentin: Und wo?

Michael: Wodrum? Weil ich das so gedacht habe.

Studentin: Ach so, du hast dir das jetzt einfach so gedacht. Ganz schön schlau.

Die Studentin bezieht sich hier auf die vorausgehende Äußerung „ich weiß, was kommt“. Die Frage ist berechtigt, denn sie bezieht sich ja gerade auf den Widerspruch, dass Michael behauptet, er wüsste, was nun kommt, ohne jedoch das Experiment schon einmal gesehen zu haben bzw. zu kennen. Michaels Antwort auf diese Frage ist nun verwirrend, weil er aussagt, er habe „das“ schon mal gesehen, gleichzeitig aber vorher geäußert hatte, er kenne den Versuch noch nicht. Die Studentin forscht daher weiter nach, indem sie fragt: „Und wo?“. In Michaels Antwort zeigt sich nun, dass er dieser Frage ausweicht. Seine Antwort „Weil ich das gedacht habe“ ist weder eine Antwort auf diese Frage, noch knüpft sie an seine vorherige Äußerung an, dass er „das schon gesehen“ habe. Stattdessen knüpft er mit „weil ich das so gedacht habe“ an dem Thema des Wissens, also der Frage „Woher weißt du’s dann?“ an. Damit stellt er das Thema „Bescheid wissen“ wieder in den Vordergrund. Implizit enthält „weil ich das so

gedacht habe“ die Aussage, dass er bereits von sich aus überlegt hätte, was nun gleich kommt. An dieser Stelle deutet sich an, dass Michael vorgibt, ein Wissen zu haben, welches er offenbar tatsächlich aber nicht hat, d.h. dass er behauptet, über ein Wissen zu verfügen, obwohl er bisher keine Erfahrung über den Versuch oder Effekt aufweisen kann. Die Frage könnte sein, weshalb es Michael so wichtig ist, gegenüber den Studentinnen als jemand zu erscheinen, der bereits Bescheid weiß. Seine Äußerung „weil ich das so gedacht habe“ ist sogar eine Steigerung in dem Sinne, als dabei die Aussage mitschwingt, sein Wissen stelle nicht nur eine Reproduktion dar, sondern sei aktivem Nachdenken geschuldet. Vor dem Hintergrund, dass zu diesem Zeitpunkt bereits angenommen werden kann, dass Michael den Versuch noch nicht kennt, ist zu sagen: Wenn ein Fünfjähriger den Versuch „Teebeutelflug“ noch nicht kennt, ist es für ihn kaum möglich, zu erschließen oder vorherzusehen, wie hier vorzugehen ist und welcher Effekt dabei entsteht. Bereits das Wissen, dass aus einem Teebeutel, bei entsprechender Behandlung, eine Röhre gemacht werden kann, ist am ehesten auf der Basis erreichbar, dass einem dies ein Experte bereits schon einmal gezeigt hat. Insgesamt kann festgehalten werden: Die wesentliche Struktur der

bisherigen Äußerungen Michaels liegt darin, dass er sich als kundig präsentiert. Offenbar hat Michael bisher Erfolg damit gehabt, sich auf diese Weise darzustellen. So wird er auch in der vorliegenden Studie tatsächlich gelobt und damit explizit hervorgehoben. Die Studentin sagt: „Ach so, du hast dir das jetzt einfach so gedacht. Ganz schön schlau.“ Michaels Verhalten ist jedoch eigentlich eine schlechte Voraussetzung für das Durchführen von Demonstrationsversuchen. Indem er vorgibt, ihm sei nichts fremd, er wisse schon Bescheid, er kenne „es“ schon (im Zweifelsfall die Durchführung und das Ergebnis), steht ihm dieses Bescheidwissen beim Erschließungsprozess im Wege. Für einen Erschließungsprozess ist es nämlich von fundamentaler Bedeutung, dass man nichts für gegeben hält und sich vor allem im Modus eines Staunens und Sich-Wunderns befindet, da nur so die Chance gewahrt bleibt, alles, was einem bisher unbekannt und unvertraut ist, zu erkennen und zu versuchen, die Rätsel, die sich dahinter verbergen, zu lösen. Die Studentin hätte statt des ausgesprochenen Lobes „Ganz schön schlau“ im Sinne eines Bildungsprozesses mehr gewonnen, wenn sie eruiert hätte, wie Michael darauf gekommen ist, was der Versuch beinhaltet und welcher Effekt dabei entsteht. Stattdessen unterstellt sie mit ihrer Aussage und ihrem

Lob, dass er sich das „Richtige“ gedacht hat, verhält sich also in einer Art des „Mitagierens“. Es ist aber eher unwahrscheinlich, dass Michael, allein auf der Basis der bereitgestellten Materialien, den Demonstrationsversuch „Teebeutelflug“ gedanklich entworfen hat.

Julia: Als ich, ich ...

Wird unterbrochen von der Studentin, die an Michael gewandt sagt: Hast du richtig gedacht.

Julia: Ich war mal, ich war mal ganz weit weg und da durft ich sogar, immer wenn ich dorthin gehe, dann durft ich sogar Kerzen anzünden.

Studentin: Echt? Wow. Mit Streichhölzern, oder mit dem Feuerzeug?

Julia: Ähm, mit Streichhölzern.

Studentin: Und das kannst du schon?

Julia nickt.

Studentin: Super. Nicht schlecht.

Nachdem sich Michael eine ganze Weile mit seinen Äußerungen in den Vordergrund gestellt hat und auch gelobt wurde, meldet sich Julia zu Wort, die sich bisher zurückgehalten hat. Julia tritt dabei sehr ruhig auf, erkennbar am Sprechtempo und in der Videoaufzeichnung auch in Mimik und Gestik. Ihr Gesprächsbeitrag wird zunächst jedoch von der das Gespräch führenden Studentin überhört, die noch einmal, an Michael gewandt, „Hast du richtig gedacht“ äußert. Die Äußerung der Studentin ist durch keine inhaltliche Aussage Michaels gedeckt, da Michael ja gar nicht ausgeführt hat, was er sich genau gedacht hat, also wie der Versuch seiner Überlegung nach durchgeführt zu werden hat und was als Effekt oder Ergebnis dabei herauskommt. Die Studentin unterstellt also, dass Michael sich schon das Richtige ausgedacht haben wird. Michaels Verhalten wird durch das Mitagieren der Studentin weiter unterstützt. Trotz der Unterbrechung fährt Julia fort, allerdings, in der Videoaufzeichnung deutlich erkennbar, nun an die

andere anwesende Studentin gewandt. Julia berichtet von einer selbst gemachten Erfahrung mit Streichhölzern. Statt, wie Michael, mit Kenntnissen oder Wissen über den Versuch glänzen zu wollen, erzählt sie von ihrer Erfahrung, die über den Gegenstand der Streichhölzer eine wenn auch lose Verbindung zum Demonstrationsversuch besitzt. Sie setzt der Kategorie „Vorwissen“ also die Kategorie „Vorerfahrung“ entgegen. Dabei hebt sie hervor, dass sie auch etwas zu bieten hat, erkennbar u.a. durch die Äußerungen „ganz weit weg“ und „da durft ich sogar“. Julia behauptet jedoch nicht, bereits zu wissen, was gleich passieren wird. Julias Beitrag trägt nichts zur Erklärung, beispielsweise zur Begründung der Materialzusammenstellung bei, sondern stellt viel eher einen Ausgleich zu den bisher aus ihrer Sicht durch Michael offenbar als sehr einseitig dominierend empfundenen Äußerungen dar. Der Beitrag ist so gesehen eher der Gruppendynamik als der Sache geschuldet.

Die Reaktion der Studentin darauf („Echt? Wow. Mit Streichhölzern, oder mit dem Feuerzeug?“) fällt stereotyp aus, in dem Sinn, dass es sich um eine wenig authentische Äußerung handelt, die auf sehr vereinfachende Art eine Form der Anerkennung darstellt,

die allerdings wenig persönlich interessiert motiviert erscheint. Die Studentin geht nicht auf die inhaltliche Ebene von Julias Äußerung ein. Auch auf die Selbstpräsentation der Kinder wird nicht weiter eingegangen, sondern diese wird eher durch Ausdrücke wie „Echt?“ und „Wow“ unterstrichen. Mit der Frage „Mit Streichhölzern, oder mit dem Feuerzeug?“, deren Antwort schon auf der Hand liegt, wird weiterer Selbstdarstellung noch mehr Raum gegeben. Die sich anschließende Frage „Und das kannst du schon?“ weist ebenfalls einen eher unnatürlichen Klang auf, eine Art „Pseudo-Erstauntheit“; dass Fünfjährige durchaus in der Lage sein können, ein Streichholz anzuzünden, ist weniger spektakulär, als es die Frage impliziert. Da Julia ja auch gerade geäußert hatte, dass sie die Kerze mit dem Streichholz angezündet hat, ist die Frage eine rein rhetorische und stellt eine Art „Erstaunen durch Rückversetzung“ dar. Auf das Nicken von Julia hin sagt die Studentin „Super. Nicht schlecht“. Dieses Lob stellt wiederum eine Art stereotyper Anerkennungsäußerung dar, die relativ oberflächlich ist.

Michael: Aber man darf das nicht hier anzünden.

Studentin: Das darf ich nicht hier anzünden?

Michael: Da darf die Julia das jetzt nicht hier anzünden.

Studentin: Das mach jetzt ich heute. Guckt mal. Das kennt ihr alle.

Michael äußert sich mit „Aber man darf das nicht hier anzünden“. Die pauschale Äußerung Michaels, das Material (die Teebeutel) dürfte „nicht hier“ angezündet werden, ist wenig sinnvoll, da es sehr nahe liegt, dass Anzünden genau der Vorgang ist, um den es im Folgenden gehen wird. Auch vor dem Hintergrund, dass er prätendiert hat, er wüsste, was gleich käme, müsste Michael eher wie selbstverständlich davon ausgehen, dass im Verlauf der Versuchsdurchführung etwas angezündet wird. Die Frage ist also, was Michael dann mit seiner Aussage bezwecken will. Die einfachste und naheliegendste Annahme ist, dass Michael in erster Linie Julias Erfolgskurs beenden oder zumindest sich selbst wieder führend ins Geschehen einbringen will. Dies macht er, indem er sich als eine Art höhere Instanz der Regelfestlegung oder des Regelverweises ins Spiel bringt. In Michaels daraufhin folgender Äußerung „Da darf die Julia das jetzt nicht hier anzünden“ bekräftigt sich die Annahme, dass es Michael vor allem darauf

ankam, Julia in die Schranken zu weisen. Michael und Julia verhalten sich in dieser Äußerung erkennbar kompetitiv, in einem Maß jedoch, dass als „normal“ für die Altersstufe der beiden angesehen werden kann.

Die Studentin interpretiert das „man“ als generalisierendes Moment, d.h. sie akzeptiert den Regelverweis Michaels mit sofortiger Wirkung als gerechtfertigt und überdenkenswert. Gleichzeitig zeigt sie in ihrer Äußerung, dass sie von vornherein davon ausgegangen ist, dass die Erwachsenen, also die beiden Studentinnen, diejenigen sind, die das Anzünden vornehmen werden. Dass die Kinder mitmachen könnten, indem sie Dinge selber tun, ist, wie sich hier zeigt, nicht vorgesehen. Das „man“ in der Äußerung „man darf das nicht hier anzünden“ wird von der Studentin nämlich wie selbstverständlich nur auf die Kinder selbst bezogen. Damit ist es für die Studentin selbstverständlich, dass die Kinder für die Handlung des Anzündens ohnehin nicht in Frage kommen. Entsprechend fährt die Studentin fort, indem sie sagt: „Das mach jetzt ich heute. Guckt mal. Das kennt ihr alle“, wobei sie, in der Videoaufzeichnung erkennbar, einen Teebeutel hochhält. Die Studentin hebt hier noch einmal hervor, dass sie und nicht die Kinder etwas anzünden

wird. In Bezug auf das Thema des Anzündens ist festzustellen, dass die Studentin nicht gemeinsam mit den Kindern klärt, was angezündet werden wird und zu welchem Zweck es angezündet werden wird. Es werden nicht verschiedene denkbare Möglichkeiten von der Studentin oder gemeinsam im Gespräch Studentin/Kinder überlegt, wie vorgegangen werden könnte. Damit geht die Studentin wie selbstverständlich davon aus, dass es nur eine Möglichkeit des Vorgehens gibt. Und in gewissem Maße unterstellt sie – erkennbar in der Äußerung „Das mach jetzt ich heute“ im Wort „Das“, wobei „Das“ noch gar nicht bekannt sein kann – dass die Kinder schon wissen, wie der Vorgang ablaufen wird. Der Ablauf wird zumindest nicht gemeinsam entwickelt und vor allem basiert er nicht auf einer aufgeworfenen Fraglichkeit oder einem Problem, das lösungsbedürftig erscheint.

Während die Studentin „Guckt mal. Das kennt ihr alle“ sagt, hält sie einen Teebeutel hoch. Der Zusatz „das kennt ihr alle“ ist sowohl eine Feststellung als auch eine Art Frage bzw. Aufforderung zur Antwort in Form einer Gegenstandsbezeichnung. Hier liegt eine Art Widerspruch in sich vor. Wenn davon auszugehen ist, dass die Kinder Teebeutel kennen, müssen diese nicht explizit

benannt werden und muss keine Demonstration der Teebeutel durch die Studentin stattfinden. Indem auch die Fragedimension mitschwingt, geht die Studentin über alle Wissensäußerungen, die zuvor stattgefunden haben, hinweg. Wenn die Kinder bereits wissen, was ein Teebeutel ist, läuft die Demonstration der Studentin ins Leere oder kann sogar missverständlich sein, weil die Studentin im Prinzip durch ihre Äußerung präsupponiert, dass sie nicht davon ausgeht, dass die Kinder Bescheid wüssten, obwohl zuvor etliche Wissensbekundungen stattgefunden hatten. Die Äußerungen der Studentin, so zeigt es sich hier, sind nicht dem klärenden, suchenden, fragenden Gespräch geschuldet und hangeln sich, in einer Art sokratischem Befragen, an dessen Verlauf entlang, sondern sie folgen einem pädagogischen Konzept, das die Einhaltung einer bestimmten Abfolge aufeinanderfolgender Prozesse beinhaltet, völlig unabhängig von den Äußerungen der anwesenden Kinder oder der je aktuellen Situation.

Julia: Ja, du bist ja schon erwachsen.

Studentin: Genau.

Michael: Ach, Teebeutel.

Studentin: Ja, genau.

Michael: Aber ihr schneidet die Teebeutels kaputt.

Studentin: Genau, ich schneide den jetzt kaputt oben. Und dann schüttele ich den Tee aus. Hms. Und dann haben wir so 'ne Röhre.

Julia knüpft am ersten Teil der Aussage der Studentin an und sagt: „Ja, du bist ja schon erwachsen“, worauf die Studentin bestätigt: „Genau“. Die Studentin stellt damit einen Konsens her, geht aber ansonsten nicht weiter auf das Thema ein. Michael bezieht sich dagegen auf den zweiten Teil, die Demonstration des Teebeutels. Indem er „Ach, Teebeutel“ sagt, zeigt er sich einerseits wiederum als jemand, der sich auskennt, dem die Dinge längst bekannt und für den sie daher eher nebensächlich sind. Auf der anderen Seite deutet seine Äußerung an, dass er erst jetzt eigentlich genauer hinschaut und das Material, das – auf welche Weise und aus welchem Grund auch immer – angezündet werden soll, wahr-

nimmt. Die Antwort der Studentin „Ja, genau“ stellt im Vergleich zu der doch eher banalen Feststellung Michaels eine Überreaktion dar. Im Anschluss an ihre Äußerung beginnt die Studentin, die schon einige Male zuvor die Schere angesetzt hatte – in der Videoaufzeichnung erkennbar –, den Teebeutel aufzuschneiden, woraufhin Michael reagiert mit „Aber ihr schneidet die Teebeutels kaputt“. In diesem Ausruf schwingt sowohl ein wenig Empörung als auch Überraschung mit. Damit wird immer plausibler, dass Michael den Versuch bisher noch nie gesehen hat. Die Studentin antwortet: „Genau, ich schneide den jetzt kaputt oben. Und dann schütte ich den Tee aus. Hms. Und dann haben wir so 'ne Röhre“. Sie bleibt damit bei ihrer Didaktik, die darin besteht, alles zu explizieren – selbst das Schütt-Geräusch („Hms“). Während sie dies sagt, führt sie das Abschneiden, Ausschütten und Röhrenformen durch, dies ist ihrer Meinung nach aber anscheinend nicht ausreichend und wird parallel noch einmal in Worten ausgedrückt. Tendenziell drückt sich hierin eine Haltung aus, bei der nicht auf die Wahrnehmung der Kinder und die Spannung der Handlungen vertraut wird. Durch das stückweise, elementare Erläutern wird die Schritt-für-Schritt-Logik durch die Studentin weiter verfolgt, d.h. der Versuch wird nach einem völlig vordefinierten Regel-

kanon durchgeführt. Situationsempfänglichkeit spielt bei dieser Vorgehensweise – wenn überhaupt – eine untergeordnete Rolle.

Das Teebeutel-Aufschneiden und Zubereiten ist für die Kinder spannend, in der Filmaufnahme ist erkennbar, dass sie den Vorgang sehr konzentriert beobachten. Teebeutel gehören durchaus zum Alltagsbereich, den auch Kinder im Fokus haben. Wie aber ein Teebeutel genau „aufgebaut“ ist, ist keinesfalls evident. Die industrielle Herstellung eines Teebeutels bedingt eine bestimmte Bauform und eine bestimmte Komponenten-Komposition (Papier, Klebnaht, Befüllung mit Tee, festgetackerte Klammer mit Faden und Schild). Auf welcher Grundform das Produkt basiert (Röhre bzw. Schlauch), ist tatsächlich spannend und könnte durchaus zum Gegenstand einer Betrachtung gemacht werden. Über diesen Schritt wird in dieser Fallstudie jedoch sehr schnell hinweggegangen. Es bleibt für die Kinder keine Zeit, sich dieses Produkt näher anzuschauen. Sie bekommen an dieser Stelle keine Gelegenheit, den Teebeutel selbst anzufassen oder aufzuschneiden und aufzufalten. Der Teebeutel, der tatsächlich geeignet gewesen wäre, einen Erfahrungsgegenstand zu bilden, wird viel zu schnell übergangen.

Dasselbe passiert im unmittelbaren Anschluss mit dem Inhalt des Teebeutels, wie sich im weiteren Gespräch zeigt:

Marion: Der ist schwarz.

Julia: Alles schwarz.

Studentin: Genau.

Interessanterweise interessieren sich Marion und Julia gerade für das Teepulver, das von der Studentin nicht explizit benannt wurde. Das Teepulver bzw. die Krümel, die die Studentin in eine Petrischale geschüttet hat, erwecken ggf. auch deshalb das Interesse von Marion und Julia, weil der Blick auf das Teepulver durch das Ausschütten nun freigegeben ist. Sogar Marion, die sich bisher stark zurückgehalten hat – in der Kindertagesstätte geht sie in eine andere Gruppe als Julia und Michael – ist fasziniert von oder zumindest interessiert an dem ausgeschütteten Inhalt. Die Studentin antwortet wiederum mit dem von ihr schon öfter verwendeten Begriff „Genau“, der hauptsächlich die Funktion erfüllt,

einen Vorgang abzuschließen und nicht weiter zu verfolgen, da ja allgemeiner Konsens herrscht und den Dingen nicht weiter nachgegangen werden muss. Läge der Fokus der Studentin darauf, Kinder und Sache im Blick zu haben und situativ auf beides einzugehen, hätte sich an dieser Stelle beispielsweise angeboten, das Teepulver genauer zu untersuchen. Dabei hätten z.B. folgende Fragen auftauchen können: um was für ein Material handelt es sich? Tierisch? Pflanzlich? Mineralisch? Woran kann man das festmachen? Was für ein Pflanzenteil könnte das Ausgangsmaterial gewesen sein – Früchte, Blätter, Wurzeln, Blüten? Wie kommt es, dass das Material schwarz ist: wurde es getrocknet, behandelt – z.B. gefärbt? Warum gibt es auch „Grünen Tee“ oder „Roten Tee“ und was ist an diesen Sorten anders als beim „Schwarztee“? Durch die Aussage „Genau“ werden jedoch diese ganzen Erkundungsmöglichkeiten tendenziell unterbunden. Die Zielorientierung der Studentin richtet sich hier erkennbar nur auf die Generierung des „Teebeutelflug-Effekts“; alle anderen „Outcomes“ stellen für sie nicht-relevante Nebenschauspielplätze dar.

Michael: Kann ich auch eine Röhre machen?

Studentin: Kannst die mal haben. Guckt mal, und jetzt stellen wir nämlich die Röhre da rein.

Die Studentin stellt die Teebeutelröhre aufrecht in die Mitte einer Petrischale. Michael gibt sie eine andere, ebenfalls schon zugeschnittene Teebeutelröhre, die dieser auffaltet.

Michael: Können wir heute die Röhre machen?

Während die Studentin noch versucht, die Röhre aufzustellen, so dass sie frei steht, hält Michael ihr seine halbaufgefaltete Röhre hin.

Studentin: Willst du die Röhre lieber machen? Na gut, dann nehmen wir die Röhre. Stellen wir die Röhre da rein.

Marion: Dann zünden wir...

Marion wird von der Studentin unterbrochen.

Studentin: Steht die da schon.

Michael: Und dann?

Studentin: Und jetzt, was machen wir jetzt? Du hast es vorhin schon gesagt.

Marion: Wir zünden sie an.

Das Herstellen einer Teebeutelröhre wiederum stellt für Michael eine interessante oder herausfordernde Tätigkeit dar, die er auf jeden Fall gern selbst ausüben möchte. Tatsächlich ist die durch das Zuschneiden sich vollziehende räumliche Umformung des Teebeutels – von einem Behältnis zu einem Schlauch – faszinierend. Michael scheint sich für diese Transformation zu interessieren. Auch an dieser Stelle wird im Übrigen die Annahme, dass Michael bisher noch nicht antizipiert, wie der Versuch verläuft, gestärkt. Würde er schon wissen, worauf der Versuch hinausläuft, wäre er nun sicher sehr darauf aus, die hergestellte Röhre auch „fliegen“ zu lassen, also anzuzünden. So aber ordnet er den Präliminarien bereits einen hohen Stellenwert zu und

verweilt auf dieser Stufe, eben wohl auch, weil er nicht weiß, dass diese Stufe noch eine weitere Steigerung erfahren kann. Würde er sich schon in Vorfreude auf den eigentlichen, ihm dann bekannten Effekt befinden, wäre eine weitere Teebeutelröhren-Herstellung nur eine Tätigkeit, die den Gesamtprozess aufhielte.

Die Studentin ist stattdessen diejenige, die begierig ist, den Versuch nun zum Effekt zu führen und sich nicht mit weiterer Teebeutelröhren-Produktion aufhalten möchte. Mit ihrer Äußerung „Kannst die mal haben“, bei der sie, in der Videoaufnahme gut erkennbar, Michael einen anderen, bereits zugeschnittenen Teebeutel reicht, versucht sie, Michael von seinem Ansinnen abzuhalten, indem sie ihn absichtlich missversteht und ihm, als Ersatz für seinen Wunsch nach einer eigenen Teebeutelpräparation, eine bereits zugeschnittene Röhre gibt. Die Studentin lenkt hier also ab. Während sie Michael eine andere, bereits vorbereitete Röhre überlässt, fährt sie mit dem nächsten Schritt (Aufstellen auf feuerfester Unterlage) fort.

In Michaels nächster Äußerung „Können wir heute die Röhre machen?“ schwingt die Prätention, er würde den

Versuch schon kennen, erkennbar im „heute“ wieder mit. Das Wort „heute“ drückt aus, dass im Gegensatz zu den sonstigen, vorangegangenen Malen, heute einmal die Kinder die Teebeutel zuschneiden dürfen. Damit präsentiert sich Michael als jemand, für den der Versuch schon Routine ist. Die bisherige Fallanalyse legt aber nahe, dass es eher unwahrscheinlich ist, dass Michael den Versuch schon kennt. Michael hält der Studentin bei dieser Äußerung die von ihm halb aufgefaltete Röhre hin. Damit wiederholt sich die Struktur, dass sich Michael gerne in den Vordergrund stellt und durchsetzt. Die Studentin lässt sich darauf ein und tauscht die Röhren, indem sie ihre weglegt und Michaels aufstellt. Der Studentin ist schon bewusst, dass es Michael im Prinzip eigentlich darauf ankommt, selbst eine Röhre zuzuschneiden, ihr gelingt es aber, dieses Anliegen dahingehend abzuwenden, dass sie ihm eine bereits zugeschnittene Röhre gibt und diese dann auch für den Versuch einsetzt. In ihrer Äußerung „Willst du die Röhre lieber machen?“ spiegelt sich dennoch wieder, erkennbar im Gebrauch des Worts „machen“, dass sie weiß, was das ursprüngliche Anliegen Michaels war. Ihr Einlenken „Na gut, dann nehmen wir die Röhre“ lenkt weiter von diesem ursprünglichen Anliegen ab, indem sie das ursprüngliche „machen“ in die Konzession

„nehmen“ umwandelt. Hinter diesem Manöver steckt am ehesten das Motiv, dass die Studentin möglichst wenig vom angestrebten Verlaufskurs abweichen möchte.

In dem Moment, in dem die Studentin die Röhre aufstellt, sagt Marion voraus, dass diese nun angezündet wird. Entweder, Marion hat den Gesprächsanfang noch in Erinnerung und weiß, dass im Verlauf des Versuchs auch etwas angezündet werden muss, oder aber sie kennt den Versuch bereits. Dass Marion genau an dieser Stelle äußert, der Teebeutel müsse angezündet werden, macht es am ehesten plausibel, dass Marion den Versuch tatsächlich schon kennt, denn die Äußerung zum Anzünden zu diesem Zeitpunkt weist darauf hin, dass für Marion klar ist, dass sämtliche Vorarbeiten nun abgeschlossen sind. Marion hätte sich damit als sehr zurückhaltend und rücksichtsvoll gezeigt, da sie sich mit ihrem Wissen nicht in den Vordergrund gedrängt, sondern geduldig abgewartet hätte. Die Studentin hatte sich nicht bei allen Kindern danach erkundigt, ob sie den Versuch bereits kennen, sondern war nur bei Michael davon ausgegangen, dass dies der Fall ist. Michael jedoch reagiert auf die Äußerung der Studentin, nachdem sie den Teebeutel aufgestellt hat („Steht die da schon“), mit der Frage „Und dann?“ An dieser Stelle gibt

es keinen Zweifel mehr daran, dass Michael den Versuch eben noch nicht gekannt hat, trotz seiner Präntentionen.

Studentin: Genau. Wir zünden die an. Und dann gucken wir mal, was passiert.

Die Studentin nimmt an dieser Stelle ein Streichholz aus der Streichholzschachtel, zündet es dann aber noch nicht an, weil Michael etwas sagt.

Michael: Aber das dauert doch noch.

Studentin: Was dauert noch?

Michael: Hier.

Michael zeigt an dieser Stelle auf die herumliegenden, noch nicht präparierten Teebeutel und nimmt einen in die Hand.

Wiederum antwortet die Studentin auf die von Marion gemachte Aussage mit „Genau“. Tendenziell gilt: egal, was von den Kindern gesagt wird, lautet die Antwort „Genau“. „Genau“ bedeutet aber eigentlich, dass etwas sehr präzise und treffend ausgedrückt wurde. Wenn es jedoch laufend auf alle möglichen Aussagen angewendet wird, wird es unglaubwürdig. Das „Genau“ erfüllt im vorliegenden Fall die Funktion, auf alles pauschal zu reagieren. Tendenziell subsumiert es alles Geschehen unter eine Art Superlativ-Ereignis. „Genau“ bedeutet für die Studentin im vorliegenden Fall, dass alles weiter auf Kurs bleibt und es keine Störungen oder Abweichungen gibt. Alles, was wirklich gerade passiert und für das einzelne Kind interessant sein könnte, wird damit aber tendenziell ausgeblendet. So ist dann die Spannungswirkung, die mit dem Satz „Und dann gucken wir mal, was passiert“ eigentlich aufgebaut hätte werden können, bereits vermindert.

Mit seiner Äußerung „Aber das dauert doch noch“ könnte Michael meinen, dass es eine Weile dauert, bis der Effekt eintritt, dass also das Abbrennen des Teebeutels sehr langsam vor sich geht. Hier könnte auch ein Wissen einfließen, dass der Teebeutel am oberen Rand angezündet wird, wodurch ein langsames Abbrennen

erfolgt, als wenn der Teebeutel unten angezündet würde. Indem Michael aber auf die Nachfrage der Studentin hin seine Äußerung auf die Teebeutel-Vorbereitung bezieht, erkennbar in der Videoaufzeichnung durch seine Aktion (Ergreifen eines der noch nicht präparierten Teebeutel) und Blickrichtung, wird deutlich, dass Michael davon ausgeht, es müssten zuerst einmal alle Teebeutel vorbereitet werden, bevor es losgehen könne. Zumindest geht Michael davon aus, dass die vorbereitenden Arbeiten noch nicht abgeschlossen sind und der Versuch entsprechend noch nicht stattfinden kann. Da Michael den Versuch tatsächlich noch nicht gesehen hat und nicht kennt, weiß er nicht, wie der Ablauf ist und wann die Vorbereitung abgeschlossen ist. Damit wird seine eingangs gemachte Äußerung „Ich weiß...“ deutlich kenntlich als eine bloss Aufmerksamkeit generierende Haltung, die jedoch inhaltlich nicht unterbaut ist. Seine Äußerung genau zu dem Zeitpunkt, zu dem die Studentin die Teebeutelröhre eigentlich anzünden will, deutet darauf hin, dass sich Michael der bisherige Spannungsbogen nicht mitgeteilt hat.

Studentin: Ah, wir brauchen nicht alle. Wir haben ein paar als Ersatz mitgebracht.

Michael: Dann nehmen wir die.

Michael fängt an, noch unzerschnittene Teebeutel aus der Tupperdose zu nehmen und in seiner Hand zu sammeln.

Die Studentin wehrt das Anliegen Michaels, noch weitere Teebeutel zu zerschneiden, weiter ab, und versucht, auf direktem Weg zur Generierung des Effekts vorzudringen. Michael hält seinerseits sehr stark an seinem Kurs fest, Teebeutel zuzuschneiden. Indem er, ohne nach Erlaubnis zu fragen, anfängt, sich Teebeutel aus der Tupperdose zu holen, legt er wiederum ein sehr stark auf Durchsetzung abzielendes Verhalten an den Tag.

Julia: Rat mal, was in meinem Bauch ist.

Studentin an der Kamera: Hm. Ein Kuschtier?

Michael: Dann nehmen wir ...

Julia zieht unter ihrem Pullover einen Stoffhasen hervor.

Julia: Nein. Ein Hase.

Studentin an der Kamera: Ein Hase. Ist das deiner?

Michael: Dann holen wir die jetzt mal raus.

Julia: Ja. Hab ich mitgebracht.

Studentin an der Kamera: Habt ihr heut Mitbringtag?

Julia wird an der Stelle aktiv, an der Michael sich erneut sehr dominant verhält und wendet sich wieder der anderen Studentin zu, indem sie auf etwas unter ihrem Pullover aufmerksam macht, was sich wenig später als ihr Stoffhase entpuppt. Es kann vermutet werden, dass sich Julia aktuell in ihrem Alltag mit dem Thema Schwangerschaft auseinandersetzt, naheliegenderweise, weil ihre Mutter schwanger ist und von Julia ein Geschwisterchen erwartet wird oder eine Schwangerschaft der Mutter und die Geburt eines Geschwisterkindes unmittelbar zurückliegen. Tatsächlich führte die Prüfung des Kontextes zu dem Ergebnis, dass Julia zwei Monate zuvor (also vor der Aufzeichnung des „Tee-

beutelversuch-Videos“) eine Schwester bekommen hatte. Julia ist dieses Thema, das ihren Alltag zurzeit sehr zu beeinflussen scheint, viel wichtiger als der fast an seinem Höhepunkt angelangte Demonstrationsversuch. Darin zeigt sich, dass der Demonstrationsversuch von Julia in keinsten Weise als ein relevantes Alltagsthema wahrgenommen wird, und es zeigt sich auch, dass ihr der Spannungsbogen, der wichtiges Sinnelement des Versuchs hätte sein müssen, entgangen ist. Julia konnte sich also bisher auf die ganze Pragmatik der Versuchsveranstaltung einstellen, es ist ihr nicht klar, dass es beim Demonstrationsversuch um ein in sich kohärentes Geschehen geht, das einen bestimmten Ablauf besitzt, einen Effekt aufweist und das Ziel hat, diesen Effekt vorwegnehmend abzuleiten oder im Nachhinein zu erklären. Dass Julia an der Stelle, die in Bezug auf die Gesamtdramaturgie entscheidend ist, mit einem völlig anderen Thema beginnt, zeigt dies eindrücklich.

Ebenfalls eindrücklich an der Szene mit dem Stoffhasen ist, dass der Demonstrationsversuch „Teebeutelflug“ kein situatives Lernereignis darstellt. Hingegen wird auf das für Julia relevante Thema „Geschwister“ nicht situativ eingegangen. Die Reaktion der angesprochenen Studentin fällt wieder so aus, dass geantwortet wird,

aber nur mit kürzestmöglichen und wenig erkennbar spezifischen, der Situation angemessenen und sie wertschätzenden Antworten. Die Äußerung der Studentin „Hm. Ein Kuscheltier?“ zeigt, dass die Studentin nur scheinbar auf die Situation eingeht. Sie geht nämlich nur auf die „formale“ Ebene ein, nicht aber auf die Ebene der Phantasie des Mädchens, dass es nämlich ein Baby sein muss, um das es Julia geht. Julia selbst antwortet auf die Frage, ob dies ein Kuscheltier sei, mit „Nein. Ein Hase.“. Auch wenn sie nicht explizit von einem Baby spricht, so weist sie doch die formale, unpersönliche Ebene „Kuscheltier“ zurück. Auch die anschließende Frage der Studentin „Ist das deiner?“ stellt keine glaubwürdig authentische Frage dar, da mit großer Wahrscheinlichkeit davon auszugehen ist, dass es sich um Julias Hasen handelt. Auf die Äußerung Julias „Ja. Hab ich mitgebracht“ hin fragt die angesprochene Studentin „Habt ihr heute Mitbringtag?“. Sie geht also nicht auf die persönliche Ebene Julias ein, sondern lenkt das Gespräch quasi auf die formale, institutionalisierte Ebene. Es gibt in Kindertagesstätten häufig einen sog. Mitbringtag, an dem Kinder ein Spielzeug oder Kuscheltier mitbringen dürfen, was an anderen Tagen nicht erlaubt ist. Die Frage der Studentin richtet sich auf diese institutionelle Komponente, nicht jedoch auf die

Frage, welche persönliche Bedeutung der Hase für Julia hat.

Michael unterbricht übrigens wiederholt das Gespräch, um auf seinem Anliegen, Teebeutel zuzuschneiden, zu insistieren. Er ist in Bezug auf dieses Anliegen außerordentlich hartnäckig.

Studentin: Gut. Aber jetzt legen wir die 'n bisschen an die Seite, wenn ich das anzünde, O.K. Achtung, setz dich mal lieber zurück.

Die Bemerkung „Achtung, setz dich mal lieber zurück“ ist dabei an Julia gerichtet, kurz bevor das Streichholz von der Studentin angezündet wird.

Michael nimmt an dieser Stelle die Tupperdose und stellt sie als eine Art Schutz zwischen sich und den Teebeutel.

Michael: Aus. Das haben wir schon mal gemacht.

Bei Michaels Äußerung „Aus“ ist das Streichholz, mit dem die Studentin die Teebeutelröhre oben angezündet hat, ausgegangen. Gleichzeitig mit dem Ausgehen des Streichholzes schiebt Michael seinen Schutzschild, die Tupperdose, beiseite. Die Teebeutelröhre brennt nun, alle sehen zu.

Julia: Hey.

Studentin: Habt ihr schon mal gemacht.

Julia: Hey. Guck doch mal.

Studentin: Was passiert.

An der Stelle, an der der eigentliche Effekt des Demonstrationsversuchs eintritt, also das Aufsteigen des letzten, brennenden Teebeutelrestes, ergibt sich nun die grösste Evidenz dafür, dass Michael den Versuch tatsächlich bisher noch nicht gesehen hat. Der in der Videoaufzeichnung festgehaltene Gesichtsausdruck Michaels zeigt ganz deutlich, wie unerwartet der eintretende Effekt für ihn ist und wie überrascht er sich

davon zeigt. Aber auch im bereits vorangegangenen Kommentar Michaels: „Aus“ kommt dies zum Ausdruck: offenbar weiß Michael auch an der Stelle, als er das Ausgehen des Streichholzes kommentiert, noch nicht, an welcher Stelle des Spannungsbogens sich das Gesamtgeschehen befindet und ob das ausgegangene Streichholz eine Rolle spielt, eine Vorführpanne ist oder bereits das Ende des Versuchs darstellt. Auch die Tatsache, dass er die Tupperdose, die er zuvor als Schutz aufgestellt hatte, beiseiteschiebt, bevor der Effekt eingetreten ist, weist darauf hin, dass er den weiteren Prozess für nicht mehr steigerungsfähig einschätzt – sonst hätte er seinen Schutz nicht aufgegeben, bevor der Versuch kulminiert.

Studentin: Hui.

Die Studentin lacht.

Studentin: Cool.

Die Studentin kommentiert das Geschehen, den Höhepunkt, also den Effekt des Demonstrations-

versuchs, ohne eine Reaktion der Kinder abzuwarten. Die Art ihres Kommentierens erinnert am ehesten an eine Inszenierung. Inszenierungen liegt oft eine Überzeugung zugrunde, die davon ausgeht, man müsse Kinder durch solche Äußerungen bei Laune oder am Mitmachen halten. Die von der Studentin gemachten Äußerungen lassen die Vermutung entstehen, dass die Studentin auf die naturwüchsige Neugierde der Kinder und die Suggestionskraft der Phänomene nicht oder nicht in großem Maße vertraut. Die Studentin muss daher quasi mit ihrer Äußerung eine Art Erfolg selbst herbeiführen.

Michael: Das weiß ich, das weiß ich.

Studentin: Was weißt du?

Marion: Das ham wir einmal....

Michael: Jetzt kommt die.

Michael zeigt auf weitere Teebeutel in der Petrischale.

Studentin (lachend): Noch einmal. Also gut, noch einmal.

Michael: Und dann?

Michael tritt in gewohnter Weise und auf der Basis des stetigen Hinweises auf sein Wissen freundlich, aber sehr dominant auf und setzt sich damit gegenüber den anderen weiterhin stark durch. Dem gerade abgelaufenen Effekt wird von Michael nicht weiter gedanklich nachgespürt, stattdessen besteht er auf einer Wiederholung des ganzen Prozesses.

Marions Versuch, etwas zu sagen, wird von Michael unterbrochen. Der Satzanfang lässt jedoch stark vermuten, dass Marion (die Vermutung entstand ja bereits an früherer Stelle im Analyseprozess) tatsächlich bereits Erfahrung mit dem Demonstrationsversuch „Teebeutelflug“ aufweisen kann. Sie kommt jedoch nicht dazu, dies weiter auszuführen und setzt sich gegen die Unterbrechung von Michael auch nicht zur Wehr.

In der Videoaufnahme ist erkennbar, dass in den folgenden Momenten die Aschereste langsam herunter-

geschwebt kommen. Während Michael dies (fast) entgeht (es fällt ihm erst im letzten Moment noch ein wenig auf), ist Julia dies nicht entgangen. Die Abruptheit des Aufsteigens des Teebeutelrests und im Kontrast dazu die Langsamkeit des Herabsinkens der Aschereste stellen durchaus ein ästhetisch reizvolles Schauspiel dar. Es fehlt in der Situation jedoch die Konzentration auf dieses Phänomen und es wird durch die Studentinnen kein Hinweis darauf gegeben.

Eine Beobachtung der Aschereste hätte das Potential enthalten, sich beharrlich auf alles, was bei der Durchführung des Versuchs passiert, zu konzentrieren, um so zu einem Gespräch über das Beobachtete zu finden und Fragen, die sich dadurch auf tun, zum Ausdruck zu verhelfen. Hier hätte es nun tatsächlich Anknüpfungspunkte für von den Kindern gemachte Erfahrungen gegeben, z.B. die Erfahrung, dass beim Verbrennen von Papier am Lagerfeuer sehr filigrane Aschereste unmittelbar nach dem Verbrennen durch die Luft herabschweben.

Julia: Das ist echt lustig.

Studentin: Das ist lustig, gell.

Michael: Ja.

Julia bringt zum Ausdruck, dass sie den vorgeführten Versuch als lustig erlebt hat. In dem Wort „lustig“ drückt sich kein Bildungserlebnis aus, sondern wird vor allem der Unterhaltungscharakter betont. Es geht Julia hier darum, mitzuteilen, wie sie das Vorgeführte empfunden hat. Es ist dabei durchaus möglich, anzunehmen, dass Julia mit ihrer Äußerung der Erwartung der Studentinnen zu entsprechen versucht, nämlich der Erwartung, dass Experimentieren Kindern Spass macht. Es gibt dagegen keine Fragen, die der Demonstrationsversuch bei ihr ausgelöst haben könnte und die sich ihr unmittelbar im Anschluss an die Vorführung aufdrängen. Die Tatsache, dass alle drei Kinder keine Fragen zum vorgeführten Demonstrationsversuch stellen, zeugt tendenziell davon, dass die Neugierde der Kinder durch den Versuch nicht in besonderem Maße geweckt wurde. Der Versuch wurde nicht als etwas aufgefasst, was in den Augen der Kinder dringend erklärungsbedürftig ist.

Studentin: Was meint ihr denn, wie das funktioniert, warum fliegt denn das hoch? Wie kann das sein?

Michael: Weiß ich nicht.

Julia: Ich auch nicht.

Marion: Ich auch nicht.

Studentin: Habt ihr keine Idee? Gar nicht?

Bezeichnend ist hier, dass die Warum-Frage schließlich von der Studentin gestellt wird; sie kommt nicht von den Kindern. Die Kinder stellen nicht die Frage nach der Ursache für das Beobachtete und die Studentin macht keinen Gebrauch von einer Gesprächsform, bei der mögliche Fragen den Kindern bewusst und von ihnen zum Ausdruck gebracht werden können. Die Frage der Studentin richtet sich sehr direkt und ohne sich auf die Suche nach Erschließungs-Ansatzpunkten zu begeben auf eine eindeutige Ergebnisformulierung. Weder wird den Kindern Zeit gegeben, sich den Effekt noch einmal gedanklich vor Augen zu führen, ihn sprachlich

auszudrücken und der möglichen Verwunderung Ausdruck zu verleihen, noch werden beispielsweise mittels mäeutischem Vorgehen oder sokratischem Gespräch gemeinsam mit den Kindern Lösungsansätze auf der Basis von Fragen entwickelt.

Auf die Frage hin antworten alle Kinder bereitwillig, dass sie nicht wüssten, wie die Antwort lautet. Michaels angebliches Wissen bezieht sich also auf keinen Fall auf das Ergebnis. Erstaunlicher Weise hat Michael bezüglich des Ergebnisses nicht den Ehrgeiz, sich als Wissenden zu präsentieren. Wichtig schien es Michael im bisherigen Verlauf zu sein, sich gruppenspezifisch durchzusetzen; in Bezug auf den Inhalt ist dieser Durchsetzungswille jedoch nicht zu erkennen. Bezüglich Marion, die als einzige den Versuch bereits kannte, ist zu sagen, dass sie den Versuch zwar schon einmal gesehen hat, sich ihr aber die Erklärung nicht erschlossen haben muss, sie jedenfalls keine Erklärung mehr für den Effekt parat hat. Die Studentin fragt, obwohl alle Kinder geantwortet haben, noch einmal nach. Dieses Nachsetzen trägt nicht zur Lösung bei, sondern betont vielmehr das Nicht-Bescheidwissen der Kinder. Die Wiederholung der Frage suggeriert beinahe, dass Kinder im Alter von fünf Jahren

eigentlich über eine richtige Erklärung verfügen können sollten.

Marion: Und du?

Die Studentin an der Kamera lacht.

Studentin (lachend): Und du? Der war gut.

Die Studentin lacht.

Studentin: Hm.

Studentin an der Kamera: Tuschel.

Marion fragt nicht etwa nach der richtigen Erklärung, die ja immer noch aussteht, sondern danach, ob die Studentin die Erklärung kennt. Damit äußert Marion implizit gewisse Zweifel, was die Kompetenz der Studentinnen angeht. Die Studentin interpretiert die Frage um in einen Witz, entsprechend muss darauf nicht geantwortet werden. Gleichzeitig richtet sich die Be-

merkung „Der war gut“ nicht an die Kinder. Die Studentin an der Kamera kommentiert mit dem Wort „tuschel“ die Äußerung ihrer das Gespräch führenden Kollegin in der Art, dass diese sich in Ausflüchte rettet und die gestellte Frage zu umgehen versucht, etwas verheimlicht oder kaschiert. Am ehesten spricht aus dieser Textpassage, dass die Studentin, die die ganze Zeit versucht hat, auf den Effekt hinzuwirken, sich selbst stark unter Druck setzt, was das Geben einer korrekten und dabei kindgerechten Antwort angeht. Dass sich die Studentinnen so vorbereitet haben, dass sie die Erklärung kennen, scheint bei dieser Wahl des Settings außer Frage zu stehen. Offenbar haben sich die Studentinnen in ihrer Vorbereitung jedoch keine Gedanken gemacht, ob der Versuch überhaupt kindgerecht ist und insbesondere, welche Möglichkeiten es für eine kindgerechte Erklärung oder eine kindgerechte Gesprächsführung gibt. In der Situation, in der sie vor der Aufgabe stehen, den Effekt kindgerecht erklären zu müssen, fallen sie in eine große Unsicherheit, was letztlich dazu führt, dass sie den Kindern überhaupt keine Erklärung anbieten. Eine mögliche Lesart ist, dass auch die Studentin sich den Demonstrationsversuch und die Erklärung nicht selbst erschlossen hat, sondern ihn qua Anleitung „gelernt“ hat, so dass weder die

Erschließung noch die Erklärung ihr in Fleisch und Blut übergegangen sind. Eine solche Lesart würde implizieren, dass die Studentin nie selbst über diesen Versuch gestaunt und Fragen an ihn gestellt hat, sondern er muss quasi immer wieder von ihr antrainiert werden und bildet entsprechend eine wenig verlässliche Erkenntnisbasis. Entsprechend kann sie dann spontan ggf. nicht mehr den Transfer von der lehrbuchartigen Erklärung zu einer kind- oder situationsgerechten Erklärung leisten. Die Studentin kann zumindest nicht mit dem Demonstrationsversuch spielen, also ihn in verschiedene Kontexte stellen und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten.

Die nächste Röhre wird von der Studentin angezündet und das Gespräch setzt sich wie folgt fort:

Michael: Oh, weil der keine Energie die mehr hatten, haben.

Studentin: Keine Energie mehr hat?

Michael: Nee, weil er dann zu leicht ist, dann fliegen die hoch.

Studentin: Ganz genau, nicht schlecht. Weil es ist dann ja nur noch ganz leicht und dann fliegt's.

Michael versucht nun doch eine Erklärung bzw. schlägt eine Deutung vor. Da sich sonst keiner geäußert hat, ermöglicht die Situation es ihm, sich damit einmal mehr in den Vordergrund zu stellen. In seiner Aussage verwechselt er Energie und Gewicht. Dass der Flugkörper, in Form des Teebeutelrestes, in die Luft steigt, kann nicht in einem Mangel an Energie begründet liegen. Vielmehr könnte dahinter gerade ein Energieeffekt vermutet werden. Energie ist zudem ein sehr schwieriger Begriff, der sehr viel beinhaltet und häufig auch von Erwachsenen nicht richtig definiert wird – dies drückt sich z.B. in dem oft nicht korrekten alltagssprachlichen Gebrauch des Wortes Energie aus, wo unter anderem häufiger von Energieverlust oder Energieverbrauch die Rede ist, obwohl Energie nur umgewandelt, aber nicht verbraucht werden kann. Die Studentin geht an dieser Stelle nicht so weit, dass sie diese Äußerung einfach durchgehen lässt, sondern fragt nach. Michael antwortet daraufhin, indem er das Gewicht

ins Spiel bringt. Diese Antwort bildet, auch wenn sie wenig ausgeführt wird, grundsätzlich einen relevanten Aspekt ab: sobald der Teebeutelrest ein bestimmtes Gewicht unterschreitet, wird er vom Luftstrom mit hochtransportiert. Michaels Antwort zeigt, dass er offenbar in seiner ersten Deutung Energie mit Gewicht verwechselt hat. Die Studentin stellt in ihrer unmittelbaren Antwort („Ganz genau, nicht schlecht. Weil es ist dann ja nur noch ganz leicht und dann fliegt's.“) sehr schnell die Richtigkeit fest, allerdings ohne den Sachverhalt überhaupt genau geklärt und darüber gemeinsam gesprochen zu haben. Die Bewertung „nicht schlecht“ ist nicht dem Inhalt geschuldet, sondern stellt eine Art Bewertung des von Michael Gesagten dar. Die Struktur des sehr vorzeitigen Lobens schadet dem Erschließungsprozess hier mehr, als dass es ihm nützt. Das Lob ist von der Struktur her so, dass es eine Art Abschluss des Denkprozesses markiert und gewissermaßen suggeriert, es lohne sich nun nicht mehr, weiter nachzudenken. Die Studentin ergänzt auch nicht weitere Aspekte, die hinter dem Effekt „Teebeutelflug“ operieren. Allein die Tatsache, dass ein Gegenstand sehr leicht ist, erklärt noch nicht, dass er anfängt zu fliegen. Die Antwort von Michael und auch die bestätigende Aussage der Studentin haben gemeinsam, dass sie weder

vollständige noch präzise Deutungen sind. Entsprechend trifft die Äußerung der Studentin „Ganz genau“ eben gerade nicht zu. Die Beschäftigung mit Phänomenen birgt grundsätzlich ein sehr großes Potential für die Schulung der Ausdrucksfähigkeit (vgl. Wagenschein 1996:3). Indem die Studentinnen in diesem Fall aber weder den Kindern viel Zeit lassen, sich zu äußern, noch sich selbst sehr präzise ausdrücken (sowohl in Bezug auf die Sache als auch bei der Kommentierung von Aussagen der Kinder), bleibt kein Raum für einen weit geöffneten Blick auf das Geschehen und den anschließenden Austausch über Beobachtungen, Fraglichkeiten und Deutungsansätze.

Michael: Jetzt kommt noch eins, ich möchte noch einen.

Studentin (lachend): O.K., eins noch, aber dann ist gut.

Hier zeigt sich, dass die äußerst rudimentäre Deutung als offenbar zufriedenstellend akzeptiert wurde, denn es wird kein Anlauf genommen, weiter über das Gesehene nachzudenken. Stattdessen kehrt Michael dazu zurück, sich in Bezug auf seinen Wunsch, möglichst viele Röhren zu präparieren und starten zu lassen,

durchzusetzen. Es fehlen an dieser Stelle Anzeichen sowohl von der Seite der Kinder als auch der Studentinnen, Fragestellung und Deutungsansätze zu amplifizieren, also weiter auszuführen und unter verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten.

Im Protokoll zeigt sich insgesamt, dass die Studentinnen Schwierigkeiten hatten, die ihnen zur Verfügung stehende spontane Normalität im konkreten Setting umzusetzen in die pädagogische Praxis und sie darin zu erhalten. Sicherlich trug die Situation, dass sich die Studentinnen gegenseitig filmten und später ihre Filme auswerteten, dazu bei, dass sie ihre Sache besonders gut machen wollten und deshalb durchaus auch sich selbst unter Druck setzten bzw. Stress empfanden. Es kann in diesem Fall davon ausgegangen werden, dass sie sich pädagogisch-didaktisch besonders gut präsentieren wollten. Interessant ist nun, dass diese spezielle Situation dazu führte, dass sie in ihrem Selbstverständnis tendenziell annahmen, eine besonders wertvolle Bildungsbegleitung sei eine, die pädagogisch-didaktisch dirigierend und auf ein vorgegebenes Ziel hinarbeitend tätig ist. Dies führte dazu, dass sie die Äußerungen der Kinder immer dann, wenn diese vom geplanten Ablauf abwichen, tendenziell

als störend empfanden und möglichst zu umgehen suchten. Eine Haltung, die versuchte, die Äußerungen der Kinder jeweils individuell zu verstehen, zeigte sich nicht. Situation und Äußerungen, die ständig einer Dynamik unterlagen, wurden vor allem im Hinblick auf den geplanten Output behandelt.

3.5 Analyse des vierten Falls

Noch ein weiterer Fall aus dem Kindergarten soll untersucht werden (ebenfalls entnommen aus Schumann, 2018). Bei diesem hat die Studentin ein von ihr als „Forscherinsel“ bezeichnetes Arrangement im Garten des Kindergartens auf einem großen Stein aufgebaut. Die Bezeichnung ist von ihr erfunden worden, es gibt keine allgemeingültige Definition eines so bezeichneten didaktischen Konzepts und die Bezeichnung wurde ihr auch nicht vorgegeben. Die erste Frage, die sich stellt, ist, was die Studentin motiviert, ihren Aufbau als „Forscherinsel“ zu bezeichnen. Die Tatsache, dass die Studentin ihr Arrangement „Forscherinsel“ nennt, deutet darauf hin, dass sie darin ein Konzept sieht, von dem sie Gebrauch macht. „Forscherinsel“ könnte entweder die Bezeichnung für eine Insel sein, auf der Forscher wohnen oder eine Insel, die Forscher anzieht. Eine Insel, auf der geforscht wird,

müsste dagegen treffender als „Forscherinsel“ bezeichnet werden. Eine Forscher anziehende Insel müsste so beschaffen sein, dass es auf ihr ungewöhnlich viel zu erforschen gibt, in der Art der Galapagos-Inseln. Erklärungsbedürftig wäre dann, was die guten Bedingungen für Forschung an einem solchen Ort ausmacht. Die Bezeichnung „Insel“ stellt eine Exklusivität her, einen abgeschlossenen Raum, der reserviert ist für die Generierung von Wissenschaftlern bzw. Forscherhabitus. Hier deutet sich das didaktische Konzept an, gemäß dem das Arrangement Kinder zu Forschern machen soll und das als dafür geeignet angesehen wird. In einer solchen Vorstellung kommen Menschen, die von vornherein schon Forscher wären, quasi nicht vor. Anders ausgedrückt: eine Haltung, bei der davon ausgegangen wird, dass Kinder von Natur aus geborene Erkunder sind, würde tendenziell auf ein solches Arrangement unter der Bezeichnung „Forscherinsel“ verzichten und versuchen, der ohnehin schon vorhandenen Neugier, so gut es geht, situativ zu begegnen. Eine solche Haltung würde davon ausgehen, dass Forschen etwas ist, was sich über Selbsttätigkeit herstellen muss und eine von selbst ständig ablaufende Ausfüllung der ohnehin vorhandenen Neugierhaltung ist. Der Konzeption einer „Forscherinsel“ liegt dagegen

tendenziell eine Haltung zugrunde, die davon ausgeht, dass Neugierde didaktisch initiiert werden muss, da Bildungsprozesse sonst nicht oder in zu geringem Umfang oder in nicht ausreichender Qualität stattfinden. Bei einer Haltung, die davon ausgeht, dass eine pädagogische Heranführung an Wissenschaft, häufig als ein sog. „Mitnehmen“ oder „Abholen“ der Kinder bezeichnet, nötig ist, wird davon ausgegangen, dass man das Kind „zu etwas machen“ muss, und dass es sich normalerweise nicht von selbst bildet. Der Begriff „Forscherinsel“ stellt das Bild einer Verdichtung der Vermittlung und eines von der Welt tendenziell abgeschlossenen und gleichzeitig herausgehobenen Ortes her. Es spiegelt sich in dem Ausdruck „Forscherinsel“ damit auch eine epistemologische Haltung der Studentin gegenüber der Wissenschaft wider, die Wissenschaft als etwas Exklusives, aus der Normalität Herausgehobenes betrachtet, die nur Ausgewählten zugänglich ist, d.h. nicht jeder kann Forscher sein. Gleichzeitig versucht das Konzept trotzdem, Kinder immer früher in den Stand der Exklusivität zu versetzen (wie es u.a. auch in Konzeptnamen wie „Kinderuni“ oder „Fastrackids“ mitschwingt), also Prozesse immer weiter nach vorne zu verlegen, in der Annahme, schon die Kleinen könnten wie die Großen sein. Diese Exklusivität

muss gemäß des Ausdrucks „Forscherinsel“ induziert werden. Der Ausdruck „Forscherinsel“ bezeichnet keinen Prozess; Prozesshaftigkeit würde eher im Begriff der „Forschungsinsel“ mitschwingen.

Die „Forscherinsel“ umfasst einen Ziegenschädel, drei Gusspräparate von Insekten, einen Schildkrötenpanzer, zu einem Bündel zusammengebundenes, am oberen Ende mit einer Perle und einem Ring versehenes Pferdehaar, einen ausgestopften Gecko in einer Plastiksachtel, mehrere Bienenwaben und ein Tierlexikon. Das Arrangement umfasst verschiedenartigste Gegenstände, bei denen die Studentin offenbar davon ausgeht, dass sie jeweils eine große Suggestionskraft besitzen, dadurch einen authentischen Aufforderungscharakter besitzen und einen günstigen Erfahrungsort für Kinder darstellen. Die Studentin scheint weiterhin zu unterstellen, dass die Kinder sich jeweils einen Gegenstand aussuchen werden, zu dem sie einen guten Zugang haben.

Das Arrangement ist für sich eine Art Totalität und stellt sowohl in der Bezeichnung „Forscherinsel“ als auch in der Darstellung – als Präsentation auf einem großen

Stein, abgegrenzt von seiner Umgebung – ein abgeschlossenes System dar. Andererseits besteht es auf der reinen Gegenstandsseite aus den verschiedenartigsten Dingen unterschiedlichster Bereiche. Eine übergeordnete Thematik lässt sich für diese Zusammenstellung nicht finden, die Zusammenstellung ist willkürlich. Weil aber die Darstellung als abgegrenztes System so dominant ist, kann die Frage auftauchen, was die Botschaft dieser Darstellung ist und welches übergeordnete Prinzip in der Darstellung zum Ausdruck kommen soll. Verwirrung kann entstehen, weil sich jedoch kein übergeordnetes Prinzip finden lässt. Grösster gemeinsamer Nenner aller Gegenstände ist am ehesten, dass es sich um Teile von Tieren handelt, die jeweils wenig überprägt sind, also von denen Originalsubstanz vorliegt. Aber das ist ein sehr abstraktes Merkmal. Die Gegenstände haben unterschiedliche Transformationen durchlaufen, diese kamen teils durch natürliche Prozesse, teils durch handwerkliche Überarbeitungsprozesse zustande. Teilweise ist der Zweck der Umformungen nicht transparent, z.B. lässt sich im Fall des Pferdehaarbüschels die Frage stellen, ob es sich um Schmuck handelt oder das Büschel eine bestimmte Funktion besitzt. Teilweise ist der Zweck der Überarbeitung die Archivierung und Präsentation, z.B. im

Fall der Gusscharzpräparate. Diese Zwecke dürften für jüngere Kinder schwierig zu verstehen sein. Teilweise weisen die Gegenstände keinen Werkstückcharakter, sondern einen Charakter der Überrestigkeit auf. Der Schildkrötenpanzer beispielsweise ist als einziges Teil vom lebenden Tier übriggeblieben, weil ihn eine hohe Dauerhaftigkeit kennzeichnet, der Panzer hat eine hohe Festigkeit. Auch dieser Charakter kann Fragen aufwerfen, z.B. Wie ist der Panzer entstanden? Ist er am lebenden Tier gewachsen? Wie wächst eine Schildkröte überhaupt? Wird sie mit einem Panzer geboren oder nicht? Die Bienenwaben wiederum sind der Natur entnommen und nicht verändert, das Material, aus dem sie bestehen, wird aber häufig von Menschen genutzt (z.B. Kerzenwachs, Honig). Das Tierlexikon schließlich ist eine hochkomplexe, spezifische Präsentationsform und wirft Fragen ganz anderer Art auf, z.B. die für jüngere Kinder häufig relevante Frage, ob man ein Buch von rechts nach links oder von links nach rechts aufschlägt. Das Gemeinsame dieser Gegenstände, dessen Vorliegen vom Arrangement suggeriert wird, lässt sich nicht benennen. Es handelt sich nicht um ein natürliches Arrangement, sondern ein künstliches; dies legt die Vermutung nahe, dass ein tieferer Sinn hinter dem Arrangement steckt. Der Grund, weshalb diese

Dinge auf einem Stein zusammengestellt wurden, ist aber nicht erschließbar, denn hinter dem Arrangement befindet sich ein rein didaktischer, kein inhaltlicher Grund. Es ist nicht möglich, z.B. mittels des Prinzips des exemplarischen Lernens, am einzelnen Objekt das Typische zu erkennen und im Typischen eine Gemeinsamkeit oder Gesetzmäßigkeit vor sich zu haben, die für alle ausgestellten Objekte typisch ist.

Die didaktische Konzeption hat somit übersehen, dass durch ihre Dominanz ein Denken in Kausalitäten erschwert wird. Inhaltlich springt vor allem die Unverbundenheit und Verschiedenartigkeit der Gegenstände ins Auge, gleichzeitig ist die ganze Sammlung exponiert auf einem Stein arrangiert. Ebenfalls fällt auf, dass alle Exponate Bezug zur Tierwelt haben, aber nichts davon lebendig ist.

Die Studentin hat sich neben das Arrangement gesetzt. Zunächst kommt ein dreijähriges Kind, Lars, hinzu, und sieht sich die Gegenstände auf dem Stein an.

Studentin: Was denkst du, was ist das hier?

Die Studentin hebt den Ziegenschädel hoch.

Obwohl die Studentin sich anscheinend vorgenommen hatte, ein Angebot zu kreieren, bei dem die von den Dingen und der ihnen eigenen Natur ausgehende Anziehungskraft schon ausreicht, um die kindliche Phantasie und Neugier zu wecken, vertraut sie im entscheidenden Moment, also dem Moment der ersten Aufmerksamkeit eines Kindes für einen Gegenstand, nicht mehr auf die selbsttätige Bildung eines Kindes. Statt auf Intervention und Instruktion zumindest zu Beginn einer möglichen Phase der Selbstbildung zu verzichten und dem Kind die Möglichkeit einzuräumen, sich über die Annahme oder die Ablehnung des Angebots auf der Grundlage seiner Neugierde an den Objekten zu entscheiden, stellt die Studentin, fast ohne abzuwarten, die Frage „Was denkst du, was ist das hier?“ und hebt den Gegenstand hoch. Sie lässt sich nicht davon überraschen, worauf das Kind von sich aus aufmerksam wird. Durch diese Frage und Geste bricht der Anspruch, dass das Arrangement von sich aus geeignet ist, Kinder zum Entdecken herauszufordern, zusammen. Wenn das Arrangement dazu da war, Aufmerksamkeit zu erregen und Neugierde zu wecken, wird dadurch, dass die Studentin den Dialog mit einer

gezielten Frage beginnt, der Prozess der Aufmerksamkeitserregung frühzeitig unterbrochen. Die Studentin erklärt den Schädel zum unbestimmten Objekt und überlässt es nicht dem Kind, zum Ausdruck zu bringen, was für dieses der spannende, fremde oder bestimmungsbedürftige Topos ist. Außerdem fragt die Studentin gezielt nach einem Einzelobjekt; damit negiert sie tendenziell das Gesamtarrangement als solches. Sie nimmt willkürlich einen Gegenstand aus dem Arrangement heraus und fordert das Kind mit ihrer Frage zum Bestimmen auf. Diese Frage wird von ihr dabei sehr direkt gestellt, ohne jede Form der Gesprächseröffnung. Bei der Frage der Studentin kommt noch eine weitere Schwierigkeit hinzu. Sie fragt nämlich nicht einfach, „Was ist das?“, sondern „Was denkst du, was ist das hier?“. Damit baut sie in ihre Fragekonstruktion eine Art Meta- oder Reflexionsebene ein, nämlich die Frage über das Denken über ein Objekt. Damit stellt sie nicht den Gegenstand in seiner Objektivität ins Zentrum der Betrachtung, sondern eine metakognitive, tendenziell konstruktivistische Ebene. Nicht die Frage: „was macht den Gegenstand aus?“, sondern die Frage: „was denkst du darüber?“ wird von der Studentin gestellt. Damit wird nicht die objektive Beschaffenheit, sondern das subjektive Empfinden angesprochen. Tendenziell spie-

gelt sich in der Frage der Studentin die Vorstellung wider, dass die Autonomie des Subjekts hergestellt wird über die Selbstreflexion und nicht so sehr dadurch, dass das Subjekt versucht, sich die unbekanntenen Anteile der Welt zu erschließen.

Lars: W-, was ist das?

Studentin: Ja, das frag' ich dich ja.

Lars: Was sagst du?

Das Kind wiederholt die Frage der Studentin; dabei benutzt es die Frageform, in der die objektive Bestimmung – „was ist das unbestimmte Objekt?“ – im Zentrum steht. Die Frage der Studentin ist kompliziert und kann verwirrend sein, weil in ihrer Frage nicht nur die Bedeutung nach der Bestimmung des Gegenstands, sondern auch die Frage danach, was das Kind über den Gegenstand denkt, mitschwingt. Eine mögliche Lesart wäre, dass das Kind die Frage der Studentin als eine Aufforderung, eine Frage zu stellen, interpretiert hat. Eine andere Lesart ist, dass das Kind einfach nur irritiert

ist. Gerade in dem Fall, in dem es die Ausstellung als ein Gesamtarrangement, also holistisch, wahrnehmen würde, würde die Frage nach einem Einzelobjekt für das Kind sehr unerwartet kommen und es von daher irritieren können. Die Aufforderung zur Selbstreflexion kann diese Irritation noch verstärken. Laut der Frage der Studentin soll das Kind sich fragen, was es denkt, wenn es einen unbestimmten Gegenstand sieht. Es zeichnet sich an dieser Stelle ab, dass diese metakognitive Komponente in der Frage der Studentin das Kind überfordert. Mit seiner Frage „was ist das?“ stellt das Kind den Dialog in gewisser Weise wieder richtig: es stellt die Frage nach der Bestimmung des Gegenstands, also die Sachfrage, ins Zentrum und es stellt als Kind diese Frage einer erwachsenen Person.

Die Studentin erwidert daraufhin „Ja, das frag’ ich dich ja.“ Für ein Kind von drei Jahren kann auch diese Frage irritierend sein, weil es gewohnt ist, dass Erwachsene eher über Wissen bezüglich Bestimmungsbedürftigem verfügen. Die Frage „Was ist das?“, bezogen auf einen Gegenstand, von dem man bereits weiß, was er darstellt, drückt eine typische didaktische Prüfungs- oder Kontrollfrage aus. Eine Frage konstituiert, dass sie authentisch nur dann ist, wenn der, der die Frage stellt,

die Antwort nicht weiß. Dieses Merkmal der Authentizität liegt im Fall der durch die Studentin gestellten Frage nicht vor. Für Test- und Prüfungsfragen gilt, dass sie nur von denjenigen berechtigterweise gestellt werden können, die die Antworten besonders gut kennen. Die Studentin wird hier also gewissermaßen zum „Prüfer“. Ihre Frage wäre nur dann authentisch, wenn die Studentin selbst die Antwort nicht wüsste, aber auch dann ungewöhnlich, weil sie erwarten würde, dass ein dreijähriges Kind die Antwort eher weiß als sie selbst. Das dreijährige Kind ist nicht in der Lage, zwischen diesen beiden Fragekategorien, der echten und der unechten Frage, zu unterscheiden, zumal die Fragen der Studentin immer noch eine Rahmung aufweisen (einmal: „was denkst du...“, das andere Mal: „Ja, das frag’ ich dich ja“). Indem es die Sachfrage seinerseits der Studentin stellt, wird die Frage aber wieder zu einer authentischen, denn das Kind weiß tatsächlich nicht die Antwort.

In der Äußerung der Studentin „Ja das frag’ ich dich ja“ wird deutlich, dass sie auf ihrer Frage beharrt und auf einer Antwort durch Lars besteht, obwohl Lars mit seiner Frage „Was ist das?“ deutlich gemacht hat, dass er den Gegenstand nicht bestimmen kann. Sie erwartet, dass

Lars eine Antwort formulieren und sich damit quasi rollenförmig verhalten muss und scheint nicht zu erkennen, dass er mit einer Antwort aus diversen Gründen überfordert ist und nicht antworten kann. Lars reagiert darauf, indem er fragt „Was sagst du?“. Seine Verwirrung nimmt weiter zu oder bleibt bestehen. Er bekommt nur mit, dass ihm von der Studentin Fragen gestellt werden und dass die Studentin Kommentare abgibt, aber die dahinter operierenden Bedeutungen entziehen sich ihm.

Studentin: Na, ich verrat nicht, was das ist, du musst mal raten.

Die Formulierung „ich verrat nicht, was das ist“ drückt aus, dass die Studentin weiß, um was für einen Gegenstand es sich bei dem Schädel handelt, aber trotzdem diejenige ist, die weiterhin die Fragen stellt. Damit handelt es sich nicht um die authentische, sondern die testartige Form der Fragestellung. Interessant ist, dass in der Aussage der Studentin, ausgehend von der Wissensfrage „was ist das?“ eine Transformation zum Raten vollzogen wird, quasi in der Art einer Aussage wie „wer es nicht weiß, muss eben

raten“ (denn wer etwas wüsste, müsste nicht raten). Auch darin kommt zum Ausdruck, dass partout vom Kind eine Antwort verlangt wird, wenn nicht über Erschließung, dann eben über einen „Trial-and-Error“-Ansatz. Im Prinzip bekommt das Kind hier, wenn dies sein Fassungsvermögen sicherlich auch weit übersteigt, eine Lektion in der Art, wie sich eine testartige Lernsituation meistern lässt, und dass man im Zweifelsfall immer besser damit fährt, zu raten, als gar nichts zu sagen (so wie es beim Multiple Choice Test immer besser ist, irgendetwas anzukreuzen, was einem noch am plausibelsten oder am wenigsten unplausibel erscheint, als nichts anzukreuzen). „Raten“ steht in einem starken Widerspruch zum in Anspruch genommenen „Forscher“-Konzept. „Raten“ beinhaltet nicht im Geringsten Ansätze von Erschließungsprozessen wie z.B. Beobachtung und Beschreibung.

Lars: Ein Krokodil.

Studentin: Ein Krokodil ist des. Na, das ist noch mal 'ne neue Antwort, die hab ich noch nicht gehört. Ich hab schon gehört, das ist ein Dinosaurier und das ist ein Pferd, das ist eine Kuh, das ist eine Ziege. Und du sagst

jetzt, das ist ein Krokodil, na, da haben wir schon ganz viele verschiedene Tiere, die des sein könnten.

Lars: D-, des ist ein Krokodil.

Die Äußerung von Lars ist gar nicht so abwegig, wie es im ersten Moment vielleicht erscheinen mag. Der ausgestellte, stark beschädigte und nicht vollständige Schädelteil ist ein wenig länglich, die Augenhöhlen sind relativ groß und die Backenzähne sehr markant. Seine Antwort ist kein Raten „ins Blaue“, sondern das Kind muss vom Gesamteindruck her, also holistisch wahrnehmend, nach Markierungen Ausschau gehalten und diesen Bedeutung zugewiesen haben sowie umgekehrt die Bedeutungen im Hinblick auf ihre Plausibilität auf der Basis des sinnlich Präsenten rücküberprüft haben, quasi in der Form eines dialektischen Wechselspiels. Er muss viel wahrgenommen haben, obwohl der Junge kaum etwas davon artikuliert.

Für die Studentin würde sich deshalb anbieten, nachzuforschen, was sich das Kind gedacht haben mag und was es zu der Äußerung „des ist ein Krokodil“

motiviert hat. Dies wäre nur möglich, indem das Verhalten des Kindes nicht sofort durch Subsumtion unter eine Theorie gedeutet wird, sondern indem am konkreten Rätsel, das die Äußerung des Kindes einem aufgibt, versucht wird, das Denken des Kindes zu entziffern. Eine Rekonstruktion der Art und Weise, wie sich das Kind im vorliegenden Fall das Objekt erschließt und zu einer Bedeutungszuweisung gekommen ist, wäre ein Weg, der sich dabei ausprobieren liesse. Ein solcher Rekonstruktionsversuch könnte die Studentin davor bewahren, zu glauben, das Kind sage eben einfach nur „irgendetwas“. Die Studentin holt dann auch aus und berichtet, welche Äußerungen ihr verschiedene Menschen schon als Antwort auf ihre Frage gegeben haben und stellt diese Äußerungen dabei indirekt tatsächlich als willkürliche, tendenziell nicht motivierte Aussagen dar, ggf. auch als ein wenig absurd empfundene Äußerungen. Sie verfährt damit nicht in einer Art, dass sie grundsätzlich davon ausgeht, dass alle diese Aussagen schon ihren guten Grund haben und bis auf den Beweis des Gegenteils davon ausgegangen werden muss, dass es sich um motivierte Aussagen handelt. Die Freude an der Herausforderung, zu erschließen, welche Gedankengänge und Operationen sowie Organisationsprinzipien sich hinter der sehr

knappen Bedeutungszuweisung des Kindes verbergen, scheint der Studentin fremd zu sein bzw. sie scheint diese Freude noch kaum erfahren zu haben. Es ist nicht erkennbar, dass die Studentin fasziniert ist von den Deutungsansätzen verschiedener Menschen. Nicht das fallspezifische Interesse, sondern die Bedeutungslosigkeit der Aussagen von vielen Menschen, die tendenziell als individuell nicht in Erscheinung tretende „Probanden“ angesprochen werden, drückt sich in der Aufzählung der Studentin aus. In ihrer Äußerung verhält es sich auch so, dass die Studentin quasi gar nicht mit dem Kind spricht, sondern über das Kind. Dieser kognitiv anspruchsvolle Ebenenwechsel im Dialog, in Form einer Art Kommentierung, könnte für das Kind verwirrend wirken, evtl. könnte bei dem Kind aufgrund der Intonation auch der Eindruck entstehen, dass die Studentin sich über es lustig macht.

Das Kind reagiert, indem es sehr bestimmt, diesmal in der vollständigen Form „des ist ein Krokodil“ antwortet (nachdem es sich zuvor nur mit der Kurzform „Ein Krokodil“ geäußert hatte). Darin drückt sich aus, dass es überzeugt von seiner Bedeutungszuweisung ist.

Studentin: Warum denkst du, dass des ein Krokodil ist?

Lars sieht vom Schädel hoch, sieht die Studentin an und schweigt.

Anna, 4 Jahre alt (ein Kind, das Deutsch als Zweit-, nicht als Muttersprache lernt und spricht), ist hinzugekommen und sieht auf die aufgeschlagene Seite des Tierlexikons.

Anna: Guck mal, ein Stachel-, guck mal ein Stachel-, und ein Stackelstern.

Sie zeigt in dem Tierlexikon auf einen Seestern.

Studentin: Warum glaubst du, dass des ein Krokodil ist? Woran siehst du des?

Lars: W-, weil des so Augen hat.

Studentin: Ah, O.K.

Überraschenderweise stellt die Studentin doch noch die Frage „Warum denkst du, dass des ein Krokodil ist?“. Darin drückt sich zumindest ansatzweise eine gewisse

Neugierde am Denken des Kindes aus. Aber an dieser Stelle ist es schon (fast) zu spät, d.h. es könnte sein, dass das Kind Zweifel an der Glaubwürdigkeit ihres Interesses bekommen hat. Lars antwortet zunächst nicht, offenbar ist er nun tatsächlich sehr verwirrt. Die entstehende Pause nutzt ein hinzugekommenes Kind, um seine im Buch gemachte Entdeckung mitzuteilen. Die Studentin stellt ihre Frage noch einmal. Einerseits schwingt darin das Interesse an der Antwort des Kindes mit, andererseits scheint sie prinzipiell bei von ihr gestellten Fragen darauf zu bestehen, dass die Kinder ihr antworten. Lars antwortet daraufhin „weil des so Augen hat“. In dieser Antwort wird deutlich, dass er für seine Bestimmung „Krokodil“ über eine Wahrnehmungsgrundlage verfügt. „So“ klingt zwar sehr vage, muss aber alles das enthalten, was sich dem Kind an Ausdrucksgestalt intuitiv erschlossen hat. Die Studentin antwortet daraufhin mit „Ah, O.K.“. Diese Antwort erscheint ein wenig gleichgültig. Es ist darin keine Faszination für den für einen Dreijährigen doch erstaunlichen Wahrnehmungs- und Erschließungsprozess zu erkennen. Eine Faszination könnte allein aus der Beobachtung entstehen, dass sich ein dreijähriges Kind dem sehr komplizierten und anspruchsvollen

Prozess der Tierbestimmung anhand eines Schädels stellt.

Anna: Und wo-, und warum bleibt des jetzt hier?

Studentin: Na, des pack' ich nachher wieder weg.

Bei Anna zeigt sich, dass sie einen holistischen Blick auf das Arrangement wirft. Sie fragt die Studentin nach dem Grund, dem Sinn des Arrangements, also quasi danach, wie das Arrangement motiviert ist. Die Studentin antwortet „Na, des pack' ich nachher wieder weg“. Darin spiegelt sich in gewisser Weise die Unmotiviertheit und Bedeutungslosigkeit des Arrangements wider.

Lars: Und wenn man die anlangt?

Er nimmt ein Insektenpräparat in die rechte Hand.

Die Frage von Lars kann sich nicht darauf beziehen, dass er fragt, ob man die ausgelegten Gegenstände anfassen darf, denn zeitgleich nimmt er bereits ein

Gusspräparat in die Hand. Seine Frage muss sich daher darauf beziehen, was passieren würde, wenn man das im Kunstharz eingegossene Insekt berühren könnte.

Anna (gleichzeitig): Gehört des dir? Gehört des dir? Gehört des dir?

Studentin (an Anna gewandt): Passiert nix. Das gehört der, dem Kindergarten.

Anna stellt die Frage, ob die Sammlung etwas Privates ist, also etwas, das eine personale Zugehörigkeit hat, nämlich der Studentin gehört. Tatsächlich könnte eine Bedeutungsstruktur darin bestehen, dass alle Gegenstände der Studentin gehören und von ihr besonders geschätzt werden; die Objekte würden damit etwas über das Wesen der Studentin aussagen. Auch dies deutet darauf hin, dass Anna weiter versucht, eine Erklärung für das Arrangement zu finden. Die Studentin weist die personale Zugehörigkeit von sich. Die einzige gemeinsame Klammer für die Gegenstände ist, dass sie alle dem Kindergarten gehören.

Studentin (an Lars gewandt): Das kann man ruhig anfassen, das Tier ist in dem, äh, Glas drin, in dem Plastik.

Lars: U-, und wenn man's aufmacht und wenn man des sich dann a-, einfach so, wenn man das de-, dann aufmacht?

Die Frage von Lars scheint die Studentin nicht zufriedenstellend beantwortet zu haben, so dass Lars noch einmal fragt, was passiert, wenn man bis zu dem eingegossenen Insekt vordringen könnte.

Studentin: Äh ja, wenn man das jetzt aufschneiden würde bis zu dem Tier innen drin, dann würd' man das Tier wahrscheinlich kaputtmachen, aus Versehen. Aber das lebt nicht mehr, Lars, das ist nicht mehr am Leben, das Tier.

Lars: Lebt das nicht mehr?

Studentin: Nee, das ist schon tot.

Die Studentin gibt hier eine sachliche Auskunft. Sie beschreibt dabei die Darstellungs- bzw. Präparationsform des Insekts. Anknüpfend an die Frage, ob man ein solches Präparat aufschneiden könnte spricht sie davon, dass man das eingegossene Insekt dabei beschädigen könnte, dies aber nur im Hinblick auf den Erhalt des Präparats von Bedeutung sei, dem Tier aber nicht schaden könnte, weil es ohnehin schon nicht mehr am Leben sei. Die Frage von Lars „Lebt das nicht mehr?“ zeigt, dass Lars in seiner Alters- und Entwicklungsstufe noch keine genaue Vorstellung von „Leben“ und „Tod“ hat, und dass Fragen danach für ihn sehr wichtig sind. Die Studentin gibt mit „Nee, das ist schon tot“ eine eher oberflächliche Antwort.

Anna: Warum ist das schon tot?

Studentin: Des ist vielleicht irgendwo gestorben und dann hat das jemand gefunden und dachte sich, och, damit man das angucken kann.

Anna stellt, erkennbar durch das „schon“, die Frage, wie das Insekt zu Tode gekommen ist. Die Frage bedeutet im Prinzip „Warum musste das so früh sterben?“. Der

Studentin scheint nur wenig aufzufallen, welche große Bedeutung Leben, Sterben und Tod für die Kinder haben. Sie hebt in ihrer Ausführung wieder auf die Ebene der Präparation ab. In ihrer Ausführung deutet sich an, dass sie sich mit dem Thema „Ausstellung von Gegenständen“ auf einer Ebene auseinandergesetzt hat, bei der sie ein Bewusstsein dafür bekommen hat, dass im Betrachten von Gegenständen im Modus der Muße viel Bildungspotential steckt. Als Bildungsbegleiterin in einer solchen Situation zeigt sich bei ihr aber, dass ihr mögliche, dann stattfindende Erschließungs- und Reflexionsprozesse sehr fremd sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Vom Setting, das die Studentin konzipiert, erwartet sie selbst, dass es förderlich für Bildungsprozesse ist und geeignet, sich an Kinder als autonom werdende Subjekte zu wenden und sie in ihrer Autonomieentwicklung zu unterstützen. Das Setting, mit dem die Studentin die Kinder konfrontiert, ist in der Absicht konzipiert, dass es einen Vorgang ermöglicht oder begünstigt, der im weitesten Sinne ein ästhetisches Erkunden im Modus der Muße darstellt. Die Gegenstände sind, für sich genommen, potenziell alle interessant und es geht von allen eine Suggestionskraft aus, bei der sich annehmen lässt, dass sie kindlicher

Neugier Nahrung gibt. Das Arrangement irritiert aber, weil es suggeriert, dass es als Solches Sinn macht, dieser Eindruck aber täuscht. Suggestiert wird, dass nicht nur der einzelne Gegenstand, sondern auch das Arrangement in seiner Gesamtheit eine Frage in sich birgt, die eine Antwort erforderlich macht. Das Arrangement zerstört aber tendenziell jede an es gerichtete Fragestellung, es entfaltet sich in ihm kaum eine über die Einzelfragen der Einzelobjekte hinausgehende Frage, die sich so beantworten liesse, dass ein Stimmigkeitsgefühl oder eine bessere Einsicht oder Strukturkenntnis aus ihr resultiert. Die fehlende Bedeutung des Gesamtarrangements erschwert, dass ein Sinn bzw. eine Bedeutungsstruktur von den Kindern gefunden werden könnte. Sinn könnte vor allem über die Interaktionen gefunden werden und dabei im Dialog selbst enthalten sein.

Im Dialogverlauf fällt aber auf, dass kindliche Äußerungen und Reaktionen der Studentin zeitweise auf unterschiedlichen Ebenen liegen; für die Kinder ist phasenweise besonders die Frage nach „leben“ und „tot“ zentral (vielleicht stellt sie die plausibelste Möglichkeit einer holistischen Betrachtung der Ausstellung dar), für die Studentin „das Bildungspotential der Anschauung

eines Präparats“. Mehrfach entstehen Momente der Verwirrung, durch die von der Studentin praktizierte, didaktische Rahmung oder Umsetzung, z.B. durch ihre Art, Fragen im Modus von Test- und Prüfungsfragen, aber nicht in Form authentischer Fragen an die Kinder zu richten. Die Kinder zeigen sich überfordert damit, zwischen authentischen und nicht authentischen Fragen zu unterscheiden. Die Tatsache, dass die Studentin ihrem Konzept stark verhaftet ist, führt dazu, dass ihr eher die erhoffte Wirksamkeit ihres Konzepts als das Bemühen, die Kinder verstehen zu wollen, im Bewusstsein ist. Bezüglich ihrer Konzeptidee „Erschließung durch Anschauung“ bleibt die Studentin auf der objektbasierten Konzeptebene stehen; sie hat zwar das Potential der Gegenstände für Bildungsprozesse im Auge, aber scheitert auf der dialogischen Ebene. Die Interpretation der Kinderäußerungen gelingt der Studentin weniger. Es zeigt sich in diesem Fall, dass ein objektvermitteltes Konzept nur so gut ist wie eine die Bedeutungsprozesse und -strukturen erkennende und berücksichtigende Bildungsbegleitung. Erzieherin und Erzieher müssen in der Lage sein, die in den Objekten ruhenden Bedeutungsstrukturen selbst lesen zu können und trennen zu können zwischen diesen von ihnen im Vorfeld antizipierten Lesarten und der tatsächlich sich

vollziehenden individuellen Herangehensweise eines Kindes. Ein Bildungsprozess gelingt auf der Ebene der sozialen Kooperation nur, wenn den Bedeutungszuschreibungen, der dahinter operierenden Suche nach plausiblen Lesarten und den Fragen der Kinder das Hauptaugenmerk der Pädagoginnen und Pädagogen gilt.

Interessant zu beobachten ist im vorliegenden Fall, dass einige Kinder die „Forscherinsel“ holistisch wahrgenommen haben. Sie haben sich wie selbstverständlich gefragt, was die Ausstellung bezweckt und die Frage nach der übergeordneten Bedeutung gestellt. Intuitiv haben sie sich ein ganzheitliches Bild vom Arrangement zu verschaffen versucht. Dabei reichte die Tatsache, dass alle Exponate etwas mit der Thematik „Tier“ bzw. „Lebewesen“ zu tun hatten, ganz offenbar nicht aus für das Entstehen einer Bedeutungs- und Sinnfindung auf der Basis gemeinsamer Repräsentation, zumal kein einziges Exponat tatsächlich konkret „lebendig“ vorlag.

An einigen Stellen zeigt sich ansatzweise, wie Kinder schließen können, z.B. schließt Lars aus bestimmten

von ihm wahrgenommenen Markierungen auf die Bedeutungsstruktur, kommt also von der konkreten Wahrnehmung zu einer übergeordneten Gesamtbedeutung bzw. Interpretation. Über wahrgenommene Markierungen gelangt er zu intuitiven Interpretationen, nicht aber indem er die jeweiligen Sachverhalte klassifikatorisch zerlegt.

Für Lars wäre die Möglichkeit, den Zustand der eingegossenen Insekten überprüfen zu können, wichtig gewesen und zeigt sich, dass die Aussage der Studentin, das Tier lebe nicht mehr, seine Zweifel nicht beseitigt. Die bloße Erklärung überzeugt ihn nicht; die Erklärung ist nicht in der Lage, sowohl seine anderslautenden Ahnungen als auch seine Zweifel auszuräumen. Der Vermutung nach könnte nur das, was Lars wiederholt äußert, nämlich das Aufmachen des Präparats und das unmittelbare Anfassen des Insekts, Lars die Erfahrung bieten, die er bräuchte, um Sicherheit zu erlangen. Im Fall von Lars zeigt sich, wie wichtig die unmittelbare Begegnung mittels sinnlicher Wahrnehmung von den Dingen ist. Bereits die trennende Kunstharzschicht bewirkt, dass er sich über die Frage von „tot“ oder „lebendig“ kein Urteil bilden kann. Aufforderungen zum metakognitiven Nachdenken oder

Erklärungen von außen scheinen für ihn nicht in der Lage zu sein, die Frage für sich klären zu können. Kinder, so zeigt es sich im Fall der „Forscherinsel“, halten sehr vieles für möglich. Sie halten an ihren Ahnungen und antizipierten Möglichkeiten, solange sie ihnen noch irgendwie plausibel erscheinen, sehr lange fest und orientieren sich eher an diesen und nicht an von außen vorgegebenen „Wahrheiten“ und Theorien.

Bezüglich der pädagogischen Begleitung lässt sich Mehreres feststellen. Zu Beginn fällt auf, dass die Studentin den Kindern keine Zeit gibt, damit sie sich selbst erst einmal in Ruhe die Objekte bzw. das Arrangement ansehen. Sie nimmt ihnen die Muße, die nötig ist, damit sich Intuitionen und Assoziationen einen Weg ins Bewusstsein bahnen können. Mit ihrer sofortigen Intervention in Form einer Fragestellung, gleich beim Anfangsobjekt, verspielt sie die Möglichkeit des eigengeleiteten Explorierens der Kinder bzw. schränkt diese unnötig ein. Die Studentin schafft es nicht, ihren sich andeutenden Anspruch, den Kindern freies Erschließen zu ermöglichen, zu erfüllen; sobald ein Kind da ist, nimmt sie das Gespräch in Regie.

Die Zusammenstellung der Gegenstände erschließt sich nicht. Sie erschließt sich auch nicht durch die Anwesenheit der Person, in dem Sinne, dass die Person den nicht auffindbaren Sinn hinzufügen würde. Die Zusammenstellung der Gegenstände ist in gewissem Maße unmotiviert, d.h. die Studentin könnte der Vermutung nach nicht angeben, unter welchem Aspekt sie die Auswahl getroffen hat. Damit deutet sich an, dass die Studentin selbst wenig Zugang zu den Einzelobjekten und zu Erschließungsprozessen hat, dass ihr also nicht bewusst ist, wozu eine Ausstellung dienen kann, was sich damit bezwecken lässt und wie man als Erzieherin bzw. Erzieher Bildungsprozesse von Kindern unterstützen kann. Hier zeigt sich eine gewisse Hilflosigkeit. Die Studentin hat nur bis dahin gedacht, dass man Kindern Gegenstände geben muss, die eine hohe Suggestionskraft ausüben. Sie hat sich um ihrer Meinung nach bildungstaugliche Präparate bemüht, bei denen sie davon ausgeht, dass sich bei ihnen durch die Anschauung viel vermitteln lässt. Gute Anschauung bedeutet die Wahrnehmung in Muße. Das Prinzip der ästhetischen Wahrnehmung scheint ihr einzuleuchten. Aber das, was sie didaktisch erreichen will, kann sie in der Umsetzung nicht realisieren. In der Interaktion ist sie zu einer sokratisch-mäeutischen Bildungsbegleitung

nicht in der Lage; ein ausgeprägtes Interesse daran, die Äußerungen der Kinder einmal verstehen zu wollen, ist nicht erkennbar; damit fehlt eine wichtige Grundlage für dialogisches Erschließen. Denn die Studentin müsste in einer Situation, in der es sich um die Erschließung derart anspruchsvoller Objekte handelt, wie sie im Rahmen der „Forscherinsel“ eingesetzt wurden, ein ganz besonders einfühlsamer und geduldiger Dialogpartner sein.

4 Reflexion der bisherigen Ergebnisse und Untersuchung ergänzenden Materials

Ausgangspunkt der Überlegungen war die Annahme, dass die Bedeutung des pädagogischen Arbeitsbündnisses nicht genügend bewusst von Menschen, die in Bildungspraxis und/oder -forschung tätig sind, wahrgenommen wird. Die im Zentrum stehenden Fragen lauteten: Was kann zur Bewusstseinsbildung geleistet werden, insbesondere mittels Fallanalysen – welches Potential hat ein fallanalytischer Ansatz in Bezug auf die Erkundung der Thematik „Arbeitsbündnis“ und die Bewusstwerdung ihrer Bedeutung?

4.1 Pädagogisches Arbeitsbündnis: Wahrnehmung und Bewusstseinsbildung mittels Fallarbeit

Zunächst soll überlegt werden, welche Aussagen sich, bezogen auf die Fragestellung, treffen lassen, vor dem Hintergrund der These, dass ein ausreichend ausgeprägtes Bewusstsein für die Bedeutung des pädagogischen Arbeitsbündnisses bei vielen amtierenden und angehenden Lehrkräften fehlt (Schumann, 2018).

In den analysierten Fällen zeigt sich tatsächlich, dass kaum ein Bewusstsein für das pädagogische Arbeitsbündnis festzustellen ist. Die Einrichtung eines gelungenen Arbeitsbündnisses beginnt bereits im Anbahnen eines bewusst vollzogenen persönlichen Miteinander-Vertrautwerdens im Rahmen des Kennenlernen-Prozesses und in der Entwicklung eines Bewusstseins für Reziprozität. Bei den Interaktionen im Rahmen der Fälle war von einem Anspruch an Reziprozität der Perspektiven seitens der Bildungsbegleitung wenig zu spüren. Insbesondere spontane, lebendige Reziprozität bedeutet auf der sozialen Ebene, sich unmittelbar auf Begegnungen einzulassen und auf der inhaltlichen Ebene, sich den im Mittelpunkt des Interesses stehenden Dingen mimetisch anzuschmiegen. Insgesamt war die Situationsempfänglichkeit der Bildungsbegleitungen eher gering ausgeprägt. Ein Bewusstsein der Bedeutung von Interaktionen im Bildungsgeschehen bedingt u.a., in der Lage zu sein, sich mit der jeweiligen Interaktionssituation auseinanderzusetzen, mit den Ursachen problematischer, aber auch gelingender Interaktionssituationen, und Entscheidungen entsprechend situativ-spontan und gleichzeitig begründet zu treffen.

Aus den wenigen ausgewählten Sequenzanalysen ergibt sich bereits, dass Interaktionen leiden können unter Ausweichbewegungen, Konzeptfokussierung, Halbwissensantworten, ungefragten Belehrungsversuchen, pseudoresponsivem und/oder stereotypem Antwortverhalten, dem Herstellen von Scheinkonsens sowie unter einem zum entsprechenden Zeitpunkt auftretenden Unvermögen, situativ-spontan auf Äußerungen von Kindern einzugehen oder einer Fixierung auf Vorstellungen von „störungsfreiem Unterricht“. Die Auseinandersetzung mit Fallanalysen hat das Potential, zur Bewusstseinsbildung beizutragen, weil Fallanalysen in der Lage sind, auf eine Vielzahl von Strukturen aufmerksam zu machen – die Chance, dass darunter auch solche sind, die sich zuvor dem Bewusstsein entzogen hatten, ist groß. Es ist auch möglich, auf der Grundlage vorgefundener Strukturen auf jeweils plausible Erklärungen zu schließen, wenigstens aber Deutungsversuche anzustellen. So ist z.B. eine plausible Erklärung für die Herstellung von Scheinkonsens, dass durch ihn der Eindruck vermieden wird, hier fände ein einseitiger und die Kinder fremdbestimmender Instruktionsprozess statt, und dass eine Legitimation für das Vorgehen geschaffen wird, so dass Planungsschritte der Instruktion nicht verändert werden müssen.

Ebenfalls möglich ist es, gedankenexperimentell Alternativen für vorgefundene Handlungsmuster (die oft als „blinde Flecken“ existieren) zu formulieren – beispielsweise wäre eine Alternative zum Scheinkonsens der Versuch, einen echten Konsens herzustellen. Viele Interaktionsmomente lassen dabei durchaus die Absicht der Pädagoginnen und Pädagogen erahnen, sich intensiv mit den Kindern auf eine Sache einzulassen, enthalten ist aber gleichzeitig auch eine Unsicherheit oder Unentschlossenheit diesbezüglich. Pädagogische Angebote werden tendenziell als Routinen angesehen, in denen arbeitsbündnisfördernden und -einrichtenden Aspekten wenig Bedeutung beigemessen wird. Ableiten lässt sich, dass es nicht ausreicht, Kindern bestimmtes Material oder bestimmte Inhalte mittels eines bestimmten Konzepts zur Verfügung zu stellen. Eine material- und/oder konzeptbasierte Auffassung von Lehr-Lernkonzepten würde die Bedeutung der Interaktion verkennen. Es gibt keine Arbeitsmaterialien, die bestimmte bildungswirksame Effekte nahezu garantieren. Mitgebrachte Objekte, Lerngegenstände und Lehrmaterialien sowie Problemstellungen und Dialoge können immer nur so wirksam sein wie die soziale Kooperation, in die sie eingebunden werden.

4.2 Pädagogisches Arbeitsbündnis als Gegenstand der Lehrkräfteausbildung

Wie stellen sich die Möglichkeiten dar, die Thematik des Arbeitsbündnisses im Rahmen der Lehrkräfteausbildung intensiviert aufzugreifen?

Dazu muss zunächst überlegt werden, woran es liegt, dass das pädagogische Arbeitsbündnis bisher so häufig aus dem Blick gerät – sowohl aus dem Blick der Studierenden wie auch der Lehrenden, der Mentorierenden bzw. Reflexionsseminarleitenden und der Forschenden.

Schnell wird diese Frage mit dem Schlagwort der Komplexität zu beantworten versucht: zu komplex sei das Unterrichtsgeschehen, als dass Bewusstsein und Aufmerksamkeit nachhaltig verlässlich auf das pädagogische Arbeitsbündnis fokussiert werden könnten. Dazu lässt sich sagen, dass ein Arbeitsbündnis nur gelingen kann, wenn es auf einer inneren Haltung beruht. Als „äußerliches Konzept“ praktiziert, kann es nicht zum Gelingen führen.

Nahe liegt auch die Vermutung einer Tabuisierung, vor allem der Tabuisierung der Krisenhaftigkeit der

Pädagogik. Tatsächlich kann es schmerzhaft sein, sich einzugestehen, dass Anspruch und Wirklichkeit auseinanderklaffen, dass etwas nicht aufgeht, wie gedacht – und die Ausweichbewegung liegt nahe, dann lieber „einfache“ Gründe zu suchen, die möglichst unabhängig von der Person der Lehrerin/des Lehrers das Geschehen erklären, die das Geschehen auf der Seite des sicheren Wissens über Probleme und Ursache verorten und damit auch suggerieren, man könne durch die Beachtung einiger wichtiger Aspekte alles in den Griff bekommen. Tatsächlich verlangt Einsicht in pädagogisches Handeln das unverfälschte Hinsehenkönnen. Sich bewusst über Ursachen bestimmter Interaktionsprozesse zu werden, ist ein erster Schritt hin zu einer Haltungsänderung. Gerade die Fähigkeit zur Wahrnehmung, dass beispielsweise eigene Vision und Realität entgegen der eigenen Absicht auseinanderklaffen, kann helfen, dass Pädagoginnen und Pädagogen ihr Verhalten verändern. Die Einsicht in die Krisenhaftigkeit von Pädagogik ist Voraussetzung für pädagogisches Handeln – die Akzeptanz der Tatsache, dass es in der Pädagogik keine verlässlichen Routinen und Rezepte gibt, sondern stets aufs neue überlegt und erfahren werden muss, was sich im je spezifischen Fall bewährt.

Vielleicht ist aber auch eine andere Struktur von entscheidender Bedeutung und kann Hinweise für die Beantwortung der Frage geben, warum das pädagogische Arbeitsbündnis oft aus dem Blickfeld von Wahrnehmung und Reflexion verschwindet. Ergänzend soll an dieser Stelle ein weiteres Datum hinzugezogen werden, um diesen Aspekt auszuführen (entnommen aus Schumann, 2012). Es handelt sich bei diesem Material um einen Auszug aus einem Lehrer-Forum.

Bei dem exemplarisch herangezogenen Internetforum „Lehrerforen.de“ handelt es sich um eine Plattform, auf der sich Lehrkräfte freiwillig und außerhalb der Kontrolle oder Steuerung des Schulsystems austauschen können.

Auf der dargestellten Internetseite sind mehrere rahmende Elemente zu sehen, z.B. ein Bild mit durcheinandergewürfelten Kreidestücken, davor der Schriftzug „Lehrerforen.de“, die dazu einladen, sie zu analysieren. Hier soll jedoch allein auf den Begriff des Forums kurz eingegangen werden. Ein Forum ist (in der Antike bzw. von der ursprünglichen Wortbedeutung her) eine Art Marktplatz, Versammlungsort oder Treffpunkt, auf dem sich die Menschen öffentlich austauschen

können. Für Lehrer stellt ein Internetforum durchaus eine sinnvolle Kommunikationstechnologie dar. Ein solches Internetforum ermöglicht einen berufsinternen Austausch in einer Art geschütztem Raum. Es bietet Beratungsmöglichkeiten in einer Gruppe der Gleichgestellten, wobei sich im konkreten Fall, also der Bitte nach Beratung eines Teilnehmers, die Gruppe differenzieren kann in beratende Experten und ratsuchende Fragestellende. Es können aber immer auch mehrere Ratsuchende auf mehrere Experten treffen oder sich Expertentum auf einem Gebiet mit der Suche nach Rat auf einem anderen Gebiet mischen. Die Beratungsfunktion steht in jedem Fall im Zentrum.

Benutzer „piep“ schreibt nun in diesem Forum:

„Ich verwende das erste Mal Einstern in Klasse 2 und 3 (jahrgangsübergreifende Klasse). In Klasse 1 war noch alles gut, aber in 2 und 3 erscheint mir die Aufgabenmenge unnötig. Wiedermal versuchen die Autoren die Kinder an unterschiedlichste Rechenwege heranzuführen (Zahlenstrahl, Zahlensymbole, Zahlentafel, Rechendreieck, ...) so dass sich die Dötzen mehr den Kopf an der Frage „Was könnte der Autor von mir

wollen?“ als am reinen rechnen zerbrechen. In den fünf Mathestunden pro Woche ist an ein bewältigen der Seitenanzahlen in einem Schuljahr nicht zu denken. (auch nicht, wenn man nur die Pflichtseiten bearbeitet). Was für Erfahrungen habt ihr? Welcher Lehrgang ist besser?“

Jemand, der sich den Benutzernamen „piep“ gegeben hat, meldet sich in den Weihnachtsferien am Nachmittag im Forum mit dem Thema „Mathe in Einstern“. Es geht also um das Unterrichtsfach Mathematik und das Lehrmittel „Einstern“. Hervorgehoben wird die Situation bzw. der Kontext, aus dem heraus die Person schreibt. Der Kontext ist der Einsatz von „Einstern“ in einer jahrgangsgemischten Klasse, die sich aus Zweit- und Drittklässlern zusammensetzt.

Als erster Kritikpunkt wird formuliert: „Wiedermal versuchen die Autoren die Kinder an unterschiedlichste Rechenwege heranzuführen (Zahlenstrahl, Zahlensymbole, Zahlentafel, Rechendreieck, ...).“ Der Ausdruck „Rechenwege“ ist nicht besonders präzise; die genannten Beispiele („Zahlenstrahl“ etc.) weisen darauf hin, dass hier am ehesten das Kennenlernen von

Rechentechneken gemeint ist. Im Wort „Rechenwege“ deutet sich tendenziell eine Haltung an, bei der handwerkliche Regeln (etwa in der Art der Frage „nach welchem System bzw. gemäß welcher Regeln führe ich eine Aufgabe durch?“) dominieren und weniger ein Prozess der Erschließung im Fokus steht. Rechen-techniken implizieren im Gegensatz zu Erschließungsprozessen, z.B. in Form von mathematischen Beweisen, routinemäßiges Handeln. Dies bedeutet, Rechen-techniken werden angewendet; man muss wissen, wie sie ablaufen, und zwar in einem rein formal-operationalen Sinn. Es lässt sich nicht klären, wie bewusst oder unbewusst hier von „piep“ der Ausdruck „Rechenwege“ genutzt wird, ob also „piep“ kritisch beobachtet, dass die Aufgaben in Einstern dem Aspekt der technischen Durchführung von Aufgaben einen grösseren Stellenwert einräumen als dem Aspekt der logischen, forscherrisch-entdeckenden Erschließungsprozesse.

Die anschließende Kritik „so dass sich die Dötzen mehr den Kopf an der Frage „Was könnte der Autor von mir wollen?“ als am reinen rechnen zerbrechen“ zeigt hingegen, dass es „piep“ durchaus aufgefallen ist, dass die Aufgabenstellung, die in „Einstern“ zur Anwendung

kommt, die Kinder tendenziell überfordert. Der Aspekt der Entautonomisierung kommt in der Formulierung „Was könnte der Autor von mir wollen?“ besonders deutlich zum Ausdruck (auch wenn wiederum nicht ermittelbar ist, wie bewusst oder unbewusst der Satz von „piep“ gewählt wurde). „piep“ formuliert damit, dass im Fall des Lehrwerks „Einstern“ als Aspekt für Erfolg zentral ist, sich als Kind den Vorgaben des Autors anzupassen und die Aufgabenstellung permanent zu ermitteln. Dadurch verliert man aber Zeit für die eigentlichen, mathematischen Bildungsprozesse (im Beitrag von „piep“ das „reine rechnen“, wobei „rein“ auf die Grundform, das zugrundeliegende, basale Erfahren von Mathematik hinweist).

Schließlich heißt es bei „piep“ noch: „In den fünf Mathestunden pro Woche ist an ein bewältigen der Seitenanzahlen in einem Schuljahr nicht zu denken“. Hier wird auf die Aufgabenmenge Bezug genommen und diese in Frage gestellt. Insgesamt drückt sich „piep“ jedoch nicht sehr klar aus; die Aspekte „Aufgabenfülle“, „komplizierte Aufgabenstellung“ und „Anpassung an die Vorgaben des Schulbuchs“ sind enthalten, aber sind eher unpräzise formuliert und unscharf voneinander abgegrenzt. So bleibt das ungute Gefühl von „piep“

bezüglich des Einsatzes von „Einstern“ auch relativ vage im Raum stehen und ist es erklärbar, dass „piep“ „Einstern“ nicht grundsätzlich in Frage stellt (auch wenn er am Ende nach Alternativen fragt). Trotz seiner Bedenken stellt „piep“ sich – unausgesprochen – die Frage, wie in fünf Mathestunden pro Woche ein Bewältigen der Seitenanzahlen in einem Schuljahr möglich sein sollte. Statt also beharrlicher die eigentliche Kritik an „Einstern“ herauszuarbeiten, fragt sich „piep“, wie die Aufgabenmenge erledigt werden kann. Hier zeigt sich, dass sich „piep“ letztendlich in die ihm vorgegebene Schulbuchsituation und deren Programmatik fügt. „piep“ zeigt sich an dieser Stelle als jemand, der keine Grundsatzfragen stellt.

Der erste Benutzer, der sich auf die von „piep“ ins Forum gestellten Fragen hin meldet, ist „Yogibär“, der sich ca. eine Stunde später im Forum mit folgendem Beitrag zu Wort meldet:

„Habe ähnliche Erfahrungen gemacht. Wir haben Einstern im 1. und 2. Schuljahr benutzt. Im zweiten Schuljahr waren wir nicht mehr so begeistert davon. Im dritten Schuljahr haben wir daher Welt der Zahl benutzt.“

Ein anderer Kollege hat Lollipop genutzt. Beide sind wir zufrieden. Yogibär

„Yogibär“ schließt sich dem Beitrag von „piep“ an, indem er die gemeinsame Erfahrungsbasis hervorhebt. Er fährt dann fort mit „Wir haben Einstern im 1. und 2. Schuljahr benutzt.“ Damit bezieht er sich auf die Schule, an der er tätig ist bzw. auf das Lehrerkollegium und auf die gesammelte Erfahrung mit dem Lehrwerk „Einstern“. In der Formulierung „Ein anderer Kollege hat Lollipop genutzt“ fällt die Verwendung des Wortes „genutzt“ ins Auge. In diesem spiegelt sich sowohl der Aspekt des „benutzt haben“ und „hat genutzt“ wider. In beiden schwingt ein sehr verwendungsorientierter Aspekt mit, der über tiefergreifende Fragen und fundierter ausgeführte Kritik dominiert. Anders ausgedrückt scheint „Yogibär“ weniger an einer kritischen Reflexion des Lehrwerks „Einstern“ interessiert zu sein als an einer Alternative zum Lehrwerk, dass ihm im Unterricht mehr entgegenkommt. „Yogibär“ schließt mit „Beide sind wir zufrieden“. Der von „Yogibär“ gewählte Ausdruck der Zufriedenheit ist eher ein Zustand, der die berufliche Praxis des Lehrers beschreibt, als die konkrete mathematisch-didaktische Situation. Auch „Yogibär“ zeigt sich damit als jemand, der tendenziell eher

unkritischer ist, sich zumindest aber eher an den Kategorien des Nutzens für die konkrete Unterrichtsgestaltung als an Bildungsinhalten orientiert.

Der nächste im Forum angegebene Beitrag kommt von Benutzer „Brotkopf“ und lautet:

„Wir arbeiten auch mit dem Einstern, ich habe eine 3 und ähnliche Erfahrung bzgl. der Stoffmenge gemacht. Aber meine Kollegin aus der 4 meinte, dass man es locker schafft in der 4 Inhalte aus der 3 nachzuholen (z.B. die Grössen) – in der 4 ist der Einstern wohl nicht mehr so vollgepackt! Grüsse.“

Auch „Brotkopf“ legt den Schwerpunkt auf den Faktor „Erledigung innerhalb einer vorgegebenen Zeit.“ Er verhält sich dabei ganz pragmatisch, indem er eine Art „Ausgleich“ vorschlägt: da das Themenheft für die dritte Klasse sehr voll sei, das Themenheft für die vierte Klasse aber vergleichsweise weniger „vollgepackt“, würde ein Ausgleich in Form eines Nachholens oder Aufholens möglich. Eine darüberhinausgehende Kritik findet sich bei „Brotkopf“ nicht, obwohl er eingangs von „ähnlichen Erfahrungen“ spricht – diese werden aber

nicht weiter von ihm expliziert. Mit dem Fokus auf den Aspekt der Zeit verhält sich „Brotkopf“ außerordentlich pragmatisch. Aber er äußert sich nicht weiter zu den Inhalten. Mit der Aussage, in Klasse vier liessen sich Inhalte aus Klasse drei problemlos nachholen, wird eine Art „Reparaturmechanismus“ angesprochen; auch dies ist eine sehr pragmatische Überlegung. Sie ist aber insofern ein wenig oberflächlich, als sich darin äußert, dass nicht zwischen dritter und vierter Klasse unterschieden wird (beispielsweise in Hinblick auf den entwicklungs-psychologischen Stand), sondern „Stoff“ beliebig verschoben werden kann. Der verwendete Terminus „Stoffmenge“ wird nicht näher reflektiert, z.B. im Sinne einer Überlegung, dass die Menge von zu Lernendem noch nichts aussagt über die Menge des Gelernten bzw. die Qualität der Bildungsprozesse. „Brotkopf“ stellt nicht die Frage nach dem eigentlichen Sinn des eingesetzten Lehrwerks.

An den Eintrag von „Brotkopf“ im Forum schließt sich folgender Beitrag von „caliope“ an:

„ich habe auch ein drittes Schuljahr und ich arbeite ebenfalls mit Einstern. Ich hatte keine Wahl... ich musste

Einstern nehmen. Wir sind jetzt gerade mit dem zweiten Band durch... und beginnen den dritten Band. Ich muss aber auch sagen, dass wir nicht direkt am ersten Schultag mit Einstern begonnen haben, da Einstern keine Wiederholungsphase bietet... aber mir diese Phase wichtig war. Das sind immerhin Kinder, die aus drei Eingangsklassen zusammengemischt wurden, so dass ich wenigstens mal kurz für alle den Stoff der zweiten Klasse wiederholt habe. Wir haben kurz vor den Herbstferien mit Einstern begonnen und haben jetzt zwei Hefte durch. Meine Klasse ist eigentlich leistungsstark, aber ich habe schon manchmal Panik, dass wir nicht den kompletten Einstern schaffen. Wir sind der erste Jahrgang nach den Eingangsklassen, der mit Einstern arbeitet, so dass ich auch nicht auf Erfahrung der Lehrerinnen der vierten Klassen zurückgreifen kann. Aber auch mir missfällt dieser ständige Wechsel der Rechenwege. Dauernd muss man wieder einen anderen Rechenweg erklären... muss klären, was man nun wohin schreibt... wie Tim rechnet, wie Anne rechnet, wie Ali rechnet, wie Lisa rechnet... und die Kinder müssen optimalerweise jeweils die Logik der verschiedenen Rechenwege begreifen, um sich dann zu entscheiden, welchen eigenen Rechenweg sie denn bevorzugen. Das überfordert die schwachen Schüler heillos... ihnen gibt

man am besten einen Rechenweg vor... erklärt den... und die rechnen dann dankbar damit. Aber da bin ich ja schon mal einerseits froh, dass Brotkopfs Kollegen der vierten Klassen uns da alle beruhigen können... 😊... und andererseits macht es mich nachdenklich, dass so viele den Einstern niur für die Eingangsstufen geeignet halten. ich finde ihn bis jetzt übrigens nicht mal schlecht... man kann hervorragend den Wochenplan damit machen, denn das selbständige Arbeiten klappt damit tatsächlich sehr gut und das sind die Kinder ja aus den Eingangsklassen gewöhnt... Aber fragt mich mal in anderthalb Jahren... dann habe ich auch Einstern Vier hinter mir... 😊“

Caliopé (im Folgenden wird unterstellt, dass es sich um eine Lehrerin handelt) räumt gleich zu Beginn ein, dass sie „Einstern“ entgegen ihres eigenen Wunsches in der Schule einsetzen muss. Hier zeigt sich der programmatische Druck, dem Lehrer häufig ausgesetzt sind. Die Lehrerin gerät dadurch unter den Zwang, dass von ihr gar nicht präferierte Schulbuch dennoch durcharbeiten zu müssen. Besonders aussagekräftig ist beim Beitrag von „caliopé“ der folgende Textauschnitt: „Aber auch mir missfällt dieser ständige Wechsel der

Rechenwege. Dauernd muss man wieder einen anderen Rechenweg erklären... muss klären, was man nun wohin schreibt... wie Tim rechnet, wie Anne rechnet, wie Ali rechnet, wie Lisa rechnet... und die Kinder müssen optimalerweise jeweils die Logik der verschiedenen Rechenwege begreifen, um sich dann zu entscheiden, welchen eigenen Rechenweg sie denn bevorzugen.“ In diesem zeigt sich, dass die Lehrerin ein hohes Interesse an der Bildung der Kinder hat und sich tendenziell am Bildungsziel der Autonomie orientiert, indem sie das Verständnis für mathematische Operationen hervorhebt und den Kindern wie selbstverständlich das Recht einräumt, einen „eigenen Rechenweg“ zu „bevorzugen“. Diese Bemerkung führt, vor dem eingangs von „caliope“ angeführten Zeitdruck, zu einem Problem, denn die Arbeit mit „Einstern“ lässt kaum die Zeit, jedem Kind z.B. jeweils nachträglich durch Rekonstruktion eine Deutung des unter Umständen intuitiv von ihm gewählten Rechenwegs zu geben. Das Autonomisierungspotential, das in dem Lehrwerk steckt, indem es bei mutig-kreativem Umgang und teilweise eben auch einer Missachtung der vorgegebenen Aufgabentechnik verschiedene Rechenwege ermöglicht, entfällt damit. Denn das, was das Autonomisierungspotential zur Entfaltung bringen könnte, wäre allein ein Zur-Sprache-

Bringen beispielsweise der jeweiligen Gedanken der Schüler, das kritische Überdenken der verschiedenen Ansätze sowie die Anwendung von Testverfahren und die nachträgliche Ausdeutung. Diese Explikation verschiedener Erschließungswege scheitert aber, und das zeigt sich eindrücklich im Beitrag von „caliope“, allein aus Zeitgründen. D.h. selbst eine Lehrerin, die sich gewissermaßen intuitiv am Bildungsziel der Autonomie orientiert, kann allein aus Zeitgründen nicht entsprechend unterrichten. Die knappe Zeit führt dazu, und das sieht „caliope“, dass insbesondere die schwachen Schüler überfordert sind, weil es nicht möglich ist, dass jemand ihnen in äußerst knapper Zeit ihre Ansätze deutet bzw. zu deuten hilft. So, wie es „caliope“ ausdrückt, bleibt der Lehrerin damit gar nichts anderes übrig, als einen Rechenweg vorzugeben. Und sich eben nicht auf die Gedanken und Rechenwege, die in der Vorstellung der Kinder entstehen (könnten), einzulassen und insbesondere den schwächeren Kindern dabei zu helfen, dass diese mathematische Vorstellungen selbst entwickeln und in Hinblick auf ihre Eignung und Stringenz beurteilen können. Mit der Formulierung „gibt man am besten einen Rechenweg vor“ kommt zum Ausdruck, dass „caliope“ wie selbstverständlich davon ausgeht, dass es – im Fall von „Einstern“ oder aber auch

generell – die Aufgabe des Lehrers ist, den Kindern die Aufgabenstellung zu erklären. Damit unterstreicht „caliope“, dass es vor allem auf die Aufgabenerschließung ankommt, und man daher zunächst einmal sicherstellen muss, dass alle die entsprechende Aufgabe erst einmal verstanden haben müssen. Vor diesem Hintergrund ist dann auch die Äußerung erklärbar: „Aber da bin ich ja schon mal einerseits froh, dass Brotkopfs Kollegen der vierten Klassen uns da alle beruhigen können.“ Tatsächlich ist für „caliope“ die Aussicht, mehr Zeit zu haben, von ganz zentraler Bedeutung, und in „Brotkopfs“ Beitrag wird ja gerade das zum Ausdruck gebracht.

Erstaunlich ist dann, dass „caliope“ folgendermaßen schließt: „ich finde ihn bis jetzt übrigens nicht mal schlecht... man kann hervorragend den Wochenplan damit machen, denn das selbständige Arbeiten klappt damit tatsächlich sehr gut und das sind die Kinder ja aus den Eingangsklassen gewöhnt... Aber fragt mich mal in anderthalb Jahren... dann habe ich auch Einstern Vier hinter mir“. Hier spielt „caliope“ nun auf die andere Seite des entstehenden Zeitdrucks an, und zwar darauf, dass man in eine Art „durchorganisiertes Abarbeiten“ der Einstern-Hefte gerät, was auf eine formal-strukturelle Art

technisch gut lösbar ist (Aufteilen der Seiten eines Heftes auf Monate bzw. Wochenpläne). Durch diese Form des Organisierens wird der Unterricht mit „Einstern“ für Lehrkräfte dann tendenziell entlastend. Das Pensum ist durchgerechnet und vorgegeben; man muss nur noch auf die Einhaltung des Pensums achten etc. Mit „selbstständigem Lernen“ kann dann an dieser Stelle auch nur gemeint sein, dass die Kinder das Pensum von ihrer Seite aus auch angehen und bewältigen und auf diese Weise kooperieren. Diesem Abschnitt von „caliope“ haftet etwas von dem Geist des Sich-in-sein-Schicksal-Fügens an bzw. eine Haltung im Sinne von „Mach das Beste daraus“ und erinnert wiederum an die pragmatischen Haltungen der vorausgegangenen Beiträge. Im Fall von „caliope“ klingt aber auch eine Spur Resignation mit; diese Struktur korreliert auch mit dem unten als Leitspruch angefügten Satz von „caliope“: „Das Leben ist unberechenbar. Iss das Dessert zuerst!“. Eine Lehrkraft, die das Bildungsziel der Automomie vor Augen hat und sich dann aber in einer Praxis des mehr oder weniger reinen Abarbeitens von Stoffmengen wiederfindet, muss der Erwartung nach ermüden (und dies könnte langfristig auch zu einem „Burn-out-Syndrom“ führen).

Folgender Beitrag von „piep“ schließt die analysierte Sequenz ab:

„Danke erstmal für eure Antworten. Caliope: Wir sind in der Mitte von Band 2 angelangt... Aber ich habe auch nie Zeit, es den Kindern zu erklären. Meine Zeit reicht nur, ihnen zuzurufen: "Findet es selbst heraus!!! Helft euch gegenseitig!!!" und dann eile ich zu den Kleinen. Kollegen von mir haben die Aufgaben in den Weihnachtsferien rigeros zusammengestrichen, muss ich aber noch abschreiben. Ich habe bisher nur die Tests (von Bd. 2) gekürzt, denn sechs Tests erschienen mir einfach zu viel pro Band.“

„piep“ knüpft unmittelbar an die von „caliope“ geschilderte Situation an. Auch im Beitrag von „piep“ wird damit abschließend deutlich, dass sich die Rolle der Lehrkräfte vor allem auf die Funktion in der Art „Wächter über die Zeiteinhaltung“ und „Beurteiler mittels Tests“ reduziert. Damit werden Lehrkräfte immer mehr zu einer Art „Manager“ und immer weniger besteht ihre Leistung in einer fundierten Bildungsbegleitung.

Es fällt insgesamt auf, dass Ausdruck, Rechtschreibung und Interpunktion in allen untersuchten Teilnehmerbeiträgen zu wünschen übrig lassen, insbesondere dann, wenn man sich vor Augen hält, dass es sich hier jeweils um Primarschullehrkräfte handelt. Man könnte hier geltend machen, dass die Mangelhaftigkeit des sprachlichen Ausdrucks ein Phänomen ist, das man bei Internetbeiträgen häufig findet und das man deshalb nicht überbewerten oder überhaupt bewerten dürfe. Auf der anderen Seite lässt sich einwenden, dass gerade von Primarschullehrkräften im Bereich der Mathematikdidaktik erwartet werden könnte, dass sie sich klar und präzise ausdrücken und sich dies auch in ihrer Sprache widerspiegelt. Generell liesse sich erwarten, dass Primarschullehrkräfte sich berufen fühlen, Sprache zu pflegen, weil Sprache ein sehr sensibles und genaues Ausdrucksmittel ist, das als wichtige Basis für Bildungsprozesse allgemein gilt. Sprache ist u.a. immer auch ein Mittel der Kritik, z.B. im Sinne des Vorbringens von Argumenten. Vielleicht lässt sich von diesen grundsätzlichen Gedanken ausgehend auch erklären, weshalb im untersuchten Forumsausschnitt die bei der Verwendung von „Einstern“ für Lehrkräfte auftretenden Schwierigkeiten letztendlich immer nur wenig tiefer-schürfend analysiert und kritisiert werden.

Dass die Arbeit mit „Einstern“, wie von den Lehrkräften hervorgehoben wird, eine Arbeit unter Zeitdruck darstellt, macht noch einen weiteren Punkt deutlich. Allein aus dem von „Einstern“ vorgegebenen Pensum (wenn man sich denn daran hält) ergibt sich, dass eine Versprachlichung der von den Kindern bei der Arbeit durchlaufenen Bildungsprozesse und die Diskussion darüber kaum noch Raum finden kann. Denn müsste man diese Zeit zusätzlich einrechnen, wobei die Zeit für das Explizieren von Lösungsansätzen, das Nachvollziehen dieser Ansätze und die Diskussion darüber gemeint ist, dann würde die Zeitnot noch grösser werden.

Aus den Beiträgen in Lehrerforen im Internet geht insbesondere hervor, dass viele Lehrkräfte vor lauter Lehrplanvorgaben, Elternerwartungen, Schulhausregularien, Sicherheitsvorschriften etc. das Gefühl haben, unterzugehen. Die Gefahr besteht, dass dann vor dem Hintergrund der vielfältigen Anforderungen das Eigentliche – die Kinder und ihre Bildungsprozesse und Bedürfnisse und damit unmittelbar zusammenhängend das pädagogische Arbeitsbündnis – aus dem Blick zu geraten droht. Die Lehrkräfte werden zu einem

„Rädchen im System“ – sie setzen um, ohne groß zu hinterfragen.

Der Stress bzw. die Last der Anforderungen ruht indessen nicht nur auf den Lehrkräften. Auch Dozierende, Mentorierende und Forschende empfinden sich aktuellen Umfragen nach einer hohen Belastungssituation ausgesetzt und zahlreichen Ansprüchen verpflichtet.

Um die Thematik „pädagogisches Arbeitsbündnis“ wieder verstärkt aufzugreifen, braucht es offenbar nicht nur einen Diskurs über Möglichkeiten der Reduktion von Belastung und eine Rückkehr zu einer Kultur der Muße und Entschleunigung, sondern auch ein Bekenntnis zu Fehlerkultur und Dialog bzw. Diskurs, u.a. bezüglich Visionen von Bildung bzw. Vorstellungen über eine Bildungskultur.

Die erwähnte Partnerschulphase, die u.a. an der Pädagogischen Hochschule der FHNW eingeführt wurde (vgl. Kap. 3.2), birgt das Potential, dass diese Diskurse angestossen werden, weil Studierende, Praxislehrkräfte und Reflexionsseminarleitende sowie Mentorierende,

Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie Schulleitungen ein ganzes Jahr lang regelmäßig im Austausch stehen. Während eines dreiwöchigen Praktikums innerhalb der Ausbildung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer mag es für alle beteiligten Akteure noch möglich sein, solchen Diskursen im Zweifelsfall aus dem Weg zu gehen. Im Partnerschuljahr ist ein Austausch über individuelle Visionen von Bildung und über das Lehrkraft-Kind-Verhältnis und Interaktionen im Klassenraum unumgänglich.

Um zu verdeutlichen, warum es ohne eine bedingungslose Zusammenarbeit in der Lehrkräfte-Ausbildung, gerade auch im Kontext der Partnerschulphasen, nicht geht, und warum für die Fallarbeit eine große Offenheit und Ehrlichkeit sowie eine Fehlerkultur, die von allen Seiten gleichermaßen ausgeht, erforderlich sind, wird abschließend ein letztes Mal zusätzliches Datenmaterial hinzugezogen. In der Auseinandersetzung mit der Thematik „Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schülern bzw. Schülerinnen“ wurden die Studierenden im Rahmen eines Reflexionsseminars auf eine Fotorallye durch das Schulhaus geschickt. Sie sollten nach „Daten“ bzw. „Protokollen“ bzw. „Texten“ Ausschau halten, in denen

sich die Lehrkraft-Kind-Interaktion widerspiegelt. Zwei Beispiele sollen hier kurz angeführt werden.

Beispiel 1

Zur Genese dieses Protokolls ist folgendes bekannt: eine Praxislehrperson forderte die Schülerinnen und Schüler (5. Klasse Primarschule Schweiz) am Ende der ersten Woche, die eine Studentin als Partnerschulpraktikantin in ihrer Klasse absolvierte, auf, eine Rückmeldung in das jeweilige sogenannte Schülerinnen- bzw. Schüler-Lernzieltagebuch zu schreiben. Laut Aussage der Studentin blieb bei der Auftragsformulierung offen bzw. unklar, ob die Studentin diese sogenannten Rückmeldungen zu Gesicht bekommen würde. Das Foto zeigt die aus dem Lerntagebuch einer Schülerin (11 Jahre alt) abfotografierte Rückmeldung.

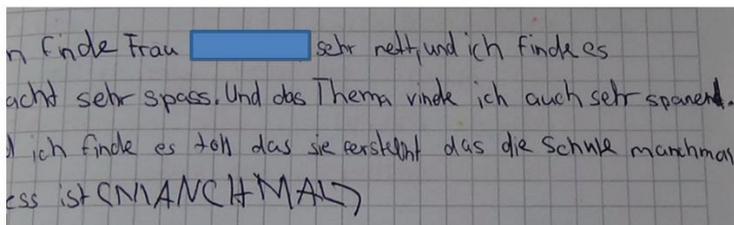


Abb. 4: Eintrag aus dem „Lernzieltagebuch“ einer Schülerin

Zunächst das Transkript (von der Studentin mündlich ergänzt, wegen der teilweise abgeschnittenen Fotografie):

Ich finde Frau XY sehr nett, und ich finde es macht sehr spass. Und das Thema finde ich auch sehr spannend. Und ich finde es toll das sie versteht das die Schule manchmal Stress ist (MANCHMAL).

Erst einmal kann die Frage gestellt werden, was es bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler einer angehenden Lehrperson, im Auftrag der Praxislehrperson, eine schriftliche Rückmeldung geben. Es ist vorstellbar, dass die Kinder sich dadurch in eine Art Gutachter-Status hineinversetzt fühlen, den sie faktisch aber gar nicht haben. Entsprechend könnte es auch sein, dass einige Kinder das Aufschreiben einer Rückmeldung für unangemessen halten bzw. ein ungutes Gefühl dabei haben, weil sie sich unbewusst darüber klar sind, dass sie über eine Person in einer Weise verfügen, die ihnen so nicht zusteht. Problematisch erscheint vor dem Hintergrund dieser Überlegung, dass sich die Schülerinnen und Schüler dem Auftrag nicht entziehen konnten bzw. durften.

Das Mädchen macht die Aussage „Ich finde Frau XY sehr nett“ und versucht damit, der Aufforderung, ein subjektives Urteil abzugeben, nachzukommen. Gleichzeitig versucht sie – ob bewusst oder unbewusst, lässt sich nicht sagen – eine quasi formal-objektive Beurteilungsabgabe zu umgehen, sie tritt nicht als formal bestellte Gutachterin auf. Die Formulierung „und ich finde es macht sehr spass“ macht aber dann doch auch Gebrauch von einer heutzutage gängig gewordenen Beurteilungskategorie (Spas, Unterhaltung), an der Sachverhalte gemessen werden. Auch diese Aussage leitet die Schülerin jedoch mit „ich finde“ ein, macht also kenntlich, dass dies ihr persönliches Empfinden ist, keine apodiktische Aussage. Sie lässt sich durch die Aufgabenstellung nicht verleiten zur Artikulierung von scheinbar objektiven Urteilen oder Statements. Sie relativiert ihre Aussagen auf ihren subjektiven Standpunkt hin und hält an dieser Struktur, Aussagen zu treffen, fest. Das zeigt sich in der durchgehend von ihr beibehaltenen, wiederholt verwendeten Formulierung „ich finde“.

Die Schülerin erwähnt dann: „Und das Thema finde ich auch sehr spannend“. Diese Aussage verweist auf den Unterricht. Das Mädchen spricht also sowohl die soziale

Ebene als auch die sachlich-inhaltliche Ebene der Zusammenarbeit an, wobei die soziale von ihr zuerst erwähnt wird. „Auch sehr spannend“ bedeutet, etwas ist zusätzlich spannend, nämlich über die gelungene Beziehung hinaus.

Besonders aussagekräftig ist ihre Schlussformulierung „Und ich finde es toll das sie versteht das die Schule manchmal Stress ist (MANCHMAL)“. Nachdem die Schülerin sich zunächst über die soziale Ebene der Beziehung und dann über den pädagogisch-sachlichen Gehalt geäußert hatte, thematisiert sie nun die Schule als Ganzes. Ihre Äußerung ist tendenziell ein Hinweis darauf, dass die Schule dem Mädchen bei dieser Studentin/angehenden Lehrperson erstaunlicherweise gefällt und dass die Studentin in der Lage ist, Schule interessant zu machen – im Kontrast zur Normalität. Die Schule, wie das Mädchen sie normalerweise erlebt, hat bei dem Mädchen zur Resignation geführt. Diese Aussage versteckt sich sehr zaghaft zwischen den Zeilen.

In dem Satz über Schule zeigt sich einerseits eine Form der Selbstkontrolle, in dem Sinn, dass die Schule einen

guten Schüler/eine gute Schülerin nicht stressen darf und man eine Aussage, die aber in diese Richtung geht, von daher sofort relativieren bzw. tendenziell zurücknehmen muss (in Klammern gesetztes „MANCHMAL“). Andererseits schreibt die Schülerin das Wort „manchmal“ in Großbuchstaben – dadurch kennzeichnet sie den Stress als das eigentliche Problem und widerlegt die Relativierung sofort ungewollt oder unbewusst selbst.

Beispiel 2

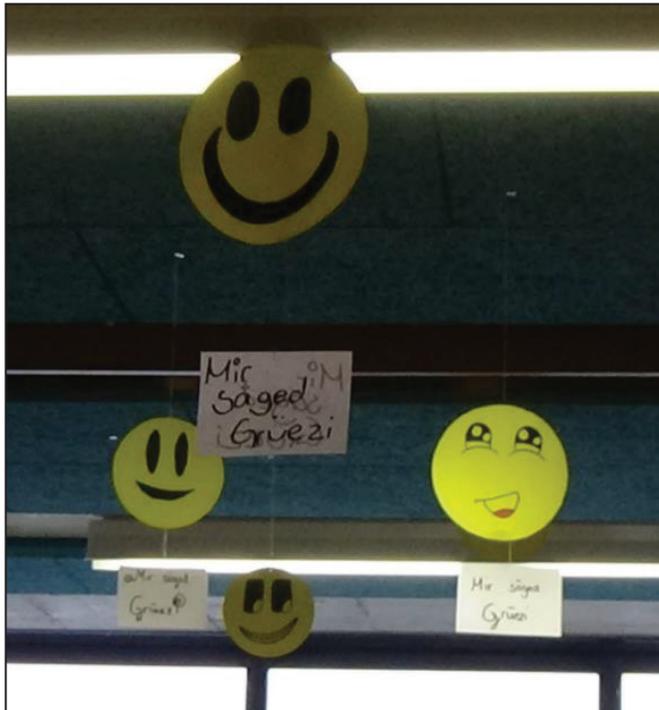


Abb. 5: Foto von den Schülerarbeiten „Mir säged Gruezi!“

Eine Studentin fotografierte die an der Decke eines Schulhauses angebrachte Bastelarbeit von Kindern einer vierten Klasse (es handelte sich dabei nicht um die Klasse, der die Studentin zugeteilt war). Diese Bastelararbeit war ihr an ihrem ersten Tag des Partnerschuljahres ins Auge gefallen. Über die Hintergründe konnte sie keine Angaben machen, also z.B. über den der Bastelararbeit zugrundeliegenden Auftrag. Dieser Studentin ging es so, dass sie die Bastelararbeit als befremdlich empfand, ohne dies näher ausführen zu können.

Die Bastelararbeiten bestehen aus gleich großen, runden, gelben Kreisen, wobei jedes Kind der Klasse aus je einem Kreis ein Smiley gestaltete, indem es Augen, Mund und ggf. noch eine Nase oder eine Sonnenbrille o.ä. aufmalte. Die Smileys sind an der Decke mit einem Faden befestigt. Unten an jedem Smiley ist noch ein Faden angebracht, an dem ein rechteckiges Schild hängt. Dieses wurde von den Kindern jeweils mit der Aufschrift „Mir säged Grüezi“ beschriftet (ein- oder beidseitig). Smiley und Rechteckschild bilden zusammen das Produkt eines Kindes. Alle Produkte waren verteilt an der Decke des Flures aufgehängt worden. Festhalten lässt sich, dass sich hier die Kinder eine

Selbstanweisung geben (mussten). Es handelt sich um die typische Explikationsform einer Norm, zu der sich eine Gemeinschaft verpflichtet.

Die Smileys stehen oft für eine Beurteilung, hier wäre das also die Beurteilung der Norm. Smileys als Ausdruck von Ablehnung oder Zustimmung machen in diesem Kontext jedoch keinen Sinn. Denn mit der Verpflichtung ist schon klar, dass man diese nicht ablehnen darf. Man hat keine Wahlfreiheit, kein Abstimmungsrecht. Eine Verpflichtung zu koppeln mit einer Ausdrucksform von Ablehnung oder Zustimmung ist ein Widerspruch.

Eine andere Funktion von Smileys besteht darin, Emotionen grafisch anzugeben. Auch hier ist von vornherein klar, dass alle Smileys einen lachenden Gesichtsausdruck aufweisen müssen um zu zeigen, dass man sich mit Freude verpflichtet. Es resultiert so insgesamt aus der Smiley-Schild-Kombination eine selbstdementierende Verdoppelung.

Unklar ist der Inhalt der Selbstverpflichtung. Es könnte sich bei der Selbstverpflichtung um die Festlegung auf eine Sprachvorschrift handeln; es würde dabei eine

bestimmte sprachliche Form für die Eröffnung sozialer Beziehungen festgelegt: Die Selbstverpflichtung bestünde darin, Grüezi zu sagen. Kontrastiv zu „Mir säged Grüezi“ wäre u.a., dass man entweder überhaupt nicht grüsst oder dass man sich auf Hochdeutsch begrüsst („Wir sagen Guten Morgen“ bzw. „Wir begrüssen uns“). Es gibt auch noch weitere Abgrenzungen, z.B. die Abgrenzung zum Grüssen mit einem „Hallo“ oder „Hi“ oder einem extraverbalen Gruss, z.B. dem Heben einer Hand. Der Ausdruck Grüezi wird nicht überall in der Schweiz verwendet, am häufigsten anzutreffen ist er im Züricher Raum. In anderen Teilen der deutschsprachigen Schweiz sind andere Ausdrücke anzutreffen, z.B. im Berndeutschen Raum „Grüessech“ oder „Grüessdi“.

Es könnte aber auch sein, dass die Selbstverpflichtung abstrahierender gemeint ist, also darin besteht, sich überhaupt zu begrüssen. Hier fällt nun auf, dass nur die Kinder die Bastelarbeit gemacht haben, nicht aber die Lehrperson. Damit entsteht ein Ungleichgewicht und zwar für einen Kontext, der durch Gleichgewichtigkeit geprägt sein sollte. Denn bei einer Begrüßung treten beide Seiten in ein wechselseitiges Verhältnis von Anerkennung ein. Muss sich jetzt nur eine Seite

verpflichten, wird dieser tendenziell unterstellt, sie könne nicht aus eigenem Antrieb und in eigener Autonomie solche Verhältnisse eröffnen.

Insgesamt wird aus einer auf Freiwilligkeit und Autonomie gründenden Situation, der Begrüßung, eine Norm, über deren Einhaltung jemand wachen muss und zu der man verpflichtet wird. Der Auftrag zur Bastelarbeit ist sehr einseitig und stellt eine die Kinder fremdbestimmende Anweisung dar.

Beide Beispiele zeigen sehr eindrücklich, dass die Möglichkeiten eines bewussten Umgangs mit Lehrperson-Kind-Interaktionen und die Reflexion über das pädagogische Arbeitsbündnis nur gelingen können, wenn sich alle in der Ausbildung involvierten Personen bedingungslos auf einen gemeinsamen Lernprozess einlassen und bereit sind, den Realitäten ins Auge zu blicken.

Fallarbeit kann einen Beitrag leisten, damit eine Vision von Bildung entwickelt, Sicherheit in die eigene Person gewonnen und Freude an dynamischen, oft überraschenden Prozessen empfunden werden kann.

Fallarbeit bedarf aber als Grundlage einer geschützten Atmosphäre, in der eine Fehlerkultur vorbildlich gelebt wird. Unter dieser Voraussetzung – Mut zum Ausprobieren, Mut zum Hinschauen, Mut zum Entwerfen von alternativen Handlungsformen und zum Faktischmachen von Alternativen – hat auch das erwähnte Partnerschulmodell das Potential, dass alle Beteiligten ein Bewusstsein für das pädagogische Arbeitsbündnis entwickeln können.

Um zu einem guten Arbeitsbündnis aller im Rahmen der Ausbildung miteinander kooperierenden Personen aus Schule und Hochschule zu kommen, kann letztlich auch beitragen, wenn alle Beteiligten Unterricht als eigenständigen, spannenden Forschungsgegenstand auffassen und erfahren können. Das Interesse an der Erforschung von Unterricht haben Praxis und Forschung grundsätzlich gemeinsam. Unterrichtsgeschehen ist nicht irgendein sozialer Prozess unter vielen anderen, sondern ein ganz bestimmter sozialer Prozess, der seine Eigenlogik hat. Diese Eigenlogik gilt es zu untersuchen, ihr neugierig zu begegnen.

5 Zusammenfassendes Fazit

Pädagoginnen und Pädagogen sind einer Anzahl von Annahmen und ungeprüften bzw. zu wenig empirisch geprüften Aussagen ausgesetzt, auch Widersprüchen sowie Erkenntnislücken – und das in einem Beruf, der als professionalisierungsbedürftig gilt: dabei ist typisch für diesen Beruf, dass er sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützt, indem durch die Fachkräfte wissenschaftliches Wissen fallspezifisch (und eben nicht schematisch) angewendet wird.

Orientierung und Unterstützung beim Aufbau einer eigenen Meinung und eigenen Haltung sowie einer eigenen Vision von Bildung bietet die Arbeit mit Fallanalysen. Fallarbeit kann zum Nachdenken über praktizierte Gewohnheiten und zum Nachdenken über die Gültigkeit von Annahmen anregen. Sie ermöglicht es dem Potential nach, Gewissheit für das eigene Handeln und die eigene Haltung zu erlangen und damit Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Fallanalysen können zu einer Herausbildung von Reflexionskompetenz beitragen und zum Entwickeln der Fähigkeit, Probleme und Strukturen in Bildungsprozessen zu erkennen und zu verstehen.

Optimalerweise wird durch Fallarbeit erreicht, dass Pädagoginnen und Pädagogen in die Lage versetzt werden, ihre Praxiserfahrungen unmittelbar als „Fälle“ zu erleben und in pädagogischen Situationen eine „fall- und situationssensible Passung“ (Nentwig-Gesemann, 2007: 93) herzustellen. Das bedeutet, dass sie sich bereits im Geschehen über z.B. dessen Komplexität, Mehrdeutigkeit und Offenheit bewusst sind. Für Pädagoginnen und Pädagogen, die intuitiv einen sinnstiftenden Umgang mit Kindern haben, können Fallanalysen dazu beitragen, dass sie sich dennoch bewusst darüber werden, warum sie in bestimmten Situationen so handeln, wie sie es bereits tun. Implizite Theorien werden damit explizit gemacht. Insbesondere unterstützen Fallanalysen die Praxis sowie Auszubildende und sich Weiterbildende darin, eine eigene Vision der Bildungsarbeit zu entwerfen oder weiterzuentwickeln.

Es gibt Hinweise darauf, dass in erster Linie nicht ein didaktisches Konzept, sondern die soziale Kooperation Bildungsprozesse entscheidend beeinflusst. Im theoretischen Disput und in der Praxis werden Konzepte aktuell tendenziell über-, Interaktionen hinsichtlich ihres Potentials für Bildungsprozesse unterschätzt. Die

vorgestellten Fallanalysen liefern Hinweise darauf, dass das Eintreten der behaupteten erzielbaren Lernergebnisse ganz wesentlich von der Beziehung zwischen Inhalt und Didaktik einerseits und der Struktur der sozialen Interaktion andererseits abhängt. Didaktische Konzepte sind wirkungslos bzw. werden in ihrer Wirkung stark gehemmt, wenn Sinn und Zweck des Zusammenkommens von Menschen und Objekten weder auf der inhaltlichen noch auf der sozialen Seite geklärt sind. Die Fallanalysen bestätigen die Auffassung, dass der Stellenwert von Interaktionen für Bedeutungs- bzw. Interpretationsfindungsprozesse und damit für Erschließungs- und Bildungsprozesse hoch ist. Insbesondere wenn die soziale Dimension nicht beachtet wird, kann sich die von einem bestimmten Konzept erhoffte Wirkung womöglich nicht entfalten. Soll das Ziel beispielsweise forschende Haltung oder Wissenschaftsverständnis sein, dann müssen Inhalt und Didaktik mit einer Art der Interaktion einhergehen, die dieser Haltung bzw. diesem Verständnis entspricht.

Unterschiedliche Positionen treffen unterschiedliche Annahmen darüber, welches die zentrale Variable für didaktische Wirksamkeit ist; dabei wird die Variable der sozialen Kooperation (fast) völlig übersehen und fehlen

empirische Nachweise zu bestimmten Effekten von didaktischen Konzepten in vielen Bereichen. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass die soziale Komponente, also auch die Haltung der Bildungsbegleiterin oder des Bildungsbegleiters, eine entscheidende Variable für didaktische Wirksamkeit ist. Die Menschen, die sich zusammen in einem Bildungskontext befinden, sind nicht substituierbar durch Programme, Konzepte, Interventionen, standardisierte Modelle, Prinzipien oder Instruktionen. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass das Gelingen sozialer Kooperation von großer Bedeutung für das Zustandekommen, Durchlaufen und Zum-Abschluss-Bringen von Bildungsprozessen ist. Pädagoginnen und Pädagogen müssen in der Lage sein, zu diesem Gelingen ihren Teil beizutragen. Voraussetzung dafür ist ein Bewusstsein der Bedeutung von Interaktionen im Bildungsgeschehen.

Sich bewusst zu werden über Interaktionen bedeutet auch zu fragen, wann und warum Menschen auf der sozialen Ebene eher rollenförmig und konzeptartig kontrolliert auftreten und wie eine ggf. verunsicherte, interaktionslogisch fragile und sowohl auf Beziehungs- als auch auf Sachebene ausgesprochen unverbindliche Kultur in Interaktionen entsteht. Mögliche Ursachen

können z.B. eigene Bildungs- und Ausbildungserfahrungen oder eine Scheu oder Angst vor Kind und/oder Sache sowie vor lebendigen, dynamischen Prozessen sein, die zu einer starken Orientierung an Schemata, Standards und Konzepten führen. Wer gewohnt ist, rollenförmig und konzeptorientiert aufzutreten, ist kaum in der Lage, Erfahrung mit der erfolgreichen Einrichtung eines immer wieder situativspontan auszugestaltenden pädagogischen Arbeitsbündnisses zu sammeln.

Sich der Ursachen bestimmter Interaktionsprozesse bewusst zu werden, ist ein erster Schritt hin zu einer Haltungsänderung. Gerade ein defizitär eingerichtetes soziales Arbeitsbündnis, aber auch eines, das bezüglich der Klärung der Sachebene defizitär eingerichtet ist, verhindert tendenziell jedoch, dass die Pädagogin bzw. der Pädagoge zu einer Reflexion schon in der Situation selbst und zu einem situations- und fallspezifischen Verständnis der Sich-Bildenden in der Lage ist.

Die Einrichtung eines gelungenen Arbeitsbündnisses beginnt bereits im Anbahnen eines bewusst vollzogenen persönlichen Miteinander-Vertrautwerdens im Rahmen

des Kennenlernen-Prozesses und in der Entwicklung eines Bewusstseins für Reziprozität. Insbesondere spontane, lebendige Reziprozität bedeutet auf der sozialen Ebene, sich unmittelbar auf Begegnungen einzulassen und auf der inhaltlichen Ebene, sich den im Mittelpunkt des Interesses stehenden Dingen mimetisch anzuschmiegen.

6 Literatur

ApaeK (Archiv für pädagogische Kasuistik) (o.J.): Goethe Universität Frankfurt am Main, http://www.apaek.uni-frankfurt.de/55817402/WEIII_AG_Apaek?legacy_request=1.

Arbeitsstelle pädagogische Kasuistik (o.J.): TU Berlin, http://www.tu-berlin.de/menue/ueber_die_tu_berlin/.

Argyris, C. (1997): Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

Aufenanger, S. (1992): Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Barthel, C. (2010): Fallanalyse als Form forschenden Lernens. In: Barthel, C. & Lorei, C. (Hrsg.), Empirische Forschungsmethoden. Eine praxisorientierte Einführung für die Bachelor- und Masterstudiengänge der Polizei, 231–265.

Beck, G. (2001): Erwerbsforschung als Desiderat der Sachunterrichtsforschung. In: Beck, G.; Rauterberg, M.; Scholz, G. & Westphal, K. (Hrsg.), Sachen des Sachunterrichts. Frankfurter Beiträge zur

Erziehungswissenschaft. Frankfurt: Johann Wolfgang Goethe Universität, 135–144. Auch in: Fölling-Albers, M.; Richter, S.; Brügelmann, H. & Speck-Hamdan, S. (Hrsg.), Kindheitsforschung. Forschung zum Sachunterricht. Jahrbuch Grundschule III, Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt am Main, 89–93.

Bromme, R. & Haag, L. (2004): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 777–793.

Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim, Basel, 73–92.

Erichson, C. (2001): Schluss mit „offen“ und „geschlossen“: Erwerbsforschung statt Festlegung auf didaktische Konzepte. In: Beck, G.; Rauterberg, M.; Scholz, G. & Westphal, K. (2001), Sachen des Sachunterrichts. Dokumentation einer Tagungsreihe 1997–2000. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe Universität, 104–111.

Fallarchiv Hilde (o.J.): Videobasiertes Schularchiv zur Schulforschung. <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/forschung-und-wissenschaftlicher-nachwuchs/fallarchive/hildeonline/>

Forneck, H., Messner, H. & Vogt, F. (2009): Entwicklung von Professionalität in den berufspraktischen Studien. In: Forneck, H.; Düggeli, A.; Künzli David, C.; Linneweber-Lammerskitten, H.; Messner, H. & Metz, P. (Hrsg.), Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW. Bern: hep-verlag, 169–186.

Franzmann, A. (2012): Die Disziplin der Neugierde. Zum professionalisierten Habitus in den Erfahrungswissenschaften. Wetzlar: transcript-verlag.

Gebauer, K. (2007): Klug wird niemand von allein. Kinder fördern durch Liebe. Düsseldorf: Patmos Verlag.

Geiss, R. & Schumann, S. (2014): Erschließungsprozesse im Sachunterricht – Ansprüche, Konzepte, Praxis oder: Wie kann Unterricht die Entwicklung eines Forscherhabitus unterstützen? www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 20, April 2014.

Hattie, J. (2008): Visible learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.

Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 521–570.

KASUS (Kasuistische Fallsammlung des Instituts für Erziehungswissenschaft) (o.J.): Leibniz Universität Hannover. <https://www.kasus.uni-hannover.de/>.

Kersting, N. B., Givvin, K. B., Sotelo, F. L. & Stigler, J. W. (2010): Teachers' analyses of classroom video predicts student learning of mathematics: Further explorations of a novel measure of teacher knowledge. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 172–181.

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluess_e/2004/2004_12_16-standards-lehrerbildung.pdf.

Kreis, A. & Staub, F. C. (2009): Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In: K. Maag Merki (Hrsg.), Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze: Klett/Kallmeyr.

Lehrerforum.de (o.J.):

<http://www.lehrerforen.de/index.php?page=Thread&threadID=19858>.

Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Beltz.

Nentwig-Gesemann, I. (2007): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I. & Schnadt, P. (Hrsg.), Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München: Ernst Reinhardt, 92–101.

Oevermann, U. (1976a): Die sozialstrukturelle Einbettung von Sozialisationsprozessen: Empirische Ergebnisse zur Ausdifferenzierung des globalen Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit und

gemessener Intelligenz sowie Schulerfolg. *Zeitschrift für Soziologie* 5 (1976) 2, 167–199.

Oevermann, U. (1976b): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: Lepsius, R. M. (Hrsg.), *Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages*. Stuttgart: Enke, 274–295.

Oevermann, U. (1979): Sozialisationstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: Lüschen, G. (Hrsg.), *Deutsche Soziologie seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug. Sonderheft 21 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 143–168.

Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Habermas, J. & Friedeburg, L. v. (Hrsg.), *Adorno-Konferenz 1983*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 234–289.

Oevermann, U. (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die

Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, T. & Müller-Dohm, S. (Hrsg.), „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 106–189.

Oevermann, U. (1996a): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 70–182.

Oevermann, U. (1996b): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.6. in der Städel Schule, Frankfurt am Main. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4953>.

Oevermann, U. (2000): Der Stellenwert der „peer-group“ in Piagets Entwicklungstheorie. Ein Modell der Theorie der sozialen Konstitution der Ontogenese. In: Katzenbach, D. & Steenbeck, O. (Hrsg.), Piaget und die Erziehungswissenschaft heute. Frankfurt am Main: Peter Lang, 25–46.

Oevermann, U. (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. Die Hochschule, Heft 1, 15–51.

Oevermann, U. (2008): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. <https://archive.org/details/AbschiedsvorlesungOevermannVideo>. Auch in: Becker-Lenz, R.; Franzmann, A.; Jansen, A. & Jung, M. (Hrsg.), Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 43–114.

Online Fallarchiv UniKassel Schulpädagogik (o.J.): Verfügbar unter: <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/>

Parsons, T. & Shils, E. (Hrsg.) (1951): Toward a general theory of action. New York: Harper & Row.

Professur für Professionsentwicklung (2017): Informationen zum Leistungsnachweis Videoselbstanalyse im Partnerschuljahr, Praxisportal Berufspraktische Studien IP, PH FHNW. <https://web.fhnw.ch/ph/praxis/primarstufe>.

Rattay, C.; Schneider, J.; Wensing, R. & Wilkes, O. (2015): *Unterrichtsstörungen souverän meistern. Das Praxisbuch*. Augsburg: Auer Verlag.

Riemann, G. (2006): *Forschungswerkstatt*. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Budrich, 2. Auflage, 68–69.

Roth, K. J.; Garnier, H.; Chen, C.; Lemmens, M.; Schwille, K. & Wickler, N. I. Z. (2011): *Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning*. *Journal of Research in Science Teaching*, 48, 117–148.

Scheerens, J. (1990): *School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning*. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61–80.

Schumann, S. (2012): *Die Analyse eines Mathematik-Schulbuchs vor dem Hintergrund des Bildungsziels der Autonomie*. Aachen, Shaker Verlag.

Schumann, S. (2018): *Naturwissenschaftsdidaktik in der Frühpädagogik. Die Bedeutung der sozialen Kooperation für die frühe naturwissenschaftliche Bildung*. Aachen:

Shaker Verlag. Zugl. Habilitationsschrift, Universität Bremen.

Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene Profession“. In: Dewe, B.; Ferchhoff, W. & Radtke, F. O. (Hrsg.), Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich, 132–170.

Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundagentheoretischer Aufriss. ZBBS, Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1. Jg., 2000, Heft 1, 49–96.

Schütze, F.; Bräu, K.; Liermann, H.; Prokopp, K.; Speth, M. & Wiesemann, J. (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, W.; Krüger, H. H. & Wenzel, H. (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 333–377.

Seidel, T.; Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010): „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung

von Unterricht. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft, 296–306.

Seidel, T.; Schwindt, K.; Kobarg, M. & Prenzel, M. (2008): Grundbedingungen eines lernwirksamen Unterrichts erkennen – Eine Untersuchung zur Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Lütgert, W.; Kleinespel K. & Gröschner, A. (Hrsg.), Die Zukunft der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz, 198–213.

Sherin, M. G. (2007): The development of teachers' professional vision in video clubs. In: Goldman, R.; Pea, R.; Barron, B. & Derry, S. J. (Hrsg.), Video Research in the Learning Sciences. Mahwah, NJ: Erlbaum, 383–395.

Shulman, L. S. (2004): The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Staub, F. C. (2001): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. Beiträge zur Lehrerbildung 19, H.2, 175–198.

ViU Early Science (o.J.): Videobasierte Unterrichtsanalyse, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. <https://www.uni-muenster.de/Koviu/>.

Van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2002): Using video to support teachers' ability to interpret classroom interactions. In: Willis, D.; Price, J. & Davis, N. (Hrsg.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2002. Chesapeake, VA: AACE, 2532–2536.

Wagenschein, M. (1923/1996): Über die Förderung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit durch den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Hausarbeit für die Staatsprüfung für das höhere Lehramt. April 1996 herausgegeben vom Martin-Wagenschein-Archiv, Hasliberg Goldern.

Wenger, E. (1998): Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.