

Valtin, Renate

**Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten. Der Beitrag der
Entwicklungstheorie Piagets zur Grundschulpädagogik. Antrittsvorlesung.
25. Januar 1993**

Berlin : Humboldt Universität 1996, 32 S. - (Öffentliche Vorlesungen; 59)



Quellenangabe/ Reference:

Valtin, Renate: Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten. Der Beitrag der Entwicklungstheorie Piagets zur Grundschulpädagogik. Antrittsvorlesung. 25. Januar 1993. Berlin : Humboldt Universität 1996, 32 S. - (Öffentliche Vorlesungen; 59) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-14104 - DOI: 10.25656/01:1410

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-14104>

<https://doi.org/10.25656/01:1410>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Renate Valtin

**Die Welt mit den Augen
der Kinder betrachten**

Der Beitrag der Entwicklungstheorie Piagets
zur Grundschulpädagogik

Antrittsvorlesung

25. Januar 1993

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie

Herausgeberin:
Die Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Marlis Dürkop

Copyright: Alle Rechte liegen beim Verfasser

Redaktion:
Gudrun Kramer
Forschungsabteilung der Humboldt-Universität
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Herstellung:
Linie DREI, Agentur für Satz und Grafik
Wühlischstr. 33
10245 Berlin

Heft 59

Redaktionsschluß: 23. 01. 1996

„Die Kindheit hat ihre eigene Weise, zu sehen, zu denken und zu empfinden. Nichts ist unsinniger, als ihr die unsrige unterschieben zu wollen,“ schrieb Rousseau, der schon lange vor Piaget erkannte, daß Kinder eine andere Denkweise als Erwachsene haben. Dieses Zitat Rousseaus mit seiner impliziten Programmatik möge als Einstimmung dienen in die Aufgabe, die ich als wesentlich für die Grundschulpädagogik betrachte, nämlich das Kind als Subjekt seiner Lerntätigkeit zu begreifen sowie seine Sicht- und Denkweisen zu respektieren. Diese Programmatik ist auf verschiedenen Ebenen, schul- und bildungstheoretisch, schulorganisatorisch und didaktisch, einzulösen. Auf Grundschule bezogen bedeutet dies, die Institution so zu gestalten, daß die Schülerin und der Schüler einerseits ihr Recht auf Kindsein erhalten, andererseits ihrem Bürgerrecht auf Bildung Genüge getan wird, so daß sie zu Selbstbestimmung, Solidarität und Teilhabe an der Kultur befähigt werden.

Im ersten Teil meiner Ausführungen werde ich mein Verständnis von Grundschulpädagogik umreißen und in programmatischer Absicht einige wichtige Aufgaben benennen. Im zweiten Teil werde ich exemplarisch für eine dieser Aufgaben, die Berücksichtigung des spezifischen Entwicklungsstands, der Deutungsmuster und Alltagstheorien des Kindes, eine theoretische Perspektive zu entwickeln versuchen, wobei ich mich auf die Erkenntnistheorie und Entwicklungspsychologie des frühen Piaget beziehe. Im abschließenden dritten Teil werde ich die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes aufzeigen anhand von konkreten Beispielen aus meinen Forschungsprojekten zum Schriftspracherwerb und sozialen Lernen.

I Aufgaben von Grundschulpädagogik

Ich verstehe Grundschulpädagogik als Theorie grundschulpädagogischer Praxis *für* grundschulpädagogische Praxis. Zu den Aufgaben der Grundschulpädagogik gehören die Beschreibung, Analyse und Kritik der Institution Grundschule in ihren gesellschaftlich-historischen und ihren innerschulischen Bezügen, d. h. auch, daß es sich um prinzipiell unabschließbare Aufgaben handelt. Normativer Bezugspunkt ist die Befähigung des Kindes zur Mündigkeit. Diese läßt sich formal beschreiben als Erwerb von Ich-, Sozial- und Sachkompetenzen, inhaltlich als Befähigung zur Selbstbestimmung und Solidarität, wobei für die Grundschulpädagogik die zur Selbstbestimmung gehörende Sachkompetenz eigens hervorzuheben ist. Wie Rudolf Bahro einmal definiert hat, geht es darum, allen jungen Menschen eine Natur und Technik, Gesellschaft und Künste umfassende Allgemeinbildung zu ermöglichen, so daß jeder potentiell befähigt wird, sich die Quintessenz der Gesamtkulturleistungen zu eigen zu machen (BAHRO 1977, S. 302).

In meinem Verständnis ist Grundschulpädagogik im Sinne KLAFKIS (1991) zugleich kritisch und konstruktiv: kritisch, indem Theorie und Praxis danach beurteilt werden, ob sie Kinder zu Selbstbestimmung und Solidarität befähigen und ob sie aufzeigen können, welche Realisierungsbedingungen bzw. welche Hindernisse dabei bestehen; konstruktiv in dem Sinne, daß sie zur Entwicklung einer humanen und demokratischen Erziehung beitragen will und immer auch die Reform der Grundschule im Blick hat.

Das Faszinierende an der so verstandenen Grundschulpädagogik ist für mich, daß sie nach zwei Seiten Spiel- und Handlungsräume ermöglicht: zur konstruktiven Seite hin utopische Entwürfe einer besseren, kindgerechten Grundschule, zur kritischen Seite hin ein bildungspolitisches Engagement für eine Verbesserung der Stellung der Grundschule im öffentlichen Bildungswesen. Und dieses ist tatsächlich nötig, da die Grundschule - dieses Schicksal teilt sie mit der Hauptschule - in bezug auf Klassenstärke, Lehrerwochenstunden, Lehrmittelausstattung und Lehrerausbildung benachteiligt ist.

Es erübrigt sich, zu sagen, daß eine derartige Grundschulpädagogik noch in den Kinderschuhen steckt. Das mag auch darin begründet sein, daß sie erst eine relativ junge akademische Disziplin ist (der erste Lehrstuhl für Grundschulpädagogik wurde 1969 eingerichtet und mit Erwin Schwarz besetzt, dem Begründer des Arbeitskreises Grundschule).

Ich werde nun in programmatischer Absicht einige Aufgaben der Grundschulpädagogik nennen, und zwar solche, an denen ich an der Humboldt-Universität arbeiten bzw. weiterarbeiten möchte:

1. Reflexion der Aufgaben und Gestaltung einer Grundschule, die den gegenwärtigen Verhältnissen einer Risikogesellschaft ebenso Rechnung trägt wie der veränderten Kindheit (Stichwort: veränderte Familienstrukturen, Medien- und Konsumkindheit), wobei zu prüfen wäre, ob die in den alten Bundesländern teils erforschten, teils nur postulierten Aspekte von Kindheit auch den Verhältnissen in den neuen Bundesländern entsprechen (vergl. dazu FAUST-SIEHL/SCHMITT/VALTIN 1990).

Zu diesem Aufgabenbereich gehört ferner die Ermittlung der Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Eigenständigkeit der Grundschule, die in besonderer Weise zur Wahrung kindlicher Ansprüche auf Geborgenheit, Stetigkeit, Verlässlichkeit, aber auch auf kindgemäße Aktivitäten wie Spiel und Bewegung verpflichtet ist und gleichzeitig eine sorgfältige Balance zu den Ansprüchen der sog. weiterführenden Schulen, die von der Grundschule Vorbereitung und Selektion erwarten, herzustellen hat (vergl. das Frankfurter Manifest, in: FAUST-SIEHL/SCHMIDT/VALTIN 1990).

2. Prüfung der Institution Grundschule, inwieweit sie ihrem Auftrag gerecht wird, eine Schule für alle Kinder zu sein (also beispielsweise auch für Behinderte, vergl. dazu VALTIN/SANDER/REINARTZ 1984); Aufzeigen von Mechanismen, die zur Benachteiligung bestimmter Gruppen führen, z. B. Aufdeckung des heimlichen Lehrplans, der zur Reproduktion nicht nur der Sozialschichten (RAUER/VALTIN 1985), sondern auch der Geschlechterhierarchie führt, und das trotz scheinbarer Bevorzugung der

Mädchen in der Grundschule (VALTIN/WARM 1985, VALTIN 1993). Dazu gehört auch die Reflexion von schulorganisatorischen, unterrichtlichen und didaktischen Maßnahmen, die der Vorbeugung von Lernstörungen bzw. der Förderung von lernschwachen Schülern dienen (VALTIN/JUNG/SCHEERER-NEUMANN 1984, NAEGELE/VALTIN 1993).

3. Entwicklung von Konzeptionen einer Lehrerbildung mit dem Ziel, zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen zu einem aufgeklärten Bewußtsein über ihre Handlungsmöglichkeiten, ihre Verantwortung, aber auch ihre Grenzen zu verhelfen. Das Berliner Lehrbildungsgesetz setzt der Humboldt-Universität dafür allerdings nur einen engen, ich meine zu engen, Rahmen.

4. Berücksichtigung des Entwicklungsstands und des Alltagswissens des Kindes, was Thema des folgenden zweiten Teils meiner Ausführungen ist.

II Die Berücksichtigung der Denkweisen von Kindern

Mein Eingangszitat enthält auch den Anspruch, sich in Erziehung und Unterricht auf die spezifischen Sicht- und Denkweisen der Kinder einzulassen, also auch darauf, daß Kinder entwicklungsstandsspezifische Kompetenzen aufweisen und über qualitativ andere Systeme der Informationsverarbeitung im Sinne andersartiger operatorischer Niveaus verfügen. Die Allgemeine Didaktik und die Grundschulpädagogik haben diesen Anspruch nur ansatzweise eingelöst. Das liegt einmal daran, daß die traditionelle Weimarer Grundschulkonzeption wie auch die Schulreife-konzeption der 50er und 60er Jahre kein Subjekt der Lerntätigkeit konzipierten, sondern Lernen als Funktion von Anlage und Reifung ansahen. In späteren curricularen Konzepten, vor allem in der Tradition der behavioristischen Lern- und Instruktionstheorien, wurden Lehren und Lernen als korrespondierende Begriffe gesehen (so definierte der Bildungsrat Curriculum als „ein System für den Vollzug von Lernvorgängen“, Bund-Länder-Kommission 1973). In den nach der sog. kognitiven Wende favori-

sierten prozeßorientierten Modellen der Informationsverarbeitung wird das Gehirn wie ein Computer betrachtet, das man nur richtig, d.h. in sachlogischer Abfolge bestimmter Teilchen, programmieren müsse. Lernen wurde und wird noch vielfach gefaßt als Folge direkter Übermittlung und/oder Nachahmung und Prägung, wobei guter Unterricht im wesentlichen darin besteht, den Lernstoff richtig „beizubringen“ und durch Bereitstellung guter Rahmenbedingungen den Lernerfolg zu gewährleisten. Letztlich werden innerhalb dieser Ansätze die Schülerin und der Schüler als abhängige Variable betrachtet und der Lernerfolg/-mißerfolg als Produkt externer und interner Faktoren konzipiert, d.h. Schülerin und Schüler als passive Individuen, in denen die äußeren Reize (das Lernangebot) Spuren hinterlassen - oder eben auch nicht.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik und ihre Nachfolger, z. B. die kritisch-konstruktive Didaktik Klafkis, haben gegenüber dem behavioristisch entleerten Lernbegriff zwar die Subjektivität hervorgehoben und Lernen gesehen als „selbsttätigen geistigen Akt...“, in dem der Lernende die ‘Struktur’ oder die ‘Logik’ einer Erkenntnis, eines Könnens usw. geistig nachvollzieht“ (KLAFKI 1971, S. 696). Lernen wurde jedoch wiederum verstanden als korrespondierender Begriff zu „lehren“ und „unterrichten“. Das Problem, daß Lehren nicht in Lernen umschlagen muß, weil die Erkenntnisse der Lernenden nicht der Sachlogik des Lerngegenstandes entsprechen, sondern einer eigenen Psychologie folgen, wurde nicht immer mit aller Deutlichkeit gesehen. Verwiesen wurde auf Unterschiede hinsichtlich Ausgangsbedingungen, sachstrukturellem Entwicklungsstand, Vorerfahrungen und Voreinstellungen, aber nur höchst selten wurden die entwicklungspezifischen Informationsverarbeitungssysteme der Kinder berücksichtigt.

Ähnliches gilt für die an der sowjetischen Lerntheorie orientierte Didaktik der DDR (z. B. LOMPSCHER 1988). Die Aneignungsstufen sind orientiert am Sachgegenstand, wie Erwachsene ihn konzipieren. Ferner sind die gelieferten methodischen Beispiele eher an dem fiktiven Durchschnittsschüler ausgerichtet und zeichnen sich durch starke Lenkung und Kontrolle durch die Lehrperson aus.

Erst in den letzten Jahren entstehen in der Didaktik des Grundschulunterrichts Konzeptionen, die den Entwicklungsstand der Kinder ebenso berücksichtigen wie naive Theorien des Kindes in Hinblick auf den jeweiligen Lerngegenstand und sich auch auf Piagets genetische Erkenntnistheorie und kognitive Entwicklungspsychologie berufen (KLEWITZ für den Sachunterricht, FAUST-SIEHL/SCHWEITZER für den Religionsunterricht). Diesen Ansatz möchte ich nun weiter ausführen. Mein Kerngedanke ist der folgende: Die Aufgabe der Pädagogin und des Pädagogen, und das wurde schon im geisteswissenschaftlichen Bildungsverständnis von Spranger und Wilhelm Flitner hervorgehoben, besteht darin, das Kind zu „inspirieren“ und seine „geistige Erweckung“ zu bewirken. In den nüchterneren Worten von Piaget geht es darum, eine dosierte Diskrepanz bzw. einen kognitiven Konflikt zwischen den Denkweisen des Kindes und der Struktur der Erkenntnis, wie sie für den Lerngegenstand erforderlich ist, herzustellen. Um dies bewirken zu können, müssen die Pädagogen jedoch zunächst dem Kind in seinem Denken begegnen können. Dazu benötigen sie nicht nur die Kenntnis der Strukturen des kindlichen Denkens bzw. seines operatorischen Niveaus, sondern sie müssen wissen, wie das Kind aktiv den jeweiligen Lerngegenstand (re-)konstruiert. *Meine These lautet, daß diese Art der (Re-)Konstruktion jeweils spezifisch für jeden Lerngegenstand zu ermitteln ist und sich nicht durch eine sachstrukturelle Analyse des Lerngegenstands oder durch eine Ableitung vom operatorischen Niveau des Kindes bestimmen läßt.*

Piagets genetische Epistemologie bietet ein theoretisches Fundament und sein klinisches Interview ein methodisches Rüstzeug dazu. Piaget verweist darauf, daß jegliche Kognition eine Konstruktion ist, die in Interaktion mit der Umwelt erfolgt. Gerade in seinen frühen Schriften hat er auf die Bedeutung sozialer Erfahrungen und den Unterschied zwischen dem Einfluß der Gleichaltrigen und dem der Erwachsenen aufmerksam gemacht (PIAGET 1986). Mit dem Assimilationskonzept (Eingliederung in schon bestehende und sich entwickelnde Pläne und Strukturen) kann er erklären, warum bei Kindern (und Erwachsenen) „falsche“ Kognitionen zustandekommen, die nicht auf Nach-

ahmung beruhen. Dies kann zum Beispiel die Aneignungstheorie nicht systematisch erklären. Eine Berücksichtigung des Kindes als Subjekt seiner Lerntätigkeit bedeutet mindestens dreierlei:

1. Das Kind kommt zur Schule mit alltagsweltlichem Wissen und naiven Theorien, die dem Grad seiner kognitiven Strukturiertheit entsprechen und für die Lösung seiner Alltagsprobleme und -situationen funktional sind, die aber dem in der Schule abverlangten theoretischen Wissen, der geforderten systematischen Aneignung von Wissen und Können, dem Erfassen fachspezifischer Erkenntnisaspekte nicht adäquat sind. Statt unmittelbar-praktischer Beziehung zur Welt, die durch Situations- und Anschauungsgebundenheit gekennzeichnet ist, statt Impulsivität und Spontaneität werden in der Schule eine Ablösung von realen Objekten, willkürliche Aufmerksamkeit und Bewußtheit gefordert, damit wissenschaftliche Begriffssysteme und methodische Verfahrensweisen zur Gewinnung von Erkenntnissen ausgebildet werden können. Aber diese Disparität zwischen kontextgebundenen und kontextfreien Lernformen - eine These, die zum Beispiel von DONALDSON (1982) vertreten wird - ist nicht allein entscheidend für mögliche Lernprobleme. Hinzu kommt als weiteres:

2. Bei der Rekonstruktion des Erkenntnisgegenstands baut das Kind Vorstellungen und Regeln auf, die seinem Niveau kognitiver Operationen entsprechen, aber komplexen Gegenständen zunächst nicht adäquat sind, da die kindlichen Rekonstruktionen einer Komplexitätsreduktion unterliegen (s. dazu die Antrittsvorlesung von DETTENBORN). Dies führt zu typischen Schwierigkeiten bei *allen* Kindern, da in der Schule den Kindern die Lerngegenstände in einer Form vermittelt werden, die der Erkenntnisstruktur von Erwachsenen entsprechen.

3. Zusätzlich kann das Kind individuelle Regeln und Verfahrensweisen, die dem Sachgegenstand nicht adäquat sind, entwickeln. Es kann Deutungsmuster, die seinen sozialen Erfahrungen entsprechen, in unzulässiger Weise übertragen.

Meine Überlegungen zum Entwicklungsstand, zum Alltagswissen und zu Rekonstruktionsleistungen des Kindes möchte ich zunächst am Schriftspracherwerb verdeutlichen.

III Beispiele für (Re-)Konstruktionsleistungen von Kindern

III. 1. Zum Schriftspracherwerb

Beim Schriftspracherwerb muß das Kind das alphabetische Prinzip der Schrift konstruieren und damit eine kulturelle Leistung nachvollziehen, für deren Entwicklung die Menschheit Tausende von Jahren gebraucht hat. Die geniale Idee, von der Bedeutung der Sprache zu abstrahieren, den Klangstrom in Lautklassen zu gliedern und durch einen kleinen Vorrat von Zeichen (26 Buchstaben) darzustellen, erfordert eine beträchtliche Abstraktion und Sprachbewußtheit, entlastet aber das Gedächtnis. (Ein gebildeter Chinese muß 50 000 Zeichen seiner Begriffsschrift lernen.)

In den letzten Jahren hat man erkannt - und das betrachte ich als folgenreichstes Ergebnis für den Anfangsunterricht -, daß der Schriftspracherwerb des Kindes nicht als Anhäufung einer immer größeren Anzahl beherrschter Wörter erfolgt, sondern sich in den frühen Phasen in einem Stufenmodell abbilden läßt. Die spontanen Verschriftungen der Kinder lassen eine klare Abfolge erkennen von willkürlichen Buchstabenaneinanderreihungen (Wortsalat), über Skelettschreibungen, zu phonetischen und dann zu orthographischen Verschriftungen. Wie ich in einer einjährigen Längsschnittuntersuchung in einer Vorklasse und einem ersten Schuljahr feststellen konnte (in: VALTIN/NAEGELE 1995), spiegeln diese Stufen die Einsichten des Kindes in den Zusammenhang von Sprache und Schrift wider, wobei einerseits das Wort-, andererseits das Lautkonzept und die Lautanalyse bedeutsam sind.

In der Schule wird das Kind mit einem neuartigen formalen Wortbegriff konfrontiert, während seine Alltagsvorstellungen vom Wort handlungs- und kontextbezogen sind. (Beispiele: Auf die Frage: „Warum heißt Geburtstag Geburtstag?“ erhält man Antworten wie: „weil man da Geschenke bekommt“, „weil es da Kuchen gibt“.

Um sich auf den schulischen Wortbegriff einzustellen, muß das Kind kognitiv eine Dezentrierungsleistung vollbringen und vom Gegenstand bzw. der Handlung abstrahieren, was nicht auf Anhieb gelingt. Noch nach drei Monaten Schulunterricht gibt es Kinder, die auf die Frage: „Hör mal genau hin. Womit fängt das Wort Auto an?“ antworten: „Mit einer Stoßstange“.)

Ebenso haben Kinder Schwierigkeiten bei der Segmentierung von Sätzen in Einzelwörter, weil sie ursprünglich nach Sinn-einheiten gliedern. Auch betrachten sie nur inhaltsträchtige Wörter wie Substantive und Verben als Wörter. Entsprechend verschrifteten Vorschulkinder (wie die Sumerer) nach dem Schlagwortprinzip. Sie gelangen erst allmählich zu der Erkenntnis, daß alle Redeteile aufgeschrieben werden, und haben - wie viele legasthenische Kinder - Probleme bei der Segmentierung sprachlicher Einheiten in Wörter. Meist werden die Wörter ohne Lücken hintereinander geschrieben. Mit der Erkenntnis des Wortkonzepts setzen Kinder - und auch das ist eine originelle Regelbildung - Striche zwischen die Wörter, um Wortgrenzen zu markieren.

Daß Kinder als aktive Schöpfer des Lerngegenstands sich Regeln bilden, die der Sachstruktur nicht angemessen sind, habe ich in einer weiteren Untersuchung an 60 guten und schwachen Rechtschreibern des 3., 4. und 6. Schuljahrs nachgewiesen (in: VALTIN/NAEGELE 1995). Den Kindern wurden u.a. Wörter diktiert, die in einen Satz einzusetzen waren, und sie wurden anschließend nach dem Grund für ihre Schreibweise befragt. Es zeigte sich, daß viele Orthographiefehler aus einer falschen Regelbildung entstehen. So wurde vor allem von rechtschreibschwachen Schülern die Verdoppelung von Konsonanten (in den Beispielwörtern: herrlich, Geschirr) nicht vorgenommen, weil sie die falsche Regel gebildet hatten: „Doppelkonsonanten kann man hören. Ich höre aber nur ein r“. Diese Regel hatten auch viele gute Rechtschreiber gebildet, sie hatten aber das Kunststück fertiggebracht, die Doppelkonsonanten zu hören: „Es heißt doch Geschirrrrr und herrrrlich!“

Aufgrund privater Regelbildungen hatten einige Kinder auch Schwierigkeiten, die grammatische Wortklasse zu erkennen, was bei der Großschreibung relevant ist, weil sie sich durch die in den

Lehrplänen vorgeschriebenen Bezeichnungen (Tun-Wort für Verb) auf eine falsche Fährte locken ließen („Gliedermaßen schreibe ich klein, denn es ist ein Tun-Wort: Sie können weh *tun*.“)

Auch die Bezeichnung „Begleiter“ für Artikel kann Kinder verwirren. So meint ein Mädchen, bei „Er Zerreißt den Brief“ würde zerreißt groß geschrieben, „weil ein Begleiter davor steht“. Die anscheinend kindertümlichen Bezeichnungen wie Tun-Wort oder Begleiter verführen Kinder zu falschen Assimilationen. (Es spricht viel dafür, im Grammatik-Unterricht schon in den ersten Schuljahren die lateinischen Bezeichnungen zu wählen, wie es ja auch der Lehrplan der DDR vorsah.)

Die dieser Befragung zugrundeliegende Idee, das Kind als Informant über seinen Lernprozeß ernst zu nehmen, hat sich auch in einem weiteren Bereich als fruchtbar erwiesen. Es zeigte sich, daß die rechtschreibschwachen Kinder über *weniger effektive Lern-einstellungen* zur Orthographie sowie über eine *geringere Kenntnis effektiverer Strategien und methodischer Vorgehensweisen zum Behalten eines Wortes* verfügten. Befragt, was sie tun, wenn sie sich ein schweres Wort merken sollten, antworteten jüngere Kinder und ältere rechtschreibschwache Kinder in der Regel: „Lesen und behalten“, „ich guck es mir an, dann kann ich es“. Die älteren guten Rechtschreiber nannten mehrere und auch wirkungsvollere Strategien (z.B. auf besondere Schwierigkeiten achten, abschreiben, das Wort aus dem Gedächtnis schreiben und dann vergleichen, durch Wiederholungen lernen). Ich vermute bei den Rechtschreibschwachen ein Entwicklungsdefizit - wie ich überhaupt die These vertrete, daß legasthenische Kinder auf unteren Ebenen der Schriftsprachentwicklung stehengeblieben sind, weil sie größere Hürden zu überwinden haben (z.B. sprachliche und artikulatorische Mängel). Ihr langsames Lernen wird zum Versagen, weil die Lernanforderungen, die an die Gesamtklasse gestellt werden, keine optimale Passung mit ihren Lernvoraussetzungen bilden. Hinzu kommen emotionale Faktoren. Der Zwang zur Leistungsbeurteilung führt dazu, daß langsames Lernen vom Kind und der Lehrerin als Mißerfolg gedeutet wird, was beim Kind zu Leistungsversagenserlebnissen und dem bekannten Teufelskreis führt. Erfahrungen aus sogenannten freien Schulen zeigen übrigens, daß der Wegfall der Notengebung und früher Se-

lektionsentscheidungen diesen Kindern mehr Zeit zum Lernen bietet und ihnen Mißerfolgserlebnisse und deren negative Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung ersparen.

Mit Hilfe der klinischen Methode, wie Piaget die Technik seiner Gespräche mit Kindern genannt hat, lassen sich - das habe ich zu verdeutlichen versucht - Modellvorstellungen der Kinder in bezug auf den Lerngegenstand und die Lernstrategien aufzeigen, die für förderdiagnostische Vorgehensweisen unmittelbar relevant sind.

Als eine wichtige didaktische Konsequenz ergibt sich, daß im Unterricht diese Regelbildungen ernst genommen und aufgegriffen werden müssen. Dies impliziert auch ein neues Konzept von Fehlern: Fehler sind notwendige und häufig auch sinnvolle Annäherungen an den Lerngegenstand. Sie können paradoxerweise auch Fortschritte in der Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten signalisieren. (Ein Kind, das das Wort „Roller“ zunächst mechanisch richtig schreibt, wird - angelangt auf der Stufe der phonetischen Verschriftungen - „Rola“ schreiben. Auch „Opa“, zunächst richtig geschrieben, kann in der Stufe der Entdeckung orthographischer Muster „Oper“ verschriftet werden und ist als Fortschritt zu werten.)

Das hier vertretene Konzept von Lernen und Entwicklung als Aufbau von Strukturen des Erkennens, der Bedeutungszuschreibung und der Bewertung erfordert in der Forschung ein anderes Vorgehen: eine qualitative Methode der Befragung des Kindes und ein hermeneutisch-interpretatives Auswertungsverfahren, was ich nun an einem weiteren Beispiel, das sich auf das *soziale Lernen* bezieht, verdeutlichen möchte.

III. 2. Soziales Lernen

Ich beziehe mich auf meine Forschungen, in denen es um die Rekonstruktion der Bedeutung und die Entwicklung wichtiger sozial-kognitiver und moralischer Konzepte (Freundschaft, Lügen, Strafe, Geheimnis) von Kindern geht (VALTIN 1991). Über 300 Kinder zwischen 5 und 12 Jahren, zu jedem Thema etwa 75 bis 100, wurden in halbstrukturierten Interviews einzeln, meist zu Filmen bzw. Bildgeschichten, befragt.

Leitende Hypothese dieser Untersuchungen war die Weiterführung des Gedankens von Piaget, daß nicht die Gleichaltrigen-Gruppe an sich, sondern die Freundschaften einen wichtigen Ort sozialen Lernens bilden, wo das Kind spezifische Erfahrungen gewinnt und besonderen Herausforderungen ausgesetzt ist, die in der eher durch Gehorsam und Autorität gekennzeichneten Eltern-Kind-Beziehung (hinzuzufügen wäre die Lehrer-Kind-Beziehung) fehlen.

Um nicht nur einen Einblick in die Befragungsmethode zu ermöglichen, sondern auch in die Denkweise von Kindern, werde ich ein Gespräch mit einem fast siebenjährigen Jungen wiedergeben. Alexander wurde zu seinen Freundschaftsvorstellungen befragt, wobei ich den Interviewleitfaden des amerikanischen Entwicklungspsychologen SELMAN (1984) verwendet habe.

Freundschaftsinterview mit Alexander (6;11 Jahre)

I.: Du hast doch bestimmt einen Freund oder mehrere?

A.: Einen Freund hab ich, das ist der Olaf, das ist eigentlich mein Lieblingsfreund. Heute gehe ich zu ihm - und dann hab' ich noch 'nen Freund, wie heißt'n der, ach so, Oliver. Mit dem bin ich auch meistens zusammen.

I.: Und warum sind sie deine Freunde?

A.: Weil sie nett sind. Weil sie mir gefallen als Freunde.

I.: Ja. Was ist denn gut an denen, oder was findest du nicht gut?

A.: An dem Oliver find' ich eins nicht gut, der malt in der Stunde immer.

I.: Stört dich das?

A.: Na, ich find' es nicht gut. Das stört mich an ihm. An Olaf, was stört mich denn an Olaf, hm, also, eigentlich bei meinem Freund Olaf also nichts. Hab' ich jedenfalls nichts beobachtet, was mich stört.

I.: Mhm. Also du sagst, es sind deine Freunde, weil sie nett sind.

A.: Ja.

I.: Gibt's noch einen Grund, warum sie deine Freunde sind?

A.: Mhm, weil.. als der Olaf, der hat nämlich mal zwei Orden im

Rennen gekriegt, und deswegen mag ich ihn so.

A.: Ach so, findest du das toll?

A.: Ja, und sporthaft.

I.: Sportlich, ja? Ja. Warum ist es denn wichtig, daß man Freunde hat?

A.: Daß man mit ihnen spielt, und wenn man jetzt keinen Freund hat, dann ist man ja dauernd alleine. Ich hab' zwar, ich hab' zwar 'n Bruder...

I.: Und warum brauchst du einen Freund, also zum Spielen, ja?

A.: Ja, um... 'n Freund brauch' ich, daß ich nicht immer in der Schule allein bin; wenn ich keine Freunde hab', das ist ja alles nicht gut - weil, das ist ja traurig.

I.: Weißt du noch, wie ihr Freunde geworden seid, du und Olaf, oder du und Oliver?

A.: Ich bin mit Oliver Freund geworden, als ich in der Vorschule noch war, als ich eingeschult wurde, da hat er mich angesprochen, da hat er seinen Namen gesagt, und ich hab' dann meinen Namen gesagt, und dann sind wir Freunde geworden.

I.: Mhm.

A.: Und mit dem Olaf bin ich Freund geworden, als ich ihn mal angesprochen habe. Ich hab' gefragt, wie er heißt, und dann hat er gesagt "Ich heiße Olaf", und dann hab' ich meinen Namen gesagt, und dann sind wir Freunde geworden.

I.: Also muß man denn nur seinen Namen sagen, und schon ist man befreundet?

A.: Nee,.. wir ham, mit Oliver hab' ich mich einmal gezankt, ganz doll in der Wolle gehabt - zwei Tage ham wir nich mehr zusammen geredet.

I.: Na, das muß aber schlimm gewesen sein. Warum habt ihr euch denn da gestritten?

A.: Weil.. das weiß ich jetzt nicht mehr. Das war, das ist schon lange her.

I.: Ja, und wie habt ihr euch gestritten?

A.: Ja, wir ham uns beschimpft und Ausdrücke auf'ander gesagt...

I.: Und noch was?

A.: Weiter nichts.

I.: Gehauen habt ihr euch nicht?

- A.: Doch, n'bißchen.
- I.: Was habt ihr denn gemacht, daß der Streit aufhört? Weißt du das noch?
- A.: Ich hab' einfach gesagt: „Woll'n wir uns wieder vertragen?“ Hat Oliver gesagt „Nein“, aber nächsten Tag hab' ich wieder gefragt, nochmal, „Wollen wir uns wieder vertragen?“, und dann ham wir uns wieder vertragen.
- I.: Sag' mal, ist es eigentlich leicht oder schwer, einen Freund zu finden, Alexander?
- A.: Mhm.
- I.: War's für dich leicht oder schwer?
- A.: Für mich war's nicht so schwer. Man kann zum Beispiel sagen, zum Beispiel, jetzt nehmen wir mal ein Beispiel, äm, äm, ... sagt man einfach: „Hej, Du“ und dann sagt derjenige, mit dem man Freund werden will, wenn ich mit ihm Freund sein will, dann sprech' ich ihn an. Erst mal guck ich ihn mir ja an von weitem, ob er mir auch gut ist. Mmm - und dann ham wir uns befreundet.
- I.: Wie muß denn ein Kind sein, mit dem du gerne spielen willst und Freund sein willst?
- A.: Freundlich, nett.
- I.: Du hast doch gesagt, du guckst ihn dir erst mal von weitem an, nich? Worauf achtest du denn da noch?
- A.: Auf sein Gesicht, auf sein Gesicht muß man nämlich gucken, ob sein Gesicht nett ist oder ob es nicht nett ist - wenn es nett ist, wenn es nett aussieht, dann werd' ich mit ihm Freund, wenn es böse ist, oder wenn es 'n Amerikaner ist, dann möcht' ich nicht mit ihm spielen.
- I.: Aber warum? Kennst du denn Amerikaner?
- A.: Nö.
- I.: Denkst du dir, daß die nicht nett sind, oder wie?
- A.: Naja, manche können sehr böse werden.
- I.: Du sagst, für dich ist es nicht so schwer, einen Freund zu finden. Du guckst ihn dir von weitem an - und worauf achtest du denn noch? Er soll nett sein, freundlich, und wie soll er denn noch sein? Oder wie darf er denn nicht sein?
- A.: Er darf nicht, äm, so, so alle angreifen und sich überall einmischen und so böse sein.

I.: Wer war noch mal dein Lieblingsfreund? Olaf?
A.: Ja.
I.: Vertraust du dem Olaf?
A.: Joa.
I.: Was bedeutet denn Vertrauen?
A.: Wenn man - z.B. wenn jemand was sagt, was stimmt, und ich glaube ihm das nicht, also dann fragt man ja erst, ob du mir vertraust, aber das sagt man davor.
I.: Stell dir jetzt mal vor, du hättest was ausgefressen, irgendwas Schlimmes gemacht, aber deinem Freund, dem vertraust du, würdest du's dem Olaf erzählen?
A.: Ich würde ihm vertrauen, ja.
I.: Dürfte dein Freund es deinen Eltern erzählen?
A.: Nein. Ich würde ihm sagen, "Du darfst das nie, nie, nie in deinem Leben verraten, und du mußt mir die Ehrenhand geben".
I.: Aha, und was wäre, wenn er das trotzdem verraten würde?
A.: Dann wär ich mit ihm nicht mehr Freund, dann wär ich mit ihm sehr sauer, sehr böse.
I.: Könntest du ihm verzeihen?
A.: Nee.
I.: Könntest du dir vorstellen, daß 'ne Freundschaft zu Ende geht?
A.: Ja einmal mit meinem großen Freund, der heißt Oliver, im Sommer hab' ich mit ihm sehr gut gespielt, aber jetzt hier im Winter klappt das wohl nicht mehr so mit uns beiden.
I.: Also es ist nicht mehr dein Freund, weil ihr nicht mehr zusammen spielt?
A.: Ja.
I.: Woran liegt denn das, daß ihr nicht mehr zusammen spielt?
A.: Er ist mir zu weit überlegen, er ist mir zu groß.
I.: Was heißt denn "er ist mir überlegen"?
A.: Daß er stärker ist und größer.
I.: Na, ärgert er dich denn mit seiner Kraft?
A.: Nö. Das heißt, ich hab' nicht mehr erlebt, ich hab' im Sommer und im Winter nicht mehr erlebt, daß er mich geärgert hat.
I.: Gibt er denn damit an, oder was stört dich?
A.: Er hat, er fühlt sich immer der Stärkste und will immer der

Größte sein und..

I.: Mhm. Und wenn du noch mal sagen müßtest, wer dein Freund ist? Welche Kinder sind denn deine Freunde, wenn du das nochmal zusammenfassen solltest?

A.: Mhm, mit denen ich, denen ich vertraue und die nicht so grantig sind.

I.: Gut. Fällt dir noch was Wichtiges ein?

A.: Nö.

I.: Dann machen wir Schluß.

Alexanders Vorstellungen sind in vielfacher Hinsicht charakteristisch für sieben- bis achtjährige Kinder. Betrachten wir einige seiner Aussagen:

- *Ohne Freund ist man allein und traurig.* Alexander erkennt, daß man sich auch in Gegenwart von anderen, also in der Schule, allein fühlen kann, und entwickelt also einen Begriff von Einsamkeit.
- *Ein Freund muß nett zu mir sein und verträglich.* Der Freund wird also eher aus einseitiger egozentrischer Perspektive gesehen, als jemand, der meinen Bedürfnissen entspricht.
- Kinder, die angeben oder überheblich sind, werden als Freunde abgelehnt. Dies zeigt, daß sich Alexander an Normen der Gleichrangigkeit der Freunde zu orientieren beginnt.
- Ein Begriff von Vertrauen ist erst in Ansätzen vorhanden. Je mandem vertrauen wird verstanden als einem anderen in einer spezifischen Situation etwas glauben - nicht als etwas, das wechselseitig und situationsübergreifend ist und das nicht eigens eingefordert werden muß („aber das sagt man davor“).

Ich möchte mich im folgenden auf das Thema „Streit“ beziehen, das deshalb so interessant ist, weil Streitsituationen, die ja zum Alltag von Kinderfreundschaften gehören, ein idealer Ort sind, um die Lösung von Konflikten in Interaktionen zu lernen.

Bei der Auswertung habe ich versucht, die hinter den Kinderäußerungen stehenden Deutungsmuster zu erfassen und zu kategorisieren. Auf diese Art ließen sich bei den befragten fünf- bis zwölfjährigen Kindern drei verschiedenartige Konzepte von Streit identifizieren. Die von den Kindern genannten Lösungen zur Streitbeendigung sind jeweils sinnvoll darauf bezogen.

(1) Für die Fünf- und Sechsjährigen bedeutet Streit, daß die Kinder aufgrund verschiedenartiger Handlungen **körperlich aneinandergeraten**, z. B. wenn beide einen begehrten Gegenstand haben möchten. Dabei herrscht eine Moral der strengen Vergeltung: Wie du mir - so ich dir! Da für diese Kinder Streiten mit Hauen und Rängeleien identisch ist, empfehlen sie für das Vertragen eine höchst einleuchtende und pragmatisch-elegante Lösung: Einfach aufhören mit dem Schlagen und/oder einfach weggehen. Einige Kinder heben hervor, daß das Versöhnen durchaus einseitig von einem Partner ausgehen muß, denn wenn keiner aufhört, geht es immer weiter. Dazu ein Zitat eines Sechsjährigen, der auf die Frage: „Wie beendet ihr euren Streit?“, antwortet: „Aufhören einfach, denn sonst haut mich der andere immer zurück. Dann hört's nie mehr auf, weil niemand den letzten Schlag abhaben will.“ Bei diesem Kind bahnt sich die Einsicht an, daß die reziproken Handlungsmuster durchbrochen werden müssen, da sonst eine Eskalation entsteht.

(2) Bei den Achtjährigen bildet nicht das Aneinandergeraten durch unterschiedliche Handlungen den Streit, sondern sie sehen als Auslöser den **psychologischen** Sachverhalt, daß der andere die **Bedürfnisse** des Freundes **verletzt** bzw. dessen Erwartungen enttäuscht: Er zeigt plötzlich aggressive Verhaltensweisen („der hat angefangen!“ ist die Standardantwort der Achtjährigen zur Erklärung von Streit), tut etwas, das den Wünschen des Freundes nicht entspricht bzw. den Gleichheitsgrundsatz verletzt (will immer allein bestimmen). Ihre Lösungsvorschläge laufen deshalb darauf hinaus, die streit auslösende Handlung konkret oder symbolisch rückgängig zu machen, z.B. indem sie sich für diese Handlung entschuldigen. Auch das Sich-Ab-

wechseln wird als Lösung genannt. Es läßt jeden zu seinem Recht kommen, ist aber nur ein Ersatz für ausgereifere Formen der Aushandlung.

(3) Für die Zehn- und Zwölfjährigen ist Streit nicht nur körperlich, sondern im wesentlichen eine **verbale Auseinandersetzung** (also nicht mehr ein körperliches Aneinandergeraten). Diese Kinder erkennen, daß beide am Streit beteiligt sind, z.B. durch unterschiedliche Meinungen, und bevorzugen Lösungen, an denen beide beteiligt sind und die zur beiderseitigen Zufriedenheit beitragen. Es genügt nicht, einfach Entschuldigung zu *sagen*, sondern man muß darum *bitten*, und der andere muß es akzeptieren. „Feststellen, wer recht hat“ und Einsehen des Unrechts ist eine weitere der von den Älteren häufig genannten Lösungen. Es ist unmittelbar einsichtig, daß diese Art der Aushandlung für die geistige Entwicklung des Kindes besonders förderlich ist, denn (wie Piaget betont): „Der Beweis ist aus der Diskussion entstanden“.

Aus den Interviews wird deutlich, daß Kinder eine starke Motivation an der Aufrechterhaltung der Freundschaft haben und bald einsehen, daß zur Pflege der Freundschaft das Hervorkehren positiver sozialer Verhaltensweisen erforderlich ist („Man muß sich immer von seiner besten Seite zeigen“, meinen einige mit großem Bedauern und finden es entsprechend schwierig.). Viele thematisieren, daß eine Impuls- und Verhaltenskontrolle notwendig ist. So würde ein zehnjähriger Junge seinem Freund nicht sagen: „Du blöder Idiot, mit dir spiele ich nicht mehr“, sondern: „Ein bißchen blöde bist du hier oben“. Dies alles spricht für die These von YOUNISS (1994), daß Freundschaftsbeziehungen einen idealen Lernort für Kinder darstellen, der sie motiviert, Spannungen zu ertragen und Lösungen im beiderseitigen Interesse herbeizuführen, da sie sonst den Verlust des Freundes riskieren.

Die Kenntnis dieser Streitkonzepte von Kindern ist für Pädagog(inn)en wichtig, da sie geneigt sind, mit den Augen der Erwachsenen das kindliche Streitverhalten zu bewerten. So beobachteten NICKEL/SCHMIDT-DENTER (1980) bei Vorschulkin-

dern die gleichen Muster der Streitbeendigung, die auch unsere Fünf- und Sechsjährigen nannten, deuten sie jedoch als „aggressive Durchsetzungstechnik“ einerseits und „Rückzug“ bzw. „Vermeidungsverhalten“ andererseits, was nicht wünschenswert sei, weil es einer Niederlage bzw. einem Sieg des Konfliktgegners gleichkomme. Was hier aus Erwachsenensicht als unangemessen bezeichnet wird, ist aber in den Augen der Kinder angemessen und sinnvoll: Sie betrachten Streit als momentane körperliche Auseinandersetzung, die man eben am besten dadurch beendet, daß man mit dem Schlagen aufhört. Von den jüngeren Kindern wird bei ihrem Nachdenken über Streit die Situation nicht nach dem Gewinner-Verlierer-Prinzip interpretiert. Auch die Gestaltung der Beziehung nach Regeln der strengen Gegenseitigkeit, was zu einer Moral der Vergeltung (Wie-du-mir-so-ich-dir) führt, ist offenbar eine notwendige Voraussetzung für die Weiterentwicklung zu einer abwägenden moralischen Einstellung, die auch die Perspektive des anderen einbezieht.

Betrachten wir die Streitkonzepte und die Konfliktlösungsstrategien der Kinder, so lassen sie sich leicht mit Rückgriff auf formale Konzepte der kognitiven Entwicklungspsychologie deuten: Fokussierung auf sichtbare Handlungsmerkmale, naiver Empirismus oder Realismus im Sinne Piagets, einseitige soziale Perspektivenübernahme im Sinne Selmans, Reziprozität der Handlungen im Sinne von Youniss. Der Reichtum und die qualitative Andersartigkeit der kindlichen Denkinhalte und Argumentationsmuster werden jedoch bei alleiniger Berücksichtigung strukturtheoretischer Aspekte nicht sichtbar. Und für Pädagogen, so läßt sich aufgrund prinzipieller Überlegungen folgern, ist nicht nur die Kenntnis der Strukturen, sondern auch die Kenntnis der Inhalte wichtig, denn eine Theorie der moralischen und der sozialkognitiven Erziehung muß eine Performanztheorie sein, also angeben, unter welchen situativen, sozialen und motivationalen Bedingungen sich die Kompetenzen entfalten. Erst die Berücksichtigung der Inhalte lenkt auch den Blick auf individuelle, kulturelle und geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen den Kindern, wie sie sich durch einen Vergleich mit den Daten Selmans ergeben.

Zum Abschluß noch ein Wort zur Einschätzung der Reichweite der Entwicklungspsychologie Piagets. Ich muß wohl nicht eigens betonen, daß mein Verständnis von Grundschulpädagogik es ausschließt, Grundschulpädagogik als angewandte Entwicklungspsychologie anzusehen. Gleichwohl ist diese eine wichtige Bezugswissenschaft.

Piagets Theorie läßt sich nutzbar machen für die Diagnose des Entwicklungs- bzw. Leistungsstandes, für die Planung der Curricula im Sinne einer Strukturierung der Inhalte gemäß dem Entwicklungsstand der Kinder sowie für die Organisation von sozialen Lernprozessen unter Kindern. Sie ist ferner hilfreich bei der Bestimmung von Bildungszielen, indem sie das Handlungs- und Denkpotehtial von Kindern, also die altersspezifischen Ich-, Sozial- und Sachkompetenzen verdeutlichen und somit Unter- oder Überforderungen benennen kann. Sie verweist dabei auf Begrenztheiten des pädagogischen Handelns, indem sie aufzeigt, daß gewisse Kompetenzen, wie soziale Kognition oder Moral, nicht lehrbar, aber lernbar sind (vgl. OSER/ALTHOF 1994).

Es hieße Piaget mißzuverstehen, wenn man aus der Konzeption des Kindes als aktiven Gestalters seines Lernprozesses ableitet, daß es ausreiche, lediglich eine *anregende Lernumwelt* für die Schüler sozusagen *als Selbstbedienungsladen* zu schaffen. Piaget selbst hat dazu Stellung genommen in seiner Auseinandersetzung mit Susan Isaacs, die sich für selbstbestimmtes Lernen einsetzte, und hat hervorgehoben, daß die Aufgaben der Lehrkraft vielfältig sind: Sie muß die Lernangebote vorstrukturieren, den Kindern bei der Auswahl der für sie geeigneten Angebote behilflich sein und sie muß sozusagen „nachstrukturieren“, d.h. die Entdeckungen und Erfahrungen der Kinder gemeinsam mit ihnen systematisieren und verallgemeinern (PIAGET 1972, S. 172; s. auch FATKE/SCHWEITZER 1982).

Die Schlagworte „offener Unterricht“ und „Kindorientierung“, die heute die grundschulpädagogische Diskussion bestimmen, haben in meinen Augen gefährliche Konsequenzen, weil sie vielfach gleichgesetzt werden mit dem Verzicht auf strukturierte Lernangebote und Lehrgänge und vor allem mit dem Verzicht auf Herausforderungen im Sinne der Heranführung an Bildungsinhalte. Wenn Kindorientierung nur gesehen wird als

Sich-Einstellen auf die momentanen Bedürfnisse, Interessen und Sichtweisen der Schüler und Schülerinnen, ohne daß gleichzeitig Herausforderungen und Anregungen zur Horizont-erweiterung gegeben werden, verfehlt Grundschule ihren Bildungsauftrag, Kinder über sich und ihre Lebenswelt aufzuklären.

Ich habe eine Programmtik vorgestellt, die in der Grundschul-pädagogik erst ansatzweise verwirklicht ist und die sich nicht in einsamer Arbeit am Schreibtisch erledigen läßt, sondern nur in interdisziplinärer Arbeit von Pädagog(inn)en, Entwicklungspsycholog(inn)en, Fachwissenschaftler(inne)n und Fachdidaktiker(inne)n - sowie in Zusammenarbeit mit den Kindern selbst.

Dabei möchte ich mein Programm „Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten“ nicht funktional verstanden wissen als bloßes Instrument zur Optimierung schulischer Lernprozesse, sondern als Ausdruck von Achtung und Respekt vor den Kindern, indem der Psychologik ihres Denkens nachgespürt wird, und vor allem als Herausforderung an die Pädagogen und Pädagoginnen, von Kindern zu lernen und Bereicherungen ihres Menschseins zu erfahren: indem sie auch bei sich kindliches Fragen, Staunen, Wünschen und Phantasieren wieder zulassen.

Meine Damen und Herren, ich habe diese Ausführungen begonnen mit einem für diesen Anlaß würdigen Zitat von Rousseau. Ich möchte schließen mit einem literarischen Zitat, das den Bogen von der Kindheit zum Alter schlägt, und damit zu einem Lebensabschnitt, dem wir Erwachsene näher stehen. In seinem Roman: „In die Sonne sehen“ von Julian Barnes sagt die Mutter des Protagonisten Gregory: „Ich war im Himmel“. Gregory fragt: „Wie war's?“ und sinnt über die Antwort „Es war staubig“ nach: „Die Neigung zum Rätselhaften nahm bei seiner Mutter eindeutig zu. ... doch Gregory wußte, daß es immer einen festen Bezugspunkt gab, etwas, das ihrer eigenen Logik nach sinnvoll war. Vielleicht würde es nur zu lange dauern, es zu erklären.

Gregory überlegte, ob Altsein nicht genau das hieß: alles, was man sagen wollte, brauchte einen Kontext. Gab man den ganzen Kontext an, hielten die Leute einen für einen weitschweifigen alten Spinner. Gab man den Kontext nicht an, hielten die Leute einen für einen wortkargen alten Spinner. Die ganz Alten brauchten Dolmetscher, genau wie die ganz Jungen.“

Literatur

- BAHRO, R.: Die Alternative. Köln/Frankfurt/M. 1977.
- DONALDSON, M.: Wie Kinder denken. Bern 1982.
- FATKE, R./SCHWEITZER, F.: Wider die didaktische Verengung Piagets in der Pädagogik. Neue Sammlung 23, 1983, S. 102 - 123.
- FAUST-SIEHL, G./SCHWEITZER, F.: Rettung unter Einsatz des eigenen Lebens? Begründungsansätze und pädagogische Chancen in Moraldiskussionen mit Grundschulkindern. In: Die Grundschulzeitschrift 50/1991.
- FAUST-SIEHL, G./SCHMITT, R./VALTIN, R. (Hrsg.): Kinder heute - Herausforderung für die Schule. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule 1990.
- KLAFKI, W.: Lernen, Lehren. In: Neues Pädagogisches Lexikon. Hrsg. von GROOTHOFF, H.H./STALLMANN, M.. Stuttgart 1971, S. 695 - 701.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1991.
- KLEWITZ, E.: Zur Didaktik des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts vor dem Hintergrund der genetischen Erkenntnistheorie Piagets. Frankfurt/M. 1988.
- LOMPSCHER, J. u.a.: Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Berlin 1988.
- NAEGELE, I./VALTIN, R.: LRS in den Klassen 1 - 10. Handbuch der Leserechtschreibschwierigkeiten. 3. Aufl. Weinheim 1993.
- NICKEL, H./SCHMIDT-DENTER, U.: Sozialverhalten von Vorschulkindern. München 1980.
- OSER, F./ALTHOF, W.: Moralische Selbstbestimmung. Stuttgart 1994.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart 1986.
- PIAGET, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien 1972.
- RAUER, W./VALTIN, R.: Kompensatorische Erziehung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 7: Erziehung im Primarschulalter. Stuttgart 1985, S. 227 - 257.
- SELMAN, R.L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt/M. 1984.
- VALTIN, R.: Mit den Augen der Kinder. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe. Reinbek 1991.
- VALTIN, R.: Koedukation macht Mädchen brav! In: PFISTER, G./VALTIN, R. (Hrsg.): Mädchen Stärken. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt/M. 1993.
- VALTIN, R./JUNG, U./SCHEERER-NEUMANN, G.: Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Heidelberg 1984.
- VALTIN, R./NAEGELE, I. (Hrsg.): „Schreiben ist wichtig!“ - Grundlagen und

- Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). 3. Aufl. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, 1995.
- VALTIN, R./SANDER, A./REINARTZ, A. (Hrsg.): Gemeinsam leben - gemeinsam lernen. Zur Integration behinderter Kinder. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, 1984.
- VALTIN, R./WARM, U. (Hrsg.): Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, 1985.
- YOU NISS, J.: Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt/M. 1994.

Renate Valtin

1943 in Winterberg geboren.

1962 bis 1966 Studium der Romanistik, Erziehungswissenschaft und Psychologie an den Universitäten Köln und Hamburg.

1966 Volks- und Realschullehrerexamen.

1966 bis 1968 Promotionsstipendium der Stiftung Volkswagenwerk.

1969 Promotion zum Dr. phil. an der Universität Hamburg.

1969 bis 1975 wissenschaftliche Assistentin in Hamburg.

1973 Gastdozentin an der Universität Buffalo/N.Y., USA.

1974 Reading Research Fellowship Award der International Reading Association.

1975 Ruf an die Pädagogische Hochschule Berlin.

1981 Professorin an der Freien Universität Berlin (nach Integration der Pädagogischen Hochschule).

1992 Ruf auf den Lehrstuhl für Allgemeine Grundschulpädagogik an die Humboldt-Universität zu Berlin.

Seit 1984 Vorsitzende im Arbeitskreis Grundschule, Grundschulverband e.V.

Seit 1988 Herausgeberin der Reihe „Beiträge zur Reform der Grundschule“.

Ausgewählte Veröffentlichungen

Legasthenie - Theorien und Untersuchungen. 3. Aufl. Weinheim 1974.

Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. (Zus. m. U. Jung und G. Scheerer-Neumann). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1981.

Mit den Augen der Kinder: Freundschaft, Geheimnisse, Streiten, Lügen und Strafen. (Unter Mitarb. von E. Flitner und S. Walper). Reinbek: Rowohlt, 1991.

Language awareness and learning to read. (Hrsgg. zus. mit J. Downing). New York: Springer, 1984.

Gemeinsam leben - gemeinsam lernen. Zur Integration behinderter Kinder in der Grundschule. (Hrsgg. zus. mit A. Sander und A. Reinartz). 2. Aufl. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 1984.

Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6. (Hrsgg. zus. mit I. Naegele). 3. neu bearb. Aufl. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 1994.

Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule. (Hrsgg. zus. mit U. Warm). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 1985.

„Schreiben ist wichtig!“ - Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). (Hrsgg. zus. mit I. Naegele). 3. Aufl. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 1993.

LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. (Hrsgg. zus. mit I. Naegele). 3. Aufl. Weinheim: Beltz, 1995.

Kinder heute - Herausforderung für die Schule. Dokumentation des Bundesgrundschulkongresses 1989 in Frankfurt/Main. (Hrsgg. zus. mit G. Faust-Siehl, R. Schmitt). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 1990.

Die sechsjährige Grundschule in Berlin. (Hrsgg. zus. mit P. Heyer). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 1991.

MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. (Hrsgg. zus. mit G. Pfister). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 1993.

Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule. (Hrsgg. zus. mit R. Portmann). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 1995.

In der Reihe **Öffentliche Vorlesungen** sind erschienen:

- 1 *Volker Gerhardt*: **Zur philosophischen Tradition der Humboldt-Universität**
- 2 *Hasso Hofmann*: **Die versprochene Menschenwürde**
- 3 *Heinrich August Winkler*: **Von Weimar zu Hitler**
Die Arbeiterbewegung und das Scheitern der ersten deutschen Demokratie
- 4 *Michael Borgolte*: **“Totale Geschichte” des Mittelalters?**
Das Beispiel der Stiftungen
- 5 *Wilfried Nippel*: **Max Weber und die Althistorie seiner Zeit**
- 6 *Heinz Schilling*: **Am Anfang waren Luther, Loyola und Calvin – ein religionssoziologisch-entwicklungsgeschichtlicher Vergleich**
- 7 *Hartmut Harnisch*: **Adel und Großgrundbesitz im ostelbischen Preußen 1800 - 1914**
- 8 *Fritz Jost*: **Selbststeuerung des Justizsystems durch richterliche Ordnungen**
- 9 *Erwin J. Haeberle*: **Historische Entwicklung und aktueller internationaler Stand der Sexualwissenschaft**
- 10 *Herbert Schnädelbach*: **Hegels Lehre von der Wahrheit**
- 11 *Felix Herzog*: **Über die Grenzen der Wirksamkeit des Strafrechts**
- 12 *Hans-Peter Müller*: **Soziale Differenzierung und Individualität**
Georg Simmels Gesellschafts- und Zeitdiagnose
- 13 *Thomas Raiser*: **Aufgaben der Rechtssoziologie als Zweig der Rechtswissenschaft**
- 14 *Ludolf Herbst*: **Der Marshallplan als Herrschaftsinstrument?**
Überlegungen zur Struktur amerikanischer Nachkriegspolitik
- 15 *Gert-Joachim Glaeßner*: **Demokratie nach dem Ende des Kommunismus**
- 16 *Arndt Sorge*: **Arbeit, Organisation und Arbeitsbeziehungen in Ostdeutschland**

- 17 *Achim Leube*: **Semnonen, Burgunden, Alamannen**
Archäologische Beiträge zur germanischen Frühgeschichte
- 18 *Klaus-Peter Johne*: **Von der Kolonenwirtschaft zum Kolonat**
Ein römisches Abhängigkeitsverhältnis im Spiegel der Forschung
- 19 *Volker Gerhardt*: **Die Politik und das Leben**
- 20 *Clemens Wurm*: **Großbritannien, Frankreich und die westeuropäische Integration**
- 21 *Jürgen Kunze*: **Verbfeldstrukturen**
- 22 *Winfried Schich*: **Die Havel als Wasserstraße im Mittelalter: Brücken, Dämme, Mühlen, Flutrinnen**
- 23 *Herfried Münkler*: **Zivilgesellschaft und Bürgertugend**
Bedürfen demokratisch verfaßte Gemeinwesen einer sozio-moralischen Fundierung?
- 24 *Hildegard Maria Nickel*: **Geschlechterverhältnis in der Wende**
Individualisierung versus Solidarisierung?
- 25 *Christine Windbichler*: **Arbeitsrechtler und andere Laien in der Baugrube des Gesellschaftsrechts**
Rechtsanwendung und Rechtsfortbildung
- 26 *Ludmila Thomas*: **Rußland im Jahre 1900**
Die Gesellschaft vor der Revolution
- 27 *Wolfgang Reisig*: **Verteiltes Rechnen: Im wesentlichen das Herkömmliche oder etwa grundlegend Neues?**
- 28 *Ernst Osterkamp*: **Die Seele des historischen Subjekts**
Historische Portraituren in Friedrich Schillers "Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der Spanischen Regierung"
- 29 *Rüdiger Steinlein*: **Märchen als poetische Erziehungsform**
Zum kinderliterarischen Status der Grimmschen "Kinder- und Hausmärchen"
- 30 *Hartmut Boockmann*: **Bürgerkirchen im späteren Mittelalter**
- 31 *Michael Kloepfer*: **Verfassungsgebung als Zukunftsbewältigung aus Vergangenheitserfahrung**
Zur Verfassungsgebung im vereinten Deutschland
- 32 *Dietrich Benner*: **Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR**

- 33 *Heinz-Elmar Tenorth: “Reformpädagogik”*
Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen
- 34 *Jürgen K. Schriewer: Welt-System und Interrelations-Gefüge*
Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem
Vergleichender Erziehungswissenschaft
- 35 *Friedrich Maier: “Das Staatsschiff” auf der Fahrt von Griechenland über Rom nach Europa*
Zu einer Metapher als Bildungsgegenstand in Text und Bild
- 36 *Michael Daxner: Alma Mater Restituta oder Eine Universität für die Hauptstadt*
- 37 *Konrad H. Jarausch: Die Vertreibung der jüdischen Studenten und Professoren von der Berliner Universität unter dem NS-Regime*
- 38 *Detlef Krauß: Schuld im Strafrecht*
Zurechnung der Tat oder Abrechnung mit dem Täter?
- 39 *Herbert Kitschelt: Rationale Verfassungswahl?*
Zum Design von Regierungssystemen in neuen Konkurrenzdemokratien
- 40 *Werner Röcke: Liebe und Melancholie*
Formen sozialer Kommunikation in der ‘Historie von Florio und Blanscheflur’
- 41 *Hubert Markl: Wohin geht die Biologie?*
- 42 *Hans Bertram: Die Stadt, das Individuum und das Verschwinden der Familie*
- 43 *Dieter Segert: Diktatur und Demokratie in Osteuropa im 20. Jahrhundert*
- 44 *Klaus R. Scherpe: Beschreiben, nicht Erzählen!*
Beispiele zu einer ästhetischen Opposition: Von Döblin und Musil bis zu Darstellungen des Holocaust
- 45 *Bernd Wegener: Soziale Gerechtigkeitsforschung: Normativ oder deskriptiv?*
- 46 *Horst Wenzel: Hören und Sehen - Schrift und Bild*
Zur mittelalterlichen Vorgeschichte audiovisueller Medien
- 47 *Hans-Peter Schwintowski: Verteilungsdefizite durch Recht auf globalisierten Märkten*
Grundstrukturen einer Nutzentheorie des Rechts

- 48 *Helmut Wiesenthal*: **Die Krise holistischer Politikansätze und das Projekt der gesteuerten Systemtransformation**
- 49 *Rainer Dietrich*: **Wahrscheinlich regelhaft. Gedanken zur Natur der inneren Sprachverarbeitung**
- 50 *Bernd Henningsen*: **Der Norden: Eine Erfindung**
Das europäische Projekt einer regionalen Identität
- 51 *Michael C. Burda*: **Ist das Maß halb leer, halb voll oder einfach voll?**
Die volkswirtschaftlichen Perspektiven der neuen Bundesländer
- 52 *Volker Neumann*: **Menschenwürde und Existenzminimum**
- 53 *Wolfgang Iser*: **Das Großbritannien-Zentrum in kulturwissenschaftlicher Sicht**
Vortrag anlässlich der Eröffnung des Großbritannien-Zentrums an der Humboldt-Universität zu Berlin
- 54 *Ulrich Battis*: **Demokratie als Bauherrin**
- 55 *Johannes Hager*: **Grundrechte im Privatrecht**
- 56 *Johannes Christes*: **Cicero und der römische Humanismus**
- 57 *Wolfgang Hardtwig*: **Vom Elitebewußtsein zur Massenbewegung – Frühform des Nationalismus in Deutschland 1500 - 1840**
- 58 *Elard Klewitz*: **Sachunterricht zwischen Wissenschaftsorientierung und Kindbezug**