

Kindgemäßheit – Leitbild im Wandel

Ein Diskussionsbeitrag zum Verhältnis von Grundschulpädagogik und Entwicklungspsychologie

„Die Schule dem Kind anzupassen hat man seit eh und je gefordert“ (Piaget 1974, S.119). Mit der Grundschule ist die Forderung nach „Kindgemäßheit“ seit ihrem Entstehen eng verbunden. Aus der Begründung der Grundschule „aus der kindlichen Entwicklung und dem Ausgleich zwischen ihr und den Kulturforderungen“ (Erlaß des Reichsministers des Innern vom 28. April 1923, zitiert nach Nave 1980, S.176) resultiert der Auftrag, dem auch heute noch, wenngleich anders interpretiert, zuzustimmen ist: Das gesamte Leben und Lernen in der Grundschule, Inhalte, Ziele und Methoden ebenso wie Schulstrukturen und Interaktionsformen, sind immer wieder darauf zu überprüfen, ob sie den Kindern gerecht werden. Die Sicht des Kindes und die Konzeption von Schule und Unterricht sind dabei eng miteinander verknüpft.

Was „kindgemäß“ ist, kann nicht ein für allemal festgelegt werden. Philippe Ariès (1975) hat zusammen mit anderen Autoren verdeutlicht, daß die Auffassungen vom Kind und seinem Leben geschichtlichen Veränderungen unterworfen sind. Auch in der Geschichte der Grundschule lassen sich Wandlungen im Bild des Kindes und in den Konzeptionen von Schule und Unterricht erkennen. So wird in der Weimarer Zeit dem Kind zugeschrieben, es reife aus sich heraus und die Schule müsse es daher vor Überforderung und Verfrühung bewahren. In der Zeit der Grundschulreform werden demgegenüber die Lernchancen durch systematische Umwelteinflüsse hoch eingeschätzt, das Kind unter den Gesichtspunkten der Förderung und des „Begabt-Werdens“ betrachtet. Elisabeth Neuhaus, der dieser Band gewidmet ist, bemerkt dazu: „Es kann ... keine über alle Zeiten hin gültige Aussage über das Wesen des Kindes geben. Jede Zeit versucht wieder neu, Kind und Kindsein in den Blick zu bekommen und zu deuten, wobei die Deutung wesentlich von der historischen, kulturellen und soziologischen Situation bedingt ist“ (1991, S.51).

Nach wie vor wird die Grundschule als „kindgerechte“, „kindgemäße“, am Kind orientierte Schule, manchmal sogar als „Kinderschule“ bezeichnet. Ein breiter Diskurs zum Thema „Kind“ und zur „Kindgemäßheit“

von Schule und Unterricht, der die Fragestellungen und Ergebnisse der verschiedenen Wissenschaften, die sich mit dem Kind im Grundschulalter befassen, einbezöge, findet jedoch nicht statt. In der Weimarer Zeit und im ersten Jahrzehnt nach dem Zweiten Weltkrieg arbeiten Grundschulpädagogik und Entwicklungspsychologie eng zusammen. In der Phase der Grundschulreform bricht diese Zusammenarbeit ab. Ein vergleichbarer Diskussionsprozeß ist bis heute nicht wieder in Gang gekommen. Den folgenden Ausführungen liegt die Auffassung zugrunde, daß insbesondere entwicklungspsychologische Fragestellungen und Ergebnisse breiter aufgenommen und diskutiert werden sollten.

Im folgenden werden (1.) die für die Schulkonzeption wichtigen Sichtweisen des Grundschulkindes während der Entstehung der Grundschule und der Grundschulreform skizziert. Danach wird (2.) nach aktuellen Sichtweisen des Kindes, deren Bezugswissenschaften sowie der Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Theorien gefragt. Im Anschluß werden (3.) verschiedene Forschungsergebnisse zur Entwicklung des Grundschulkindes und Schul- und Unterrichtskonzeptionen, die in diesem Rahmen zu finden sind, dargestellt. Ich beschränke mich dabei auf kognitiv-strukturelle Theorien. Der abschließende Teil (4.) stellt vier Anwendungszusammenhänge vor und versucht an Beispielen die Fruchtbarkeit dieser Fragerichtung zu verdeutlichen.

1. Von der Grundschulgründung zur Grundschulreform: Zur Sicht des Kindes

Die Entstehung der Grundschule ist mit einer neuen Sicht des Kindes, wie sie in Kunsterziehungsbewegung, Erlebnispädagogik, Arbeitsschulpädagogik und der „Pädagogik vom Kinde aus“ zum Ausdruck kommt, verknüpft (Wenzel 1970, S.219). Kindheit wird als eine Lebensphase mit eigenem Recht angesehen, das Kind als ein heranreifender junger Mensch, der sich sein Weltbild aufbaut. Eng damit verbunden ist die Konzeption der Schule: Sie soll die Kinder pflegend begleiten, vor Verfrühung bewahren, gesellschaftliche Anforderungen als Bestimmungsfaktoren schulischer Inhalte zurückdrängen, die Kinder aktiv tätig sein und ihre Kräfte wachsen lassen (Neuhaus 1991, S.17 ff., Rodehüser 1989, S.96ff.). Diese Orientierungen prägen auch die Unterrichtsziele, Unterrichtsinhalte und -methoden und das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Sie werden aus einer engen Zusammenarbeit von Pädagogik und (Kinder-) Psychologie heraus formuliert.

Tagebuchaufzeichnungen, Beobachtungen und zunehmend mehr auch Beiträge zur Theoriebildung verbessern seit dem Ende des 19. Jahrhunderts die Kenntnis des Kindes und seiner Entwicklung in psychologischer Sicht. Die Konsolidierung der Grundschule in den zwanziger Jah-

ren und das weitere Aufblühen der kinderpsychologischen Forschung fallen zeitlich zusammen. Psychologische Forschung und pädagogische Folgerung sind häufig nicht geschieden: So leitet zum Beispiel Maria Montessori aus Kinderbeobachtungen pädagogische Maßnahmen ab bzw. begründet ihre Methode mit diesen. Eine unmittelbare Ableitung pädagogischer Aussagen aus psychologischen Befunden ist auch bei Oswald Kroh (1970) zu erkennen, Rost zufolge der „wohl bekannteste ‚pädagogische‘ Entwicklungspsychologe ..., der einen immensen Einfluß auf Unterricht und Erziehung in der Grundschule ausgeübt hat und dessen entwicklungspsychologische Gedanken lange Jahre in den Lehrplänen und Richtlinien der Grundschule zu finden waren“ (Rost 1980, S.12).

Die enge Zusammenarbeit, fast das Zusammenfallen pädagogischer und psychologischer Fragestellung und einige Gründe dafür werden durch eine Publikation zu den „Übungs- und Versuchsklassen der Universität Tübingen an Volksschulen“ belegt, die die Einrichtung dieser Klassen für Ausbildungs- und Forschungszwecke dokumentiert (Schäfer 1991). In den Klassen halten die Studierenden Unterricht, erscheinen mit Kroh und Übungslehrern zu sogenannten „Offenen Stunden“ und sammeln Beobachtungen u.a. für Praktikumsberichte und Examensarbeiten. Für jedes Kind wird ein Beobachtungsheft geführt. Kroh, der ebenso wie einige Übungslehrer Mitglied der NSDAP war, hatte selbst ein Lehrerseminar absolviert und war fünf Jahre lang Lehrer. Das Tübinger Extraordinariat bzw. ab 1928 Ordinariat, das er 1923 bis 1938 innehat, ist ein Lehrstuhl für Pädagogik. Ein „Psychologisches Institut“ gibt es an der Universität Tübingen erst ab 1950. „Das Tübinger Pädagogische Seminar zeichnete sich ... besonders unter Kroh als empiriefreudig aus. Es ließe sich ein umfangreicher Katalog an Hausarbeiten und Dissertationen zusammenstellen, die bei Kroh geschrieben wurden. Dieser Hochschullehrer übernahm sehr viel Detailwissen seiner Schüler in seine Lehrbücher ... Seine Forschung war für alle Facetten der Kinderpsychologie aufgeschlossen und hinterläßt daher so viel unterschiedliches Material“ (Schäfer 1991, S.49). In die Tübinger Zeit fällt das erste Erscheinen der „Entwicklungspsychologie des Gundschulkinde“ (1928).

Krohs Auffassung liegt ein Stufenmodell zugrunde: Entwicklung vollzieht sich in Schüben und aufgrund innerer Reifungsprozesse; die Stufen folgen in festgelegter Folge; während längerer Perioden erfolgt keine Niveauveränderung; die Übergänge erfolgen rasch und werden als Zeiten krisenhafter Veränderung gekennzeichnet (Oerter 1987, S.54f.). Individuelle Unterschiede werden vernachlässigt. Phasenlehren dieser Art bestimmen bis Mitte der sechziger Jahre die pädagogischen Auffassungen der Entwicklung des Kindes im Grundschulalter. „Die Verknüpfung von psychologischem Beobachtungs- und Theoriewissen mit pädagogischen Handlungsanleitungen, die eingebettet waren in pragmatische, relativ überschaubare und eingängige Phasenmodelle ... dürfte für die Erziehungs- und Unterrichtspraktiker einen hohen Orientierungswert gehabt haben, der auch die hohen Auflagen der Bände erklären dürfte“ (Fölling-Albers 1989b, S.43). Im Selbstverständnis der Grund-

schule dominieren entsprechend weiterhin die pflegerischen, behütenden Züge: Sie bleibt eine Stätte der „ruhig reifenden Kindheit“ (Deutscher Ausschuß 1962, S.37f., zitiert nach Rodehüser 1989, S.450). Folgende Kritikpunkte führen zur Aufgabe der Phasenlehren: Entwicklung erfolgt kontinuierlich und ist durch Lernen zu beeinflussen; Umwelteinflüsse sind zu berücksichtigen; das Konzept der strukturellen Einheit des Entwicklungsstandes ist nicht haltbar; bei den Individuen liegt ebenfalls keine Einheitlichkeit vor (Nickel 1980, S.29ff.).

Gegen Ende der sechziger Jahre wird ein Wandel in der Sicht des Kindes und der Konzeption der Schule offensichtlich. In der Artikelserie „Ist die Grundschule reformbedürftig?“ werden neue Themen angesprochen: Am Zeitpunkt der Einschulung, an der Dauer der Grundschule und an der mangelnden Differenzierung des Grundschulunterrichts werde deutlich, daß die Grundschule es versäume, dem einzelnen Kind als Individuum gerecht zu werden, jedem Kind „das Seine“ zu geben (Schwartz 1966, S.392). Lernfähigkeit würde so gebremst, Begabungen blieben „im Wartestand“ (ebd., S.535). Vom abwartenden und vornehmlich vor Überforderung bewahrenden Charakter der Grundschule sei Abschied zu nehmen. Inhalte und Methoden sollten als eine Folge von Lernprozessen, die sich auch in der Grundschule aus der Struktur des Gegenstands begründen lassen, neu bestimmt werden (Schwartz 1969, S.105f.). „Kinder sind ... in bezug auf ihre Bildungsfähigkeit ernst zu nehmen und nicht in einen Wartesaal zu verbannen, in welchem die Erwachsenen die Kinder so kindlich oder kindisch sein lassen, wie sie selbst es sich wünschen oder vorstellen. Kindliche Lernfähigkeit ist vielmehr besonders ernst zu nehmen, erweist sich dieses Alter doch als eine Phase erhöhter Bildsamkeit mit einer kumulativen Wirkung für das spätere Lernen“ (ebd., S.90).

Im „Strukturplan des deutschen Bildungswesens“ wird die Grundschule in ein gestuftes Bildungswesen vom Vorschulbereich bis zur Weiterbildung eingeordnet. In Verbindung mit einem Ausbau des Vorschulbereichs sollen nun individuellere und anspruchsvollere Lehr- und Lernprozesse stattfinden können. Zwischen dem Lehren und Lernen am Anfang und am Ende der Schulstufen bestehe dabei „kein Wesens- und Wertunterschied“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S.133). Aus heutiger Sicht muß der Absicht, keinen Wertunterschied zuzulassen, nach wie vor nachhaltig zugestimmt werden. Was mit „Wesensunterschieden“ gemeint ist, wird im Strukturplan nicht erläutert. Keine Wesensunterschiede zwischen den Lernprozessen am Anfang und Ende des Bildungswesens können aber nur behauptet werden, wenn von einem einheitlichen Prozeß des Lernens ausgegangen wird, der in allen Lebensaltern ähnlich verläuft. In entwicklungspsychologischer Sicht sind durchaus „Wesensunterschiede“ anzunehmen und in der Organisation der Schulstufen zu berücksichtigen. Dies läßt sich zum Beispiel daraus folgern,

daß in kognitiv-struktureller Sicht Kinder ihre Welt in anderer Weise als Jugendliche und Erwachsene konstruieren.

Die veränderte Sicht des Kindes und der Schule wird erneut von psychologischen Positionen, zum Beispiel Gagnés, Bruners und anderen, gestützt – nun aber sind dies lernpsychologische Ansätze, die Entwicklungen und deren Einfluß gering achten. Die aktuelle Leistungsfähigkeit wird auf vorangegangene Lernprozesse und deren sich summierende Wirkungen zurückgeführt: „... jenseits eines bestimmten Alters (vielleicht drei Jahre) (wird, G. F.-S.) der für Lernen relevante Entwicklungsstand in erster Linie durch früher erworbene intellektuelle Fertigkeiten und deshalb durch die kumulativen Effekte von Lernen und Lernübertragung ... bestimmt“ (Gagné 1973, S. 220). An die Stelle der Entwicklungspsychologie treten somit der Tendenz nach Lernpsychologie und Sozialisationsforschung. Fragen nach Entwicklungsbedingungen, Entwicklungsständen und möglicherweise dadurch gezogenen Grenzen des Verstehens werden in einer Zeitsituation, die die nahezu unbegrenzte Lernfähigkeit und Bildsamkeit des Kindes erweisen will, vernachlässigt.

Elisabeth Neuhaus-Siemon kommt das Verdienst zu, bereits zu Beginn der siebziger Jahre die neuen Fragestellungen als Weiterentwicklung gekennzeichnet, die positiven und die negativen Folgen herausgestellt und vor Vereinseitigungen gewarnt zu haben: „Es scheint mir für das Gelingen der Grundschulreform wichtig zu sein, daß die neue Konzeption auf dem Hintergrund des historisch gewachsenen Grundschulverständnisses gesehen wird, damit eine organische Weiterentwicklung möglich wird, in der Bewährtes beibehalten und Überholtes durch neue und zeitgemäßere Auffassungen ersetzt wird“ (1991, S. 190).

2. Zur gegenwärtigen Sicht des Kindes

Kindorientierung und Kindgemäßheit sind weiterhin Prinzipien der Grundschulpädagogik, die allerdings oft mehr implizit vorausgesetzt als explizit erläutert und begründet werden. In der gegenwärtigen Diskussion finden sich unterschiedliche Ansätze. Mit soziologischem Schwerpunkt wird (1.) nach Kindern heute und ihrer Kindheit gefragt. Im Mittelpunkt steht dabei die Prägung der Kinder durch die Sozialisation in den modernen Industriegesellschaften. Reichtum und Armut in den Beziehungen zu Menschen und Sachen werden als wichtige Bedingungen des Aufwachsens hervorgehoben. Schule und Unterricht müssen unter diesem Blickwinkel dem Kind die Grundlagen für primäre Erfahrungen bewahren bzw. teilweise auch erst schaffen. Einige Fragestellungen sind auch didaktisch relevant, so zum Beispiel die Forderung nach „Eigentätigkeit“ und mehr Mitverantwortung der Kinder in der Schule (Fölling-Albers 1989a, Faust-Siehl/Schmitt/Valtin 1990).

Das Kind kommt (2.) im Rahmen anthropologischer Überlegungen in den Blick. In diesem Zusammenhang ist vornehmlich Ilse Lichtenstein-Rother zu nennen, die folgende Bestimmungen des Kindes und seiner Schule entfaltet: „Was ist das dem Kind als Kind Gemäße ...? Es läßt sich kennzeichnen durch ... Dynamik des kindlichen Lebensvollzugs; ... Ursprünglichkeit des Denkens und der Phantasie; ... Konkretheit des Weltumgangs; ... Spontaneität ...; große Erlebnis- und Begeisterungsfähigkeit, aber auch Empfindsamkeit und Verletzlichkeit; ... Unmittelbarkeit des Fragens und Explorierens; ... bedingungsloses Vertrauen ... Angewiesenheit auf verlässliche Zuwendung und Geborgenheit ...“ (Lichtenstein-Rother/Röbe 1984, S.93).

Auseinandersetzen mit entwicklungspsychologischen Theorien oder Einzelpositionen (3.) finden sich vereinzelt in den allgemein grundschulpädagogischen Darstellungen (zum Beispiel Wenzel 1979, S.28 ff., Speck-Hamdan 1990, 1991, 1992, zu einer psychoanalytisch fundierten Sicht zum Beispiel Garlichs 1990, 1992, Garlichs/Leuzinger-Bohleber 1992). Außerdem wird darauf in einigen Forschungsprojekten zur sozialen und moralischen Entwicklung und Erziehung im Grundschulalter (Oswald 1990, Valtin 1991, Neuhäuser/Rülcker 1991, Beck/Scholz/Walter 1991, Faust-Siehl/Schweitzer 1991, 1992) und in fachdidaktischen Diskussionen eingegangen. Zahlreiche Beiträge zum Beispiel zum Sachunterricht untersuchen vor allem im Hinblick auf Naturphänomene die Lernvoraussetzungen und -wege von Kindern (Wagenschein/Banholzer/Thiel 1973 und unter anderen Spreckelsen 1985, Hagstedt/Spreckelsen 1986, Löffler/Möhle 1986, Köhnlein 1987, Klewitz 1989, Möller 1990, Zur Didaktik der Physik und Chemie 1990, Lauterbach u. a. 1991). In der religionspädagogischen Fachdidaktik sind vier, zum Teil sich überschneidende Themen leitend, die sämtlich eine lebensgeschichtliche Dimension aufweisen: Korrelationsdidaktik, Erfahrung, Symboldidaktik und Elementarisierung (Baudler 1984, Biehl 1989, Comenius-Institut 1975, 1977, Halbfas 1982, Nipkow 1986a, 1986b, 1987). Fragen der kognitiven Entwicklung und der Fähigkeit zu symbolischem Verstehen liegen kontroversen Beiträgen zum Gleichnis- und Symbolverständnis von Kindern zugrunde (unter anderen Halbfas 1982, 1983 ff., Bucher 1990a, b).

Anthropologie und Entwicklungspsychologie stellen keine sich ausschließenden Auffassungen dar. Auch im Rahmen einer anthropologischen Position kann Entwicklung psychologisch erörtert werden. In anthropologischer Sicht wären allerdings diese Gesichtspunkte in eine vorgeordnete pädagogische Anthropologie einzuordnen. Dies vertritt zum Beispiel Günther Bittner: „Ich will also für die Orientierung der Kleinkindererziehung am ‚Kindgemäßen‘ streiten ... Allerdings darf die Orientierung an der Entwicklungspsychologie keine unkritische sein: ‚Kindgemäß‘ ist ja einerseits ein relationaler, andererseits ein Wertbegriff. Was Kindern gemäß ist, kann uns nicht allein die Entwicklungspsychologie lehren; um das herauszufinden, bedarf es einer eigenständigen Analyse im Sinne einer pädagogischen Anthropologie“ (1981, S.829).

In einem gewissen Widerspruch zur fehlenden expliziten Auseinandersetzung steht, daß *implizit* zahlreiche entwicklungspsychologische Wissens Elemente zu beobachten sind, wenn es um die Sicht der Kinder und die Kindgemäßheit des Unterrichts und der Schule geht:

- Anerkennung der aktiven Rolle der Kinder als „Gestalter ihrer eigenen Lernprozesse“ (in der Sicht der kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien ist Entwicklung (Selbst-)Konstruktion, Montada 1987, S.39f.);
- Anerkennung der qualitativen Unterschiede, die zwischen Kindern und Erwachsenen in der Wahrnehmung und Konstruktion der Wirklichkeit bestehen, und Empfehlungen an die Lehrenden, für die Kinder offen zu sein und von ihnen zu lernen;
- Betonung notwendiger Handlungsmöglichkeiten vor allem am Schulanfang und Relativierung des verbalen Lernens;
- Herausforderung der Lernbereitschaft durch eine Neugier weckende und Aktivität ermöglichende Lernumwelt;
- Anerkennung großer Entwicklungsunterschiede in altersgleichen Lerngruppen;
- differenzierte Förderung durch kontinuierliche Lernanregungen entsprechend dem jeweils erreichten Stand;
- das Verständnis von Übergängen als potentiellen Krisensituationen, deren Bewältigung unter den Bedingungen von Geborgenheit, Herausforderung und Übersicht besser gelingt.

Mitunter werden in einer engeren Orientierung an der Entwicklungspsychologie Gefahren gesehen. Bittner diskutiert drei Vorbehalte gegenüber entwicklungspsychologischen Fragen und Ergebnissen. Die Vernachlässigung individueller Varianzen und des Einflusses der Umwelt kennzeichnet er als ausgeräumt; auch für das Problem der verdeckten Normativität, das heißt den unmittelbaren Schluß von der psychologischen Beschreibung auf pädagogische Sollensaussagen, ohne daß eine eigenständige pädagogische Reflexion zu ihrem Recht kommt, sieht Bittner Lösungen. Als Gefahr benannt wird jedoch die Schwierigkeit, das „Anderssein des Anderen anzuerkennen“, hier das Anderssein des Kindes (Bittner 1981, S.831). In der Auslieferung des Kindes an Verfügbarkeit und Steuerbarkeit, die durch eine bessere Kenntnis auch von Teilbereichen wenigstens grundsätzlich möglich erscheint, könnten in der Tat gewichtige Vorbehalte liegen (zur Gefahr der „Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft“ vgl. auch Fölling-Albers 1989b, S.49). Wenn jedoch Forschungsergebnisse dazu beitragen, Kinder besser zu verstehen, darf deren Rezeption nicht hintangestellt werden. Vor einer verzerrten Wahrnehmung des Kindes ist im übrigen auch die Pädagogik nicht gefeit: Im Zusammenhang mit Unterricht könnten zum Beispiel Kinder vornehmlich oder ausschließlich unter Gesichtspunkten der Motivierbarkeit und

der Belastbarkeit in den Blick kommen (zu entsprechenden Ergebnissen für den Sekundarbereich vgl. Faust-Siehl/Schweitzer/Nipkow 1990). Forschungsergebnissen und Theorien, die breiter angelegt sind und außerhalb dieser Zusammenhänge stehen, könnte also durchaus eine kritische Funktion zukommen.

Pädagogische Auseinandersetzungen mit entwicklungspsychologischen Fragestellungen und Ergebnissen treffen auf die Schwierigkeit, daß die Entwicklungspsychologie in sich uneinheitlich ist. Mehrere entwicklungspsychologische Forschungsrichtungen, zum Beispiel der Entwicklung des Gedächtnisses, der Sprache und der Motivation, und psychoanalytische, psychosoziale und kognitiv-strukturelle Theorien stehen recht unverbunden nebeneinander. Die Entwicklung des Menschen wird als Entwicklung in verschiedenen Bereichen konzipiert und spezifisch untersucht. Gerade unter pädagogischen Gesichtspunkten kann dies kaum befriedigen, da dadurch die Einheitlichkeit und Integrität des Kindes „als Gegenüber des Erziehers“ (A. Flitner) und die Einbindung in lebensweltliche Zusammenhänge verlorenzugehen drohen (Baacke 1991).

Obwohl die Fülle der Einzelbefunde kaum überschaubar ist, sind nach wie vor außerdem wesentliche Entwicklungsbereiche unerforscht, zum Beispiel die Phantasie im Grundschulalter (vgl. Fatke 1983, Duncker u.a. 1990). Jedoch sind auch begünstigende Voraussetzungen festzustellen. Gefördert wird die pädagogische Auseinandersetzung mit psychologischen Theorien durch mehrere vorliegende Zusammenstellungen und Übersichtsveröffentlichungen psychologischer Autoren (zum Beispiel Rost 1980, Nickel/Schmidt-Denter 1991, zu nennen sind auch Baacke 1991, Huber 1987 und Fölling-Albers 1989b). Hilfreich erscheint auch, daß die Arbeiten Piagets und seiner Schule nunmehr weitgehend zugänglich und rezipiert sind.

3. Kind, Schule und Unterricht in kognitiv-struktureller Sicht

Ausführungen zur Kindgemäßheit, die entwicklungspsychologische Forschungen und Ergebnisse aufnehmen, erfordern es, mit dem Anspruch eines Diskussionsbeitrags Kind, Schule und Unterricht zu kennzeichnen, wie sie dadurch akzentuiert werden. Bittner, der ähnlich vorgeht, stellt fest: „Rückbesinnung auf die Entwicklungspsychologie verlangt wohl oder übel eine konkrete Aussage darüber, was ... als kindgemäß gelten kann, verlangt mit aller Vorsicht eine Charakteristik des Alterstypischen“ (1981, S.831). Der Uneinheitlichkeit der Entwicklungspsychologie wird durch die Konzentration auf die kognitiv-strukturellen Theorien begegnet. In diesem Rahmen sollen vor allem Beiträge Piagets, Selmans und Kohlbergs zur Geltung kommen. Um einer vereinseitigenden

kognitiven Schwerpunktsetzung entgegenzuwirken, wird ergänzend Eriksons psychosoziale Entwicklungstheorie herangezogen.

Der Bezug auf mehrere sich ergänzende Entwicklungstheorien ist in Pädagogik und Psychologie durchaus verbreitet. So gehen zum Beispiel Maria Fölling-Albers (1989b, S.44ff.) und Dieter Baacke (1991, S.118ff.) auf Piaget und Erikson ein. Baacke schlägt eine Verbindung beider Sichtweisen vor. In Robert Kegans Theorie der Persönlichkeitsentwicklung (1986) bilden Freud und Erikson sowie Piaget und Kohlberg die wichtigsten Bezugsquellen. In religionspädagogischer Sicht hat Friedrich Schweitzer eine breite Darstellung unter dem Aspekt der religiösen Entwicklung vorgelegt (1987). Eine Verbindung unter anderem der Theorien Piagets, Selmans und Kohlbergs unter Einschluß psychosozialer Überlegungen liegt der Theorie der Glaubensentwicklung Fowlers zugrunde (1991).

Grundschul Kinder und ihre Entwicklungen

Bevor kognitive, soziale und moralische Entwicklungen während der Grundschulzeit umrissen werden, ist vor statischen Auffassungen und zuschreibenden Verwendungen zu warnen. Kognitiv-strukturelle Theorien sprechen zwar von „Stufen“, Erikson von typischen Krisen, diese dürfen aber nicht als Plateaus, die schubartig erreicht werden, verstanden werden. Entwicklung ist als fließende und kontinuierliche Veränderung aufzufassen (Oerter 1987, S.60f.). Dies muß auch für die kognitive Entwicklung in Piagetscher Sicht gelten: Wenn die Erhaltungsbegriffe der Substanz, des Gewichts und des Volumens, die das konkret-operationale Denken kennzeichnen, nacheinander im Verlauf des gesamten Stadiums erworben werden, ist damit bereits Kontinuität impliziert. Unter diesem Gesichtspunkt sind auch die frühen Arbeiten Piagets, in denen Einstellungen, Fähigkeiten und Betrachtungsweisen durchgängig als Abfolge von Stadien beschrieben werden (zum Beispiel Piaget o.J., Piaget 1978), meines Erachtens zu reinterpreten. Entwicklung ist zudem nicht als gleichschrittige Veränderung zu sehen. Erwerbungen und Umgestaltungen erfolgen in verschiedenen Bereichen ungleichzeitig. Da auch in Piagetscher Sicht Entwicklung und Lernen miteinander in Beziehung stehen (Piaget 1983, S.46ff.), müssen Vorerfahrungen berücksichtigt werden. Leistungen scheinen überdies häufig von sehr spezifischen Umständen abhängig zu sein, wodurch eine „Aufgabenspezifität“ von Einstellungen und Fähigkeiten nahegelegt wird.

Entwicklungen sind lebensgeschichtliche Langzeitprozesse. Die Abhängigkeit von Vorerfahrungen, Umständen und Aufgaben verbietet jegliche Altersangabe. Zu keinem Zeitpunkt darf das Kind als defizitär angesehen werden. Jede Erwerbung stellt einen bedeutsamen Fortschritt dar. Die folgenden Ausführungen eignen sich also keinesfalls zur Einordnung von Kindern in Begriffen von „bereits schon“ oder „noch nicht“. Sie sind als *Hilfen zum besseren Verstehen* der Grundschul Kinder gedacht.

Der kognitive Entwicklungsstand von *Schulanfängern* wird als beginnender oder bereits in Gang befindlicher Übergang vom präoperationalen zum konkret-operationalen Denken beschrieben. Den kognitiven Entwicklungen entsprechen gleichzeitig oder verzögert stattfindende Veränderungen auch in anderen Entwicklungsbereichen, unter anderem der sozialen und der moralischen Entwicklung. Aufgabe der Grundschule ist die Befestigung dieser Kognitionen, bis am Ende der Grundschule Chancen zur Öffnung in Richtung auf formale Operationen bzw. diesen entsprechenden Prozessen in anderen Entwicklungsbereichen bestehen.

In einer Langzeituntersuchung an einer Gruppe von Grundschulkindern belegt Helgard Rauh diese Prozesse. Während der Grundschulzeit findet ein „... Aufbau und Ausbau des konkret-operatorischen Denkens bis zur Grenze des formalen Denkens ...“ statt (1974, S.21). Auf eine mögliche große praktische Bedeutung von kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien weist hin, daß einige Kinder in den ersten beiden Klassen und zum Teil auch später stagnieren und nicht konkret-operational denken lernen (1974).

„Präoperational“ bedeutet „vor“ dem Erwerb der konkreten Operationen. Die Wirklichkeit wird unter einer systematischen Überschätzung der eigenen Perspektive, des eigenen Beitrags und der eigenen Wünsche und Bedürfnisse verarbeitet. In großen Teilen seines Werks spricht Piaget von einer „egozentrischen“ Konstruktion der Wirklichkeit (Piaget 1975, S.350ff., Piaget 1978; Piaget/Inhelder 1986, S.69, sprechen von „Zentrierung“ und „Dezentrierung“). Im Weltbild der Kinder äußert sich die Zentrierung auf das eigene Erkennen als kindlicher Realismus, Animismus und Artifizialismus. Subjektives und Objektives werden noch nicht verlässlich geschieden, das Kind hat Anteil an allen Erscheinungen der Wirklichkeit und kann sie beeinflussen (Piaget 1978). Verglichen mit späteren Entwicklungsständen zerfällt die Welt noch in ein Bild fragmentierter Einzelereignisse (Episoden). Unterscheidungen zwischen Selbst und Welt, Belebtem und Unbelebtem, Phantasie und Realität sind noch nicht befestigt. Die Auffassungen der Kinder dürfen jedoch nicht als defizitär aufgefaßt werden: Die assoziativen Bilder sind oft „verblüffend und originell“. Das Kind gibt der Vorstellungskraft und der Phantasie „eine Freiheit, die auf anderen Stufen nicht gegenwärtig ist“ (Fowler u. a. 1986, S.64).

Die Fähigkeit, sich in Interaktionspartner hineinzusetzen und deren Perspektive zu übernehmen, ist zunächst begrenzt. Beziehungen zwischen Handlungen und Intentionen werden anfangs noch nicht gesehen. Zunehmend besser kann das Kind zwischen beabsichtigten und unbeabsichtigten Handlungen unterscheiden. Zwar wird dem anderen ein Innenleben zugeschrieben, jedoch meint das Kind noch immer, Gefühle und Gedanken am äußeren Verhalten ablesen zu können. Das Kind kann eine Situation immer nur aus der Perspektive eines der Beteiligten auf-

fassen und die Folgen von Handlungen immer nur für einen bedenken, das heißt es kann seine eigenen Handlungen nicht aus der Perspektive der anderen sehen (Selman 1982, S. 230ff., 1984, S. 50ff.).

Piaget und Kohlberg zufolge orientieren sich Kinder in ihrem moralischen Urteil zunächst vornehmlich an den Konsequenzen der Handlungen. Gut ist, was belohnt, schlecht, was bestraft wird. In Piagets Sinn ist diese Moral „heteronom“, das heißt das Kind entscheidet nicht nach eigenen Kriterien oder in der Kooperation mit Gleichgestellten, sondern es gehorcht Autoritäten (Piaget 1973, Kohlberg 1984, S. 624ff.). Verschiedene neuere Untersuchungen sprechen allerdings dafür, daß das präkonventionelle moralische Urteil wesentlich differenzierter aufzufassen ist. Danach wissen auch Vorschulkinder bereits um Gut und Böse und orientieren sich in ihren Handlungen am Wohlergehen des anderen. Allerdings können sie ihre Urteile noch kaum begründen, und es scheint Jahre zu dauern, bis Kinder auch nach diesen Maßstäben handeln *wollen* (Keller 1990, S. 38f., vgl. Nunner-Winkler/Sodian 1988, Asendorpf/Nunner-Winkler 1992, Oser/Althof 1992, S. 193ff.).

Zunehmend gelingt dem Kind eine realitätsangemessenere Konstruktion der Welt (konkret-operationales Denken). Das Kind erwirbt nach und nach die konkreten Operationen und verfügt über die Erhaltungsbegriffe der Substanz, des Gewichts und später auch des Volumens. Raum und Zeit werden aus der Zentrierung auf das Ich gelöst. In Verbindung damit werden Dinge und Ereignisse in Serien geordnet. Die Kinder können Gegenstände zu Klassen zusammenfügen und eine Klasse in eine umfassendere einschachteln, eine Operation, die für den Zahlbegriff bedeutsam ist. Sie verstehen Ursache-Wirkungsbeziehungen und können Ereignisse mit Hilfe dieser Begriffe beschreiben. Zwischen Selbst und Welt, Belebtem und Unbelebtem, Werken der Menschen und Natur, Phantasie und Realität wird zunehmend besser unterschieden (Fowler u. a. 1986, S. 84ff., Piaget/Inhelder 1986, S. 97ff.). Kinder dieses Alters können typische „junge Empiriker“ (Fowler) werden, interessiert an allen Einzelheiten ihrer Welt und begierig, sie systematisch zu beobachten und zu erforschen. An die Stelle der Episode tritt die Erzählung: Dinge und Ereignisse werden in Form von dramatisch-erzählenden, die konkreten Einzelheiten aneinanderreihenden „Kettengeschichten“ geordnet. Die Welt erhält so auf der Ebene von konkreten Einzelheiten und der mit Bezug darauf gebildeten Gruppen und Klassen Ordnung und Zusammenhang (Fowler u. a. 1986, S. 98f.). Entwicklungsanregend wirkt die intensivere Kooperation mit anderen, in der die Perspektiven des erkennenden Ichs fortwährend mit den Perspektiven anderer Subjekte konfrontiert werden (Piaget 1975, S. 366ff.).

In der Perspektivenübernahme besteht die Veränderung darin, den anderen als eine Person mit Gedanken und Gefühlen und seine Handlungen als intentionale Aktionen aufzufassen, dabei aber sich selbst nicht

zu verlieren. Die Kinder können ihre Handlungen und Motive von außen betrachten, und sie wissen, daß der andere dies ebenso tun kann. Aber sie nehmen den anderen immer noch in einer sehr konkreten Weise wahr. Sie können noch nicht diese Perspektive verlassen und die Situation zwischen den beiden Beteiligten in der Perspektive einer dritten Person rekonstruieren (Selman 1982, S. 232 ff.).

Im Hinblick auf das moralische Urteil hebt Kohlberg die Verfolgung eigener Interessen und Zwecke hervor. Da sich die Interessen unterscheiden können, aber jede Person berechtigt ist, ihre Ziele zu verwirklichen, geht das, was richtig ist, aus einem „fairen Austausch“, einem Handel oder einem Übereinkommen zwischen den Personen hervor. Dies dient dem wechselseitigen Vorteil beider oder aller (Kohlberg 1984, S. 626 ff.). Der „instrumentelle Typus“ ist neueren Untersuchungen zufolge allerdings nur untergeordnet. Kinder sehen sich in Beziehungen. Sie orientieren sich keineswegs ausschließlich an ihrem Eigeninteresse, sondern am Wohlergehen der anderen und an der Aufrechterhaltung von Beziehungen. Viel spricht dafür, daß Kinder sowohl „genuin moralisch“ als auch „beziehungsorientiert“ urteilen (Keller 1990, S. 39, vgl. Oser/Althof 1992, S. 193 ff.).

In Eriksons psychosozialer Sicht läßt sich die Veränderung an zwei „Kernsätzen“ zeigen, um die sich das Selbst des Kindes im Spielalter bzw. im Schulalter kristallisiert. Die Überzeugung des Spielalters lautet: „Ich bin, was ich mir zu werden vorstellen kann.“ Die des Schulalters: „Ich bin, was ich lerne.“ Zur Bewältigung dieser Krise ist es notwendig, sich an echten Aufgaben zu bewähren, etwas zu leisten und dies mit anderen zusammen zu tun. Erikson definiert den „Werksinn“, der diese Krise als positiven Pol kennzeichnet, folgendermaßen: „... nützlich zu sein, etwas machen zu können und es sogar gut und vollkommen zu machen“ (Erikson 1966, S. 102).

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß die episodische, egozentrische und phantasieerfüllte Welt tiefgreifend umgestaltet wird zu einer durchgliederten, koordinierten, sozialen und realitätsangepaßteren Welt. In psychosozialer Sicht treten die Themen der Leistung und Bewährung auf. Auf weitere wichtige Veränderungen, zum Beispiel des Symbolverstehens (Fowler u.a. 1986, S.79f. und S.100f.), im Verhältnis, das das Kind zwischen sich und Gott sieht (Oser/Gmünder 1984), in der Fähigkeit zu komplementärem Denken (Reich 1987), in der Diskursfähigkeit (Berkowitz/Oser/Althof 1987) und in der personalen Entwicklung (Kegan 1986), kann hier nicht eingegangen werden.

Zu beachten ist auch, daß die Darstellung auf einen Überblick angelegt ist und sich vornehmlich an den „Ausgangstheorien“ orientiert. Im Zusammenhang mit Einzelfragen wären jeweils einzelne Studien bzw. Arbeiten heranzuziehen und am konkreten Problem zu überprüfen,

inwiefern die „Ausgangstheorien“ in der Zwischenzeit weiterentwickelt worden oder auch zu verändern sind.

Schule und Unterricht in kognitiv-struktureller Sicht

Im ersten Abschnitt dieses Beitrags wird für einzelne Epochen der Grundschulgeschichte belegt, daß die Sicht des Kindes und die der Schule miteinander verknüpft sind. Gilt dies auch für kognitiv-strukturelle Sichtweisen? Werden damit zugleich bestimmte Sichtweisen von Schule und Unterricht entworfen, und wenn ja welche?

Aussagen über Unterricht im Sinne einer „psychologischen Didaktik“ liegen dabei näher als Aussagen über Schule. Innerhalb des Gesamtwerks Piagets sind die wenigen pädagogischen Aussagen von untergeordneter Bedeutung. Pädagogische Überlegungen können daran ansetzen, sehen sich aber dem Problem gegenüber, inwiefern Piaget nicht anders zu interpretieren oder weiterzuentwickeln – zum Beispiel in lernpsychologischer Richtung – ist. Im folgenden geht es nur um den Aufweis einiger Grundzüge.

Bekannt ist, daß Piaget traditionelle Methoden der verbalen Übermittlung kritisiert und den aktiven Methoden in der Tradition der internationalen Reformpädagogik – genannt werden unter anderen Dewey, Decroly, Montessori, Kerschensteiner, Freinet (Piaget 1974) – größere Wirksamkeit und Berechtigung zuspricht. Übermittelnde Methoden, vor allem wenn sie die geistigen Fähigkeiten des Kindes nicht berücksichtigen, führen zu bloßen Verbalismen, möglicherweise schlimmer noch zu einem Sich-Anschließen an den Erwachsenen, dessen Autorität eine Meinung zu verbürgen scheint, und damit zu einem Verzicht auf eigene Denkbemühungen. Schule und Unterricht sollen die Kinder das eigene Denken lehren, damit die heranwachsende Generation nicht nur die überkommenen Lösungen wiederholt, sondern sich kritisch damit auseinandersetzen und bessere Lösungen erfinden kann (Piaget, zitiert nach Klewitz 1989, S.38).

Die kognitiv-strukturelle Sicht des Unterrichts setzt daran an, daß das Kind sich in struktureller Hinsicht, zum Beispiel in den intellektuellen und moralischen Strukturen, vom Erwachsenen unterscheidet, in funktioneller Hinsicht jedoch dem Erwachsenen gleich ist: Entwicklung ist ein Prozeß der aktiven Selbstkonstruktion in der Interaktion von Subjekt und Umwelt. Angelpunkte sind dabei die Bedürfnisse und Interessen, die das Kind zu (spontaner) Aktivität veranlassen (Piaget 1974, S.125). Die auf Piaget aufbauenden oder damit vereinbaren Methoden geben daher dem selbstgesteuerten, aktiven Lernen der Kinder in einer entsprechend gestalteten Umgebung, die im Vor- und Grundschulalter auch die Manipulation der Dinge erlaubt, großen Raum. Dabei dürfen die Denkprozesse, die in Verbindung mit den Handtätigkeiten auftreten,

nicht mißachtet werden. Allgemein gesprochen, besteht die Aufgabe darin, „dem Kind zu helfen, sie (die Vernunft in intellektueller und moralischer Hinsicht, G. F.-S.) selbst aufzubauen, das heißt auf intellektueller Ebene zur Kohärenz und Objektivität, auf moralischer Ebene zur Beachtung des Nächsten zu gelangen“ (Piaget 1974, S.132). Damit ist jedoch kein „reines Entdecken-Lassen“ impliziert, wie aus der Kritik einer entsprechend angelegten Schule deutlich wird (ebd., S.139). Sowohl die Kooperation der Kinder untereinander als auch die des Kindes mit dem Erwachsenen sind notwendig (ebd., S.140). Allerdings bleiben die Aussagen, die auf Anleitungen und Steuerungen durch die Lehrenden eingehen, insgesamt spärlich. Das Verhältnis selbsttätig-entdeckenden und rezeptiven, im Rahmen darstellend-übermittelnder Lehrverfahren stehenden Lernens müßte in grundschulpädagogischer Sicht genauer bestimmt werden.

In der Piaget-Kohlberg-Tradition kann dabei Lernen nur zustande kommen, wenn die Aufgaben mit dosierter Diskrepanz auf die Sichtweisen der Kinder bezogen sind. Aufgaben, die unter dem erreichten Entwicklungsstand liegen, können keine Weiterentwicklung auslösen. Fragestellungen, die im Verhältnis zu den Sichtweisen der Schüler/-innen allzu komplex sind, werden nicht verstanden oder, wie oben bereits beschrieben, verfälscht assimiliert (sogenannte „+1-Hypothese“, Blatt/Kohlberg 1975; von M.W. Berkowitz, der annimmt, daß wesentlich kleinere Diskrepanzen optimal wirksam sind, zur „+1/3-Hypothese“ reformuliert, Berkowitz/Gibbs/Broughton 1980). Dies ist als Grundsatz der „gemäßigten Neuheit“ auch aus anderen Zusammenhängen bekannt. Lehren heißt dann unter anderem, „kognitive Konflikte“ anzuregen (Montada 1987, S.459, Ginsburg/Opper 1991, S.279ff.).

Die Anforderung, Aufgaben eng auf den jeweils erreichten Stand der Kinder zu beziehen, scheint mit der Nichthomogenität der Lerngruppen zu kollidieren. Die Individuen in den Klassen und Gruppen unterscheiden sich in ihren strukturellen, motivationalen und inhaltlichen Voraussetzungen.

In kognitiv-struktureller Sicht macht die Verschiedenheit der Kinder einer Lerngruppe Differenzierung und selbständiges Lernen notwendig. In Gespräch und Zusammenarbeit kann gerade die Heterogenität der Kinder fruchtbar werden, indem die Kinder sich gegenseitig anregen und fördern. Durch Anleitung und Befähigung der Kinder, aufeinander zu hören und voneinander zu lernen, können die Lehrenden dem anders nicht zu bewältigenden Dilemma, mit genügender Feinheit Impulse für die verschiedenen Kinder der Klasse einzubringen, begegnen. Die Erfahrung verschiedener Sichtweisen wirkt besonders am Schulanfang dem Egozentrismus entgegen. Förderung des sozialen und moralischen Lernens und der kognitiven Entwicklung sind daher in dieser Sicht eng miteinander verbundene Aufgaben.

Um einen sensibel auf den Entwicklungsstand abgestimmten Unterricht organisieren zu können, benötigen die Lehrenden eine fundierte Ausbildung: „Ohne hinlängliche Kenntnisse in Kinderpsychologie ... versteht der Lehrer die spontanen Handlungen der Schüler nur schlecht und kann also das nicht nutzbringend verwerten, was er als unbedeutend und als Zeitverschwendung ansieht“ (Piaget 1974, S. 62). Der Grundsatz, vom Kind zu lernen („*discat a puero magister*“), ist bereits vor Piaget das Motto der Genfer „*Maisons des Petits*“, die in den Forschungsberichten verschiedentlich erwähnt werden. Im Grundschulalter ist die Verwirklichung dieses Grundsatzes mit besonderen Schwierigkeiten verbunden. Kindliche Sichtweisen sind häufig überraschend, mitunter auch fremd. Grundschul Kinder stellen ihre Lehrerinnen und Lehrer vor die schwierige Aufgabe, die Auffassungen genau genug wahrzunehmen und zu verstehen, um sich in den Prozessen des Lehrens mit der notwendigen geringen Diskrepanz auf die Kinder zu beziehen.

In bezug auf offene Lernsituationen geht daraus hervor, daß neben den methodischen vor allem die inhaltlichen Lernvoraussetzungen der Kinder eine bedeutsame Rolle spielen und nicht vernachlässigt werden dürfen. Ohne eine kind- und aufgabenbezogene Analyse, welche Voraussetzungen das Kind mitbringt, durch welche Anforderungen es weitergebracht wird, worin in der Aufgabe entscheidende „Klippen“ liegen und welche Hilfen oder Anregungen zu geben sind, kann das Kind nicht entsprechend gefördert werden. Solange die Relation von Kind und Aufgabe nicht differenziert betrachtet wird, laufen Lehrende sogar Gefahr, nicht zu verstehen, was die Kinder beschäftigt. Mit diesen Bemerkungen ist keine neue Gängelung von Kindern sowie Lehrerinnen und Lehrern und schon gar nicht eine Wendung zurück zu geschlosseneren Konzepten intendiert. Aus der Bewegung gegen „geschlossene Curricula“ sind die offenen Konzepte ja gerade entstanden. Notwendig erscheint jedoch, auch in offenen Konzepten die Kinder und ihr Lernen besser zu kennen und sorgfältiger zu berücksichtigen.

Viele der oben umrissenen Orientierungen, die in kognitiv-struktureller Sicht wichtig erscheinen, sind in der gegenwärtigen Grundschulpädagogik nahezu Allgemeingut. Dies gilt zum Beispiel für die aktive Rolle des Kindes, die Betonung von Individualisierung, Zusammenarbeit und Gespräch, die Empfehlung, das Kind aktiv und selbstgesteuert lernen zu lassen, die Sicht der Lehrenden als indirekt Tätige, denen empfohlen wird, sich selbst zugunsten der Kinder zurückzunehmen. Die Übereinstimmung ist wohl auch darin begründet, daß viele dieser Orientierungen klassische Prinzipien der Reformpädagogik sind. Ein anderer Weg, auf dem Anregungen aus der Piagetschen Psychologie die deutsche Grundschule erreichten, führt über die Auseinandersetzung mit der englischen Primarschule, die von kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien beeinflusst ist (Ginsburg/Opper 1991, S. 273 und S. 289). Dabei ist

aber zu beachten, daß Aussagen in Piaget-Sicht immer auf Strukturen bezogen und am strukturellen Fortschritt orientiert sind. Gleiche Formeln, wie zum Beispiel die vom „aktiven Kind“, könnten verdecken, daß die Gemeinsamkeiten nur oberflächlicher und verbaler Art sind.

Mit den bisherigen Darlegungen wird beabsichtigt, die Diskussion zu einer auch entwicklungspsychologischen Begründung der „Kindgemäßheit“ anzuregen. Trotz der Zersplitterung und der Unüberschaubarkeit der Bezugstheorien scheint diese Aufgabe leistbar. Wesentliche Fortschritte können von einer engeren Zusammenarbeit zwischen (Entwicklungs-)Psychologie und Grundschulpädagogik erwartet werden. Im letzten Abschnitt ist nun anzusprechen, in welche Verwendungszusammenhänge Überlegungen dieser Art eingehen könnten. Dieser Gesichtspunkt gibt zugleich die Möglichkeit, Beispiele, die bisher zu kurz gekommen sind, aufzuzeigen.

4. Beispiele und Überlegungen zu den Verwendungszusammenhängen

In einer Fortbildungsveranstaltung zur Moralentwicklung im Grundschulalter berichtet eine Lehrerin über eine kurz zuvor erlebte Szene in ihrer 1. Klasse. Jeweils vier Kinder sitzen in dieser Klasse in einer Tischgruppe zusammen, wobei die Kinder bewußt unter sozialerzieherischen Gesichtspunkten gruppiert sind. In einer Tischgruppe sitzen drei Mädchen neben einer Schülerin, die erst vor kurzem aus einem osteuropäischen Land kam, noch kaum Deutsch spricht und in vielen Situationen Hilfe braucht. Während einer Arbeitsphase stellen die drei Mädchen an diesem Tisch ihre Mäppchen auf, so daß das vierte Kind nicht mehr beobachten kann, wie sie ihre Aufgaben bearbeiten. Die Lehrerin schaltet sich sofort ein und erklärt, daß das vierte Kind die Hilfe der Tischgruppe braucht. Daraufhin legen zwei Mädchen ihre Mäppchen wieder um. Das dritte Mädchen aber beginnt zu argumentieren, in der Schule müßten — sinngemäß — alle Kinder ihre Aufgaben machen u. w. m. Der Lehrerin erscheinen diese Argumente rücksichtslos. Sie verlangt nun, sofort das Mäppchen umzulegen, was das Kind auch macht.

Während das bereitwillige Eingehen der beiden Mädchen auf die Aufforderung der Lehrerin dieser ursprünglich als richtig, auch als „moralisch angemessen“ erschien, überlegt sie nun, ob die beiden Kinder dies nicht lediglich deshalb taten, weil sie als Lehrerin und Autoritätsperson es von ihnen verlangte. Das Kind, das ihr zunächst nicht folgte, erscheint ihr noch immer als sozial unsensibel. Aber sie überlegt nun auch, ob nicht dieses Kind versuchte, eigene (wenn auch unangemessene) Maßstäbe anzulegen, indem es sich auf die formale Gleichheit der Schüler einer Klasse bezog.

Wie in diesem Beispiel können entwicklungspsychologische Situationsinterpretationen Kinder und Situation in neuem Licht zeigen. Mit der anderen *Situationsinterpretation* eröffnen sich für die Lehrenden neue

Möglichkeiten, mit der Situation umzugehen, beispielsweise die Hilfsbedürftigkeit des neu zugezogenen Mädchens hervorzuheben und die drei Kinder am Tisch in ein Gespräch zu bringen. Entwicklungspsychologische Interpretationshilfen wollen so zu aufgeklärteren – kindgemäße- ren – Sicht- und Verhaltensweisen beitragen.

Im Sinne eines „*entwicklungsgemäßen Unterrichtens*“ könnten entsprechende Bemühungen es auch erleichtern, in engem Bezug auf die Sichtweisen der Kinder und mit herausfordernden Impulsen zu unterrichten. Erklärungsansätze dieser Art sind in der folgenden Szene dafür verantwortlich, daß die Lehrerin die Schülererklärung in der Klasse zur Diskussion stellt, und sie bestimmen auch die unterrichtliche Gesprächsführung:

Im Rahmen der Sachunterrichtseinheit „Mensch und Feuer“, Klasse 4, bringt ein Schüler ein Einmachglas, Streichhölzer und ein Teelicht mit. Er schlägt vor, mit diesen Gerätschaften durch einen Klassenversuch zu zeigen, daß Feuer Sauerstoff verbraucht. Er fügt noch hinzu, daß das Feuer die Luft verbrauche, weil es ja lebendig sei. An einem der nächsten Vormittage läßt die Lehrerin den Jungen den Versuch vorführen und erläutern. Dies führt zu einer längeren, intensiven Diskussion. Die Kinder arbeiten heraus, daß das Feuer einerseits lebendig sei, weil es Luft und Nahrung verbrauche und sich bewege, diese Erklärung aber andererseits nicht befriedige, weil das Feuer mal groß und mal klein sei und nach Aufbrauchen der Nahrung recht plötzlich in sich zusammenfiele. Zum Lebendigsein gehört in der Auffassung der Kinder offensichtlich eine kontinuierliche Veränderung, Wachstum und Vergehen ähnlich, hinzu. Einer der Jungen schlägt schließlich folgende Lösung vor: Das Feuer ist nicht lebendig; zwar verbraucht es Luft und Nahrung, aber es altert nicht. Die Lehrerin hat dabei allerdings den Eindruck, daß nicht alle Kinder in gleicher Weise an diesem Gespräch interessiert sind.

Während der Diskussion wird der Lehrerin deutlich, welche Orientierungen Erwachsene aus dem selbstverständlichen Bezug auf Wissens Elemente – in diesem Fall aus Physik, Chemie und Biologie – schöpfen und welche Schwierigkeiten es Grundschulkindern macht, ohne diese Erklärungen, über die sie nicht verfügen können, die ihnen begegnenden Phänomene zu ordnen. Animistische Erklärungen auch am Ende der Grundschule sind nicht nur zu erwarten (Piaget 1978, S.135ff), sondern werden mitunter auch in fachdidaktischen Veröffentlichungen erwähnt. Sie könnten zum Beispiel hinter der Kinderfrage stehen, ob die Ameise ihren Namen weiß (Götz 1991).

Entwicklungspsychologisch reflektierte Überlegungen könnten auch die *Unterrichtsvorbereitung* bereichern. Entsprechend der Grundanlage der Unterrichtsplanung setzen Lehrerinnen und Lehrer in der Unterrichtsvorbereitung Sache und Kind in Verbindung, indem sie nach den Verstehensmöglichkeiten und Zugängen der Kinder fragen. Allzu oft geschieht diese Überlegung aber aus einer noch nicht genügend gebrochenen Erwachsenenperspektive heraus, die zwar auf Erfahrung im Umgang mit

Kindern und die daraus gewonnene Sensibilität für deren Sichtweisen baut, diese Erfahrung aber nicht durch eine auf das spezielle Thema bezogene Kenntnis der kindlichen Sichtweisen ergänzt. Die Frage nach der „entwicklungsgemäßen“ Ausrichtung der Themen, die Karl Ernst Nipkow als Frage nach den „elementaren Anfängen“ bezeichnet und mit der er Klafkis Fragen der didaktischen Analyse erweitert (Nipkow 1986a, 1987), gehört jedoch zur Unterrichtsvorbereitung notwendig dazu.

Die Aufgaben, den rechten Zeitpunkt für ein Thema, die richtigen Schritte, in denen es entwickelt werden soll, und die passenden Vorläufer- und Anschlußthemen zu finden, treten ähnlich auch im Zusammenhang mit *Lehrplänen* auf, worauf Nipkow ebenfalls hinweist. Auch hier sind Platzierungs- und Sequenzierungsprobleme zu lösen.

In seiner Untersuchung zum Sachunterrichtsthema „Schwimmen und Sinken“ stellt Klewitz in Anschluß an Piaget/Inhelder (1977) dar, daß Kinder zur Lösung dieses Problems unterschiedliche, zunehmend komplexer werdende Erklärungen heranziehen. So werden von kleinen Kindern etwa klein/leicht/schwimmend und groß/schwer/sinkend miteinander identifiziert, sofern das Kind überhaupt konstant zuordnen und die Gegenstände dichotom klassifizieren kann und nicht davon ausgeht, daß der Gegenstand schwimmen oder sinken „will“. Unter dem Eindruck großer und schwerer, aber schwimmender bzw. kleiner und leichter, aber sinkender Gegenstände wird diese Einteilung differenziert. Kinder orientieren sich nun an einer „empirischen Materialkategorie“: Holz schwimmt, Eisen geht unter etc. Damit kann nun aber nicht erklärt werden, warum Schiffe schwimmen. Unklar bleibt außerdem, in welcher Weise das Wasser zum Phänomen des Schwimmens und Sinkens beiträgt. Häufig wird dem Wasser eine Kraft zugesprochen. Dies konnte in einer 1. Klasse beobachtet werden, in der alle Kinder bis auf eines davon überzeugt waren, daß ein großes Holzstück zwar im Neckar schwimmen, in der Kinderbadewanne im Klassenzimmer jedoch untergehen würde. „Große Wasser haben mehr Kraft“, wurde zur Erklärung ausgedrückt. Die Kinder konnten es kaum fassen, als das große Holzstück in der Badewanne schwamm, und versuchten lange vergeblich, es unter Wasser zu drücken. Die „korrekte“ und dann auch nicht mehr erschütterbare Erklärung schließlich setzt voraus, daß das Gewicht des Gegenstands mit dem Gewicht der von ihm verdrängten Wassermenge in Beziehung gesetzt werden kann. Dies verlangt, daß das Kind in der gesamten Wassermenge das Volumen des vom Gegenstand verdrängten Wassers „wahrnehmen“ kann und setzt die Invarianz des Volumens voraus. Dieser Erhaltungsbegriff wird jedoch erst gegen Ende oder nach der Grundschulzeit erworben.

Klewitz zeigt nun, daß die Erklärungen des Unterrichts in Abhängigkeit von den Erklärungsmöglichkeiten, über die die Kinder verfügen, verarbeitet werden (Klewitz 1989, insbesondere S. 45 ff. und S. 77 ff.). In bezug auf Lehrplanfragen macht dieses Beispiel deutlich, daß das Unterrichtsthema in der Grundschule nicht mit dem Anspruch, den Kindern direkt oder „durch die Hintertür“ das Archimedische Gesetz zu vermitteln, unterrichtet werden darf. Die sachstrukturellen und kognitiven Verstehensvoraussetzungen, die erwartet

werden dürfen, lassen dies nicht zu. Damit ist allerdings nicht impliziert, daß dieses Thema in der Grundschule zu meiden sei. Da Kinder am Schwimmen und Sinken interessiert sind, Boote bauen und von sich aus danach fragen, warum „große, schwere Stocherkähne im Neckar schwimmen“, könnte es doch mit Recht auch in der Grundschule unterrichtet werden, dann allerdings mit der Maßgabe, bei vorläufigen, den Kindern faßbaren Erklärungen, deren Überholbarkeit hervorgehoben werden muß, zu bleiben.

Alle bisher genannten Aufgaben – die Interpretation von Szenen, entwicklungsgemäßes Unterrichten und Vorbereiten sowie Lehrplananalyse bzw. -konstruktion – sind auf einen entwicklungspsychologisch aufgeklärten, differenzierten pädagogischen Diskussionszusammenhang angewiesen. Ansätze dazu könnten sich im Zusammenhang mit der Untersuchung kindlicher Sichtweisen oder im Rahmen einer entsprechend angelegten Unterrichtsforschung entwickeln. Kinder- und Erwachsenenperspektive stimmen vielfach nicht überein, wobei oft über die Auffassungen der Kinder nur wenig bekannt ist.

Blumenstock u.a. (1992) zufolge wird die Perspektive der Kinder in der bisherigen Grundschulforschung vernachlässigt. Als ein Beispiel dafür kann die grundschulpädagogische Literatur zur Leistungsbeurteilung und -messung herangezogen werden, die fast ausschließlich Handlungsprobleme der Lehrenden erörtert. Wenig ist bekannt, wie Kinder Schulleistungen und Noten interpretieren (Faust-Siehl/Schweitzer 1992). Was als „kindgemäß“ gelten soll, muß sich aber auch angesichts der Auffassungen der Kinder selbst rechtfertigen lassen. Kindliche Sicht- und Verhaltensweisen können jedoch nicht aus sich allein heraus verstanden werden, sondern erfordern eine Interpretation auf dem Hintergrund psychologischer Erkenntnisse. Eine entwicklungspsychologische Orientierung ist mithin auch in der *grundschulpädagogischen Forschung* unverzichtbar.

Im Anschluß an Bittner (1981) ist daher abschließend festzustellen, daß die Psychologie selbstverständlich nicht vorgeben kann, was als „kindgemäß“ gelten soll. Aus dem Interesse an einer aktuellen Sicht des Kindes sollte jedoch die Grundschulpädagogik nicht auf eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Entwicklungspsychologie verzichten.

Literatur

- Ariès, Ph.: *Geschichte der Kindheit*. München 1975.
- Asendorpf, J. B., Nunner-Winkler, G.: Children's Moral Motive Strength and Temperamental Inhibition Reduce Their Immoral Behavior in Real Moral Conflicts. In: *Child Development* 63/1992, S. 1223-1235.
- Baacke, D.: *Die 6- bis 12-jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters*. Weinheim und Basel 1991.
- Baudler, G.: *Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen*. Stuttgart 1984.
- Beck, G., Scholz, G., Walter, Ch.: Szenen – Absichten – Deutungen. In: *Die Grundschulzeitschrift* 50/1991, S. 14-19.
- Berkowitz, M. W., Gibbs, J. C., Broughton, J. M.: The Relation of Moral Judgment Stage Disparity to Developmental Effects of Peer Dialogues. In: *Merill-Palmer Quarterly* 26/1980, 4, S. 341 ff.
- Berkowitz, M. W., Oser, F., Althof, W.: The Development of Sociomoral Discourse. In: Kurtines, W. M., Gewirtz, J. L. (ed.): *Moral Development Through Social Interaction*. New York u. a. 1987, S. 322 ff.
- Biehl, P., unter Mitarbeit von U. Hinze und R. Tammeus: *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*. Neukirchen-Vluyn 1989.
- Bittner, G.: Was bedeutet „kindgemäß“? Entwicklungs- und tiefenpsychologische Gesichtspunkte zur Erziehung im Kindergarten. In: *ZfP* 27/1981, 6, S. 827-838.
- Blatt, M. M., Kohlberg, L.: The Effects of Classroom Discussion upon Children's Level of Moral Judgment. In: *Journal of Moral Education* 4/1975, 2, S. 129 ff.
- Blumenstock, L. u. a.: *Grundschule*. In: Ingenkamp, K. u. a. (Hg.): *Empirische Pädagogik 1970 bis 1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*, Band I. Weinheim 1992, S. 265-324.
- Bucher, A. A.: *Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*. Freiburg/Schweiz 1990a.
- Bucher, A. A.: *Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen*. St. Ottilien 1990b.
- Comenius-Institut (Hg.): *Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden*. Band 1, Münster 1975; Band 2, Münster 1977.
- Deutscher Bildungsrat: *Empfehlungen der Bildungscommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart 1972.
- Duncker, L. u. a. (Hg.): *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt*. Langenau-Ulm 1990.
- Erikson, E. H.: *Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit*. In: *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt 1966, S. 55-122.
- Fatke, R.: *Die Phantasie beim Kinde. Theoretische Studien und eine Pilot-Untersuchung*. Habilitationsschrift Tübingen 1983.
- Faust-Siehl, G., Schweitzer, F., Nipkow, K. E.: Die Berücksichtigung der religiösen Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts. Bericht über eine Pilotstudie. In: Biehl, P., Bizer, Ch., Heimbrock, H.-G., Rickers, F.: *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Band 6/1989. Neukirchen-Vluyn 1990, S. 209-216.
- Faust-Siehl, G., Schmitt, R., Valtin, R. (Hg.): *Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Dokumentation des Bundesgrundschulkongresses 1989*. Frankfurt 1990.
- Faust-Siehl, G., Schweitzer, F.: Rettung unter Einsatz des eigenen Lebens? – Begründungsansätze und pädagogische Chancen in Moraldiskussionen mit Grundschulkindern. In: *Die Grundschulzeitschrift* 50/1991, S. 42-45.
- Faust-Siehl, G., Schweitzer, F.: Anstrengung ist alles! – Wie Kinder schulische Leistungen interpretieren. In: Bartnitzky, H., Portmann, R. (Hg.): *Leistung der Kinder – Leistung der Schule*. Frankfurt 1992, S. 50-60.
- Fölling-Albers, M. (Hg.): *Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule*. Frankfurt 1989a.
- Fölling-Albers, M.: *Kindheit – entwicklungspsychologisch gesehen*. In: Fölling-Albers 1989a, S. 40-51. (= 1989b)
- Fowler, J. W.: *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh 1991.
- Fowler, J. W., Jarvis, D., Moseley, R. M.: *Manual for Faith Development Research*. Atlanta 1986.
- Gagné, R. M.: *Die Bedingungen des menschlichen Lebens*. Hannover u. a. 1973.

- Garlichs, A.: *Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen.* Frankfurt 1990.
- Garlichs, A.: Die Bedeutung der Schule. Unterstützungsfunktionen der Grundschule bei der Autonomieentwicklung von Kindern. In: *Die Grundschulzeitschrift* 60/1992, S.16-21.
- Garlichs, A., Leuzinger-Bohleber, M.: Vom Glück und Schmerz des Anderseins. In: *Die Grundschulzeitschrift* 60/1992, S. 22-31.
- Ginsburg, H., Opper, S.: *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung.* Stuttgart 1975.
- Götz, M.: Weiß die Ameise, daß sie Ameise heißt? In: *Grundschule* 23/1991, S.51-54.
- Hagstedt, H., Spreckelsen, K.: Wie Kinder physikalischen Phänomenen begegnen. In: *SMP* 14/1986, 9, S. 318-323.
- Halbfas, H.: *Das Dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße.* Düsseldorf 1982.
- Halbfas, H.: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbücher 1-4. Düsseldorf 1983ff.
- Huber, G. L.: Vom Kindergartenkind zum Schulkind. In: *Grundschule* 19/1987, 5, S.55-57.
- Kegan, R.: *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben.* München 1986.
- Keller, M.: Zur Entwicklung moralischer Reflexion: Eine Kritik und Rekonzeptualisierung der Stufen des präkonventionellen moralischen Urteils in der Theorie von L. Kohlberg. In: Knopf, M., Schneider, W. (Hg.): *Entwicklung. Allgemeine Verläufe – Individuelle Unterschiede – Pädagogische Konsequenzen.* Göttingen u.a.O. 1990, S.19-44.
- Klewitz, E.: Zur Didaktik des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts: Eine Untersuchung von Unterrichtsmodellen am Beispiel von „Schwimmen und Sinken“ vor dem Hintergrund der genetischen Erkenntnistheorie. Essen 1989.
- Köhnlein, W.: Kinderfragen an die Natur. In: *physica didactica* 14/1987, 1/2, S.69-86.
- Kohlberg, L.: *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages. Essays on Moral Development. Volume II.* San Francisco 1984.
- Kroh, O.: Pädagogische Folgerungen. In: *Wenzel* 1970, S.76-82.
- Lauterbach, R. u.a.: (Hg.): *Wie Kinder erkennen. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 1.* Kiel 1991.
- Lichtenstein-Rother, L., Röbe, E.: *Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung.* Weinheim und Basel 1984.
- Löffler, G., Möhle, V. (Hg.): *Die Kontinuitätshypothese des Lernens und ihr Zusammenhang mit Untersuchungen an Schüleräußerungen im Hinblick auf den Sachunterricht Naturwissenschaft/Technik.* Bielefeld 1986.
- Möller, K.: Handeln, Denken und Verstehen. Untersuchungen zum naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht in der Grundschule. *Naturwissenschaften und Unterricht – Didaktik im Gespräch, Band 9.* Essen 1991.
- Montada, L.: Themen, Traditionen, Trends. In: *Orter/Montada* 1987, S.1-86.
- Nave, K.-H.: *Die allgemeine deutsche Grundschule. Ideengeschichtliche Grundlegung und Verwirklichung in der Weimarer Republik.* Frankfurt 1980.
- Neuhaus, E.: *Reform der Grundschule. Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse.* Heilbrunn 1994.
- Neuhäuser, H., Rülcker, T.: „Na hör mal, du kannst nich' so einfach bestimmen, was ich jetzt mache.“ Moralvorstellungen von Kindern und wie die Schule damit umgehen kann. In: *Die Grundschulzeitschrift* 50/1991, S.6-10.
- Nickel, H.: Entwicklungstheorien und ihre Bedeutung für den Grundschullehrer. In: *Rost* 1980, S.9-25.
- Nickel, H., Schmidt-Denter, U.: *Vom Kleinkind zum Schulkind.* München, Basel 1991.
- Nipkow, K.E.: Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: *Katechetische Blätter* 111/1986 a, 8, S.600-608.
- Nipkow, K.E.: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. In: *Birkacher Beiträge* 3 zu einer evangelischen Pädagogik. Stuttgart-Birkach 1986 b. S.7-42.
- Nipkow, K.E.: Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik. In: *ZfP* 33/1987, 2, S.149-166.
- Nunner-Winkler, G., Sodian, B.: Children's Understandings of Moral Emotions. In: *Child Development* 59/1988, S.1323-1338.
- Oerter, R.: *Moderne Entwicklungspsychologie.* Donauwörth 1987.
- Oerter, R., Montada, L.: *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch.* München, Weinheim 1987.
- Oser, F., Grümder, P.: *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz.* Zürich, Köln 1984.

- Oser, F., Althof, W.: *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich.* Stuttgart 1992.
- Oswald, H.: *Freundschaft und Gruppen von Mädchen und Jungen im Grundschulalter.* In: Faust-Siehl/Schmitt/Valtin 1990, S.182-184.
- Piaget, J.: *The Child's Conception of Physical Causality.* Edinburgh o.J. (französisch 1927).
- Piaget, J.: *Das moralische Urteil beim Kinde.* Frankfurt 1973.
- Piaget, J.: *Psychologie und Pädagogik.* In: *Theorien und Methoden der modernen Erziehung.* Frankfurt 1974, S.9-149.
- Piaget, J.: *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde.* Stuttgart 1975.
- Piaget, J.: *Das Weltbild des Kindes.* Stuttgart 1978.
- Piaget, J.: *Meine Theorie der geistigen Entwicklung.* Herausgegeben von R.Fatke. München 1983.
- Piaget, J., Inhelder, B.: *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. Essay über die Ausformung der formalen operativen Strukturen.* Olten und Freiburg 1977.
- Piaget, J., Inhelder, B.: *Die Psychologie des Kindes.* Stuttgart 1986.
- Rauh, H.: *Kognitive Entwicklung während der Grundschulzeit.* In: *ZfP* 20/1974, 1, S.21-46.
- Reich, K.H.: *Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder. In Unterrichtswissenschaft* 3/1987, S.332-343.
- Rodehüser, F.: *Epochen der Grundschulgeschichte.* Bochum 1989.
- Rost, D. H. (Hg.): *Entwicklungspsychologie für die Grundschule. Band I.* Heilbrunn 1980.
- Schäfer, E.: *Übungs- und Versuchsklassen der Universität Tübingen an Volksschulen. Texte zur württembergischen Schulgeschichte, Band 3.* Ludwigsburg 1991.
- Schwartz, E.: *Ist die Grundschule reformbedürftig?* In: *WPB* 1966, S.389ff., 529ff., 572ff.
- Schwartz, E.: *Die Grundschule. Funktion und Reform.* Braunschweig 1969.
- Schweitzer, F.: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter.* München 1987.
- Selman, R. L.: *Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis.* In: Geulen, D. (Hg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln.* Frankfurt 1982, S.223-256.
- Selman, R. L.: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen.* Frankfurt 1984.
- Speck-Hamdan, A.: *Freude auf das Neue. Schulanfang aus der Sicht des Kindes.* In: *Grundschule* 22/1990, 6, S.26-28.
- Speck-Hamdan, A.: *Risiken und Chancen des Schulanfangs.* In: *Grundschule* 23/1991, 4, S.27ff.
- Speck-Hamdan, A.: *Schulanfang: Situation der Einführung und Neuorientierung.* In: Faust-Siehl, G., Portmann, R. (Hg.): *Die ersten Wochen in der Schule.* Frankfurt 1992, S.10-22.
- Spreckelsen, K. (Hg.): *Schülervorstellungen im Sachunterricht der Grundschule. Gesamthochschule Kassel* 1985.
- Valtin, R.: *Mit den Augen der Kinder. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe.* Reinbek 1991.
- Wagenschein, M., Banholzer, A., Thiel, S.: *Kinder auf dem Wege zur Physik.* Stuttgart 1973.
- Wenzel, A. (Hg.): *Grundschulpädagogik.* Heilbrunn 1970.
- Wenzel, A.: *Anfangsunterricht. Kompendium Didaktik.* München 1979.
- Zur Didaktik der Physik und Chemie. Probleme und Perspektiven, Band 10.* Alsbach 1990.