

Jan Böhm

Pädagogische Valenzen des Schulweges

Zusammenfassung: Dieser Artikel beschäftigt sich mit einem von den Erziehungswissenschaften bisher weitgehend unberücksichtigten außerschulischen Untersuchungsgegenstand. Dem Schulweg wurde in der pädagogischen Forschung bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Funktional betrachtet, als eine zu überwindende Distanz zwischen Elternhaus und Schule, wird er oft nicht als einem zur Schule gehörenden Verantwortungsbereich gesehen. Dennoch beinhaltet der Schulweg vielfältige und vielzählige Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten. Diese stehen nicht parallel neben schulischen Lernerfahrungen, sondern beide befinden sich in einem interdependenten Wechselverhältnis

Schlüsselwörter: Schulweg, außerschulisches Lernen, Spiele, Valenzen, pädagogische Ethnographie

The way to school and it's educational Valences

Abstract: This article focuses on an extracurricular learning space which has yet been utterly ignored within the field of educational research. Usually, ways to school are not considered to be part of the school's responsibility. It only gets treated in a functional way. Nevertheless, the way to school is an important space of experience and learning for students. In addition, the article shows that events on the way to school certainly affect school and lessons.

Keywords: way to school, extracurricular learning space, play, Valences, Educational Ethnography

Einführung

Unter außerschulischen Lernorten werden in der Regel Lernorte intendierten und organisierten Lernens verstanden. Diese können sich im Nahfeld der Schule befinden, wie beispielsweise Nachbarschaften, Vereine, Bibliotheken u.a., oder auch Lernorte, die nicht unmittelbar mit Schule in Verbindung gebracht werden und auch in ihrer temporären Reichweite eher längere Perspektiven anvisieren: Unternehmen, politische Organisationen oder andere, auf die berufliche Orientierung der SchülerInnen gerichtete Lernorte. Dies lässt sich durchaus als eine „Öffnung der Schule“ bezeichnen, in ihren jeweils speziell betonten Ausprägungen und Intentionen.

Jenseits dieser Lernorte „außerhalb“, gibt es immanente Lerngelegenheiten, die nicht als „Außen“ von Schule betrachtet werden können, andererseits aber auch nicht als integraler Bestandteil von Schule und des Schulaltages wahrgenommen werden. Solche Erfahrungsräume, die ein enormes pädagogisches Potential enthalten, sind zahlreich, beispielsweise das Essen in der Schule (ausführlich in Böhm 2010), die Schulaußenanlagen, die Schulbibliothek, die Raumgestaltung und auch, in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bisher wenig beachtet, der Schulweg. Diese Erfahrungsräume im Umfeld des Unterrichts enthalten ein pädagogisches Potential, das ich „pädagogische Valenz“ nenne. Die angesprochenen Geschehensbereiche, die sich nicht direkt auf Unterricht beziehen, sind meist aus pädagogischer Sicht „freigegeben“, d.h., ihnen wird keine pädagogische Wertigkeit zugesprochen. Um

beim Beispiel Schulweg zu bleiben: er wird aus schulischer Sicht als Überwindung der Distanz zwischen Wohnung und Schule betrachtet.

Schulwege sind zwar auf Schule bezogen, gehören aber nicht zu den schulisch verantworteten und unter pädagogische Ziele gestellten Vorgängen. Sie sind aber durchaus belangvoll für die erfolgreiche Durchführung der eigentlichen schulischen Aufgaben. Von Seiten der Schule wird man daher auf dieses Geschehen vor allem dann aufmerksam, wenn es negative Effekte auf das Lernen der SchülerInnen hat. In der Tat enthält dieses Geschehen auch Möglichkeiten, im pädagogischen Sinne Schaden zu stiften. In solch einem Moment kann das Interesse der Schule aufkommen, das Geschehen so zu regeln, dass es zumindest für die pädagogischen Ziele nicht schädlich, ihnen evtl. sogar förderlich ist.

In diesem Artikel wird der Geschehensbereich „Schulweg“ thematisiert. Dieser wird aus pädagogischer Sicht meistens „freigegeben“, d.h. nicht in pädagogische Überlegungen einbezogen. Schülertransport dient der Beförderung der SchülerInnen vom Wohnort zur Schule und zurück. Beide Vorgänge erfüllen eine äußerliche Bedingung, die für das pädagogische Geschehen der Schule unentbehrlich ist, aber eben nur eine äußere, physische Voraussetzung darstellt. Sie werden funktional betrachtet, unter dem Gesichtspunkt des Zweckes, der klar beschrieben ist und mit einem begrenzten Aufwand zu erfüllen ist. Andere Geschehensbereiche, wie Schulbau und Raumgestaltung, wurden recht früh unter pädagogische Mitverantwortung gestellt. Beim Schulweg ist das nicht der Fall, deshalb lädt dieser Geschehensbereich zu einer pädagogischen Betrachtung ein. Die immanenten pädagogischen Potentiale sind keineswegs notwendig von Pädagogen in die Situationen hineingetragene Aufforderungen, sondern sind Erlebnis- und Handlungschancen, welche die SchülerInnen selbst entdecken können. Unterschiedliche organisatorische Bedingungen dieses Geschehens können solche Chancen jedoch vermehren oder minimieren. Dieses schulnahe, aber bisher pädagogisch weitgehend „freigegebene“ Geschehen sollte in die pädagogische Sichtweise einbezogen werden, nicht mit dem Ziel, es unter pädagogische Kontrolle zu nehmen, sondern in der Intention, die organisatorischen Bedingungen so einzurichten, dass SchülerInnen in ihnen positive Erlebnis- und Handlungschancen erleben können.

Der Begriff „Pädagogische Valenz“

Der Begriff „Valenz“ (lat. Wertigkeit) wurde im wissenschaftlichen Diskurs von Kurt Lewin mitgeprägt. Valenzen sind für ihn: „jene erlebten Umweltqualitäten, die uns `in unserer Eigenschaft als handelnde Wesen` zu bestimmten Handlungen `auffordern`“ (Kruse/Graumann 1978, 187). Valenzen besitzen eine immanente Richtungsqualität: „Dabei sind positive Aufforderungscharaktere oder Valenzen solche Eigenschaften, zu denen hin, negative solche, von denen weg Lokomotionen gerichtet sind“. Sodann präzisiert Lewin den Zusammenhang zwischen Valenzen und Handlungen: „Insofern strukturieren Valenzen vor allem die zu einer gegebenen Zeit vorherrschenden Richtungen des Erlebens und Verhaltens“ (ebd.). Die so geartete Valenz, positiver wie negativer Art, kann „in der Stärke der Anziehung erheblich variieren [...] Es kann für das Subjekt unmöglich sein, ihm zu widerstehen, oder er kann den Charakter eines Befehls oder nur die Stärke einer Bitte oder weniger annehmen“ (Lewin 1982, 95). In diesem Sinne wirken Valenzen auf die Antriebskräfte einer Person, immer gerichtet auf die sie umgebende Umwelt. Lewin illustriert dies an alltäglichen Beispielen: Eine als angenehm wahrgenommene Landschaft „lockt“ zum Spaziergehen oder eine Treppe „zieht“ Kinder an, um diese zu besteigen. Diese Valenzen einer Umweltqualität liegen in der Sache selbst; sie sind nicht an persönliche Bedürfnisse oder Intentionen gebunden. „Die `Korrelation` zwischen Valenz der Umwelt und Motiviertheit

des Subjektes wird als solche nicht erlebt, eher eine (phänomenologische) `Kausalität` von außen nach innen“ (ebd.). Valenzen bestimmten somit das tägliche Tun der Menschen, ohne dass es zu einer Reflexion der Handlungsursachen oder Antriebe kommen muss.

Valenzen werden nach Lewin's Auffassung jedoch nicht allein durch die selbständige Begegnung mit einer bestimmten Umweltqualität erfahren, die eine Richtung angeben würde. Vielmehr werden frühe Erfahrungen mit Valenzen im Kindesalter durch „Dritte“ induziert. Das sind in der Regel Eltern, Geschwister und andere Menschen im „sozialen Kraftfeld“ eines Kindes. Nicht das Kind, sondern das soziale Umfeld, im engen Sinne die Familie, bestimmt das Verhalten und somit die Erfahrungsmöglichkeiten und die „Setzung“ entsprechender Valenzen. Es wird festgelegt, wann aufgestanden und gelaufen werden darf, wann bestimmte Dinge zu tun sind, wann geschlafen werden muss u.a.m. Nicht allein die Erfahrung der Valenz an sich wird von anderen bestimmt, auch die Richtung dieser hängt wesentlich von den Vormündern ab: „Viele Objekte in der Umwelt, viele Verhaltensweisen und viele Ziele erwerben eine positive oder eine negative Valenz oder die Eigenschaften einer Barriere nicht unmittelbar aus den Bedürfnissen des Kindes selbst, sondern durch eine andere Person. Wichtiger jedoch ist die Wirkung des Beispiels, d.h. dessen, was das Kind aus dem Verhalten von Erwachsenen als für sie positiv oder negativ erkennt. Schon das Kleinkind hat für soziale Wertungen und Kräfte ein feines Gespür“ (Lewin 1982, 98). Solche induzierten Valenzen, durch andere Personen hervorgerufen und bewertet, können durchaus mit eigenen Valenzen in Konflikt stehen. Je nachdem, wie stark der Einfluss auf das Kind ist, können die Bedürfnisse des Kindes unterdrückt werden, oder anders ausgedrückt, der induzierte Aufforderungscharakter überlagert die eigene Valenz. In diesem Sinne können auch für das Kind als negativ empfundene Valenzen durch das Versprechen auf eine Belohnung in eine positive Valenz umgewandelt werden: „Das Versprechen einer Belohnung für die Ausführung einer unangenehmen Tätigkeit ist ein Beispiel für einen durch das Vorhandensein einer negativen und einer positiven Valenz bedingten Konflikt“ (Lewin 1982, 403). Generell beruhen alle Konflikte in Bezug auf Valenzen auf den Antagonismus zweier Kräfte, entweder zwischen eigenen Bedürfnissen, eigenen und induzierten oder zweier induzierter Kräfte.

Obwohl Valenzen wichtige Triebkräfte im menschlichen Verhalten darstellen, bedarf es einer Abgrenzung zweier wichtiger Begriffe bei Lewin: Valenz und Befriedigungswert. Steigt die Bedürfnisintensität, beispielsweise nach Erholung, führt das gleichzeitig zu einem Anstieg der positiven Valenz bestimmter, zur Erholung förderlicher Aktivitäten und zu einem Anstieg negativer Valenzen bestimmter der Erholung abträglicher Tätigkeiten. „Jede Feststellung, die sich mit der Veränderung von Bedürfnissen befasst, lässt sich als eine Feststellung über positive und negative Valenzen ausdrücken“ (Lewin 1982, 416). Die Valenz einer Tätigkeit ist somit eng gekoppelt mit dem Gebrauchswert für die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse. Es ist jedoch nicht so, dass jede Tätigkeit mit einer positiven Valenz gleichzeitig einen hohen Befriedigungswert impliziert. Und auch im umgekehrten Fall, können Tätigkeiten mit einer negativen Valenz einen hohen Befriedigungswert besitzen, beispielsweise das Essen ungeliebter Speisen zur Therapie einer Krankheit. Daher besteht keine kausale Verbindung zwischen der Richtung der Valenz und deren Befriedigungswert.

In einer gänzlich anderen, auf das Zusammenleben menschlicher Individuen und ganzer Gesellschaften bezogenen Weise, gebraucht der Soziologe Norbert Elias den Begriff „Valenz“. Bei Elias wird der Begriff als interdependente Verflechtungsbeziehung zwischen handelnden Personen, die gleichzeitig in ihrer Interaktion aufeinander gerichtet als auch aufeinander angewiesen sind, verwendet. In Elias' Gesellschaftsmodell der sozialen Bindung spielen enge interdependente Verflechtungszusammenhänge eine zentrale Rolle; ohne diese sind für ihn zwischenmenschliche Beziehungen im engen Sinne als Zweierkonstellation,

als auch größere soziale Entitäten wie Gruppen oder im weiten Sinne Völker oder Gesellschaften, nicht denkbar. Valenzen sind in diesem Sinne die affektiven Bindungen mindestens zweier Personen. Die so gearteten Valenzen verbinden zwei Personen in der Weise, dass die valenzsättigende Person ein Teil des eigenen Selbst wird. Bewusst wird dies deutlich beim Tod dieser Person: „Der Tod [...] bedeutet, dass er ein Stück seiner selbst verloren hat. Eine Valenz in der Figuration seiner gesättigten und ungesättigten Valenzen hatte sich in der anderen Person verankert“. Fällt diese Instanz beispielsweise durch den Tod weg, bricht auch ein Teil „seines `Ich`-und `Wir`-Images“ weg“ (Elias 1993, 148). Die in der anderen Person verankerte Valenz als auch die gesättigten Valenzen des anderen in der eigenen Person reisen ab und hinterlassen ein Gefühl von Leere. Die „Gesamtbilanz“ oder die Ausgewogenheit des Beziehungsgeflechtes kommt dadurch aus der Balance und erfordert eine Neufiguration des Beziehungsgeflechtes. Um Ausgleich zu finden, können beispielsweise andere, bisher eher marginalisierte Personen im Beziehungsgeflecht eine wichtigere Rolle spielen und somit die nach dem Ausscheiden der früheren Person nun ungesättigten Valenzen befriedigen und der sozialen Beziehung eine ganz neue Bedeutung zukommen lassen. Die Bedeutung individueller Valenzen zeigt die starke Gerichtetheit der Personen zueinander. Plötzliche ungesättigte Valenzen bringen das gesamte Beziehungsgeflecht mindestens zweier Personen in eine Defizitsituation. Jedoch ist für Norbert Elias diese Valenzverflechtung nicht nur elementar für die Beziehung zweier Menschen; sie ist das entscheidende „Bindemittel der Gesellschaft“ als Ganzes. Elias präzisiert dies wie folgt: „Man gewinnt ein vollständiges Bild [von den gesellschaftlichen Interdependenzen; Anm. J.B.] erst dann, wenn man die persönlichen Interdependenzen, und vor allem die emotionalen Bindungen der Menschen aneinander, als Bindemittel der Gesellschaft [...] miteinbezieht“ (Elias 1993, 149). Das damit immer komplexer werdende Beziehungsgeflecht und die damit zusammenhängenden Gefühlsbindungen beschränken sich nunmehr nicht nur auf die Personenebene, sondern werden auch mit Symbolen, Wappen oder Fahnen der größeren Einheit gefühlsmäßig verbunden. Nach Elias haben solche indirekten Gefühlsbindungen oder anders formuliert die „Verankerung individueller Valenzen in solch großen gesellschaftlichen Einheiten“ häufig die gleiche Intensität wie eine enge emotionale Beziehung zu einer persönlich bekannten Person.

Der hier verwendete Begriff „pädagogische Valenz“ nimmt einige der oben beschriebenen Charakteristiken auf, grenzt sich jedoch in einigen Punkten ab und setzt eigene Akzente. So weist schon das Attribut „pädagogisch“ auf einen wesentlichen Unterschied hin: Der hier verwendete Terminus „Valenz“ ist immer positiv gerichtet. Im pädagogischen Verständnis kann es keine negativen Valenzen geben, da sämtliche pädagogisch intendierte Handlungen auf die Förderung oder Verbesserung einer persönlichen Disposition gerichtet sind. Damit unterscheidet sich das hier verstandene Phänomen „pädagogische Valenz“ von der Lewin'schen Valenz. Jedoch - wie auch die Valenzen bei Kurt Lewin - können pädagogische Valenzen durchaus unterschiedliche Intensitäten besitzen. Es wird in der Arbeit deutlich werden, dass bestimmte Situationen, pädagogische Valenzen unterschiedlicher Stärke implizieren.

Im Gegensatz zu Kurt Lewin besteht keine unreflektierte und mehr oder weniger unbewusste Korrelation zwischen Valenz und Verhalten. Valenzen in unserem Sinne müssen aktiv so arrangiert und gestaltet werden, dass sie zu einer pädagogischen, also positiven Valenz werden und beim Kind eine erzieherisch förderliche Wirkung hinterlassen. Somit sind die hier angesprochenen pädagogischen Valenzen vom Lehrer oder von anderen erziehenden Personen intendiert und werden kritisch reflektiert, um ggf. ihre Intensität zu erhöhen.

Mit dem Begriff „pädagogische Valenz“ wird darauf hingewiesen, dass in bestimmten Situationen Erlebnis- und Handlungsimpulse enthalten sind, die Kinder bzw. Schüler aufnehmen können, um ihre Entwicklung zu kräftigen. Die Impulse können dem Geschehen immanent sein, wenn es in bestimmter Weise organisiert ist, oder sie können von anderen Personen gesetzt werden. Die Annahme durch die Schüler kann bewusst oder unreflektiert erfolgen, es kann ein bewusstes oder unbewusstes Lernen bedeuten. In der regelmäßigen Wiederholung, bedingt durch die tägliche Verstärkung gleichartiger Abläufe, liegt die Chance zur Verstärkung der Impulse und zur Festigung des Erlebens und Verhaltens mit der Tendenz zur Internalisierung.

Wie auch der Terminus „Aufforderungscharakter“ als Synonym für Valenz bei Kurt Lewin immer wieder auftaucht, so besitzen bestimmte soziale Erfahrungsräume im Umfeld der Schule einen „Aufforderungscharakter“. Dieser ist jedoch passiver Art und führt nicht automatisch zu der entsprechenden Handlungsweise. Der hier ausgewählte Erfahrungsraum Schulweg stellt im weiten Sinne einen solchen Aufforderungscharakter dar, der jedoch erst die Form einer pädagogischen Valenz annimmt, wenn der Aufforderungscharakter auf eine erzieherische Wirkung hin gerichtet ist, d.h. wenn dadurch auf eine persönliche Disposition, in Bezug auf die soziale Kompetenz oder in Bezug auf eine intrapersonelle Fähigkeit, förderlich eingewirkt wird.

Pädagogische Valenzen, so wie alle erziehungswirksamen Tätigkeiten z.B. durch Vorbilder, entfalten bei der zu erziehenden Person in der Regel keine unmittelbare Wirkung. Diese erfolgt meist mit einem zeitlichen Abstand und erst wenn durch Wiederholung und positive Verstärkung eine Gewöhnung eingetreten ist; das beinhaltet auch die Übereinstimmung der Tätigkeit mit den inneren Einstellungen der jungen Person, welche das Verhalten stabilisiert. Zudem ist es dem Kind häufig nicht sofort einsehbar, dass bestimmte Handlungen oder Situationen einen positiven Effekt auf die persönliche Entwicklung ausüben. Die pädagogischen Valenzen entfalten ihre Wirkung häufig implizit, sie helfen beim Aufbau gewünschter Dispositionen, die sowohl auf das soziale Leben der Person Einfluss haben als auch auf die Selbstwahrnehmung, das Selbstbewusstsein und das Selbstbild der Person.

Im Unterschied zu Norbert Elias` Verwendung von Valenzen richtet sich die pädagogische Valenz nicht nur auf die Beziehung zu anderen Personen per se, sie ist also keine ausschließlich soziale Valenz, sondern weist auch eine nach „innen“, auf die eigene Person gerichtete Wertigkeit auf. Die pädagogischen Valenzen einiger Situationen richten sich primär auf die Person des Kindes und haben keine direkte soziale Komponente. Pädagogische Valenzen können also zwei Ausprägungen haben: eine soziale und eine intrapersonelle. Das bedeutet: Zusammen mit der Aufmerksamkeit gegenüber anderen Personen wird auch die Aufmerksamkeit gegenüber der eigenen Person gesteigert.

Unter der hier verwendeten Terminologie "Pädagogische Valenzen" werden bestimmte elementare körperliche, akustische, visuelle, räumliche, zeitliche, kommunikative und soziale Erfahrungen und Wahrnehmungen verstanden. Zu solchen pädagogischen Valenzen zählen beispielsweise das leiblich-seelische Sich-Wohlfühlen, das Sich-Unbedrängt-Fühlen, das Wahrnehmen der ästhetischen Qualitäten einer Umgebung, die Erfahrung eines abgesenkten Lärmpegels in Ruhezonen, das Sich - Bewegen in ausreichend großen Räumen oder Arealen, das Gefühl, genügend Zeit haben, ferner das wiederholte Erleben eines regelmäßigen Ablaufs im Sinne eines Rituals, oder das Angeregt-werden zu einer abwechslungsreichen Tätigkeit, das Zuhören und das Vermögen, sich selbst ausdrücken zu können.

Das methodische Vorgehen

Die hier ausgewählte pädagogische Valenz „Schulweg als Gelegenheit zum Spielen“ ist ein Beispiel aus einer thematisch umfangreicheren Forschungsarbeit zu pädagogischen Valenzen im Umfeld des Unterrichts (vgl. Böhm 2010). Diese Untersuchung stützt sich auf eine umfangreiche Feldforschung. Die hermeneutische Analyse der durch Beobachtungen und Interviews gewonnenen Daten zielt auf die pädagogischen Bedeutungsstrukturen des untersuchten sozialen Geschehensbereiches. Weniger die Deskription oder die einzelnen Techniken und Verfahrensweisen waren dabei von Interesse, sondern der Fokus lag auf der Interpretation der vorgefundenen Situationen und Handlungen. „Entscheidend ist vielmehr die geistige Anstrengung, die hinter allem steht, das komplizierte intellektuelle Wagnis der ‚dichten Beschreibung‘, um einen Ausdruck von Gilbert Ryle zu verwenden“ (Geertz 2001, 10). In diesem Sinne wurde vorgegangen: Das pädagogische Phänomen Schulweg wurde unter dem Fokus pädagogischer Evidenz ausgeleuchtet. Erst dadurch wurde es möglich, die gefundenen Valenzen „transferfähig“ und somit für andere Pädagogen zugänglich und nutzbar zu machen.

Die Umschau nach „gehaltvollen“ Beispielen und demgemäß die Beobachtungstätigkeit erstreckte sich über mehrere Länder; allerdings wurden in jedem Land nur sehr wenige Schulen herausgegriffen. Diese stehen nur für sich und werden nicht als Repräsentanten eines nationalen Schulsystems qualifiziert. Es geht also um die pädagogische Qualität jedes Beispiels. „Länder“ dienen nur als Suchmatrix für Beispiele. Das Loslösen vom Vergleichsgegenstand „Land“ führt auch zur Loslösung von zeitlichen Übereinstimmungen. So ist es möglich, zwischen verschiedenen Ländern als auch zwischen verschiedenen Zeiten zu „springen“. Pädagogische Phänomene und Lösungen rücken somit in den Fokus der Forschung, geographisch und zeitlich ungebunden.

Ein viel versprechender Weg bei der Erforschung kindlicher ist die pädagogische Ethnographie. Sie spielt in der pädagogischen Forschung eine untergeordnete Rolle und es finden sich auch nur einzelne größere Untersuchungen, welche mit dieser methodischen Herangehensweise arbeiten (vgl. dazu u.a. Ackermann/ Rosenbusch 1995; Krappmann/ Oswald 1995; Kauke 1995). Noch immer stellen Schüler und ihre Lern- und Lebenswelt als Untersuchungsgegenstand in der Schulforschung einen eher marginalisierten Bereich dar, da sich Untersuchungen meist auf andere Akteure in der Schule konzentrierten: „Im Zentrum der Schul- und Unterrichtsforschung stehen traditionell Lehrer, deren Perspektiven und Handlungsinteressen, und empirisch-statistische Untersuchungsverfahren“ (Zinnecker 2001b, 667). Das herausragende Merkmal der ethnographischen Methode ist die unmittelbare Nähe des Forschers zum Schüler. Die Untersuchung basiert auf der persönlichen Beobachtung vor Ort: „Die Akteure werden als Handelnde in ihrem natürlichen, orts- und zeitgebundenen Kontext (natural setting) beschrieben. Das schließt traditionell den Anspruch ein, die soziale Welt aus der Binnenperspektive der Handelnden zu rekonstruieren“ (ebd., 671). Dieser Perspektivwandel stellt die Gruppe der Schüler in den Fokus der Betrachtung. Dies ist insofern bemerkenswert, als Schüler zwar als die zahlenmäßig größte Gruppe innerhalb der Schule agieren, jedoch eine vergleichsweise schwache Stellung innerhalb der Hierarchie aufweisen (vgl. ebd.). Fritz Loser stellte bei seiner Gegenüberstellung von Paradigmen der Unterrichtsforschung die These auf, dass qualitative Methoden wie die ethnographische sich eher Themen widmet, die sonst gern verdrängt werden und die vornehmlich kritische Themen des Unterrichts und der Schule betreffen, wohingegen empirische Arbeiten sich stärker an „offiziellen Diskursen über Zielsetzungen und Innovationen von Schule und Unterricht ausrichten“ (Zinnecker 2001b, 674).

Die Fokussierung auf die Binnenperspektive, auf die kindliche Lebenswelt befasst sich mit solchen Gegenständen, die sonst eher der Privatsphäre zugeordnet werden: „Zugunsten einheitlicher pädagogischer Situationsdefinition müssen die subjektiven und pluralen Lebensformen, in denen Kinder – und natürlich auch die LehrerInnen – leben, aus dem pädagogischen Diskurs weggeklammert und als mehr oder weniger bedeutungslose Privatangelegenheit bagatellisiert werden“ (Zinnecker 2001a, 154). Nun geht es bei der Erforschung der kindlichen Lebenswelt gerade um solche „bedeutungslosen Privatangelegenheiten“. Daher bedeutet eine pädagogische Ethnographie „nicht mehr und nicht weniger, als die eingeübten Handlungs- und Kommunikationsstrategien des Pädagogikberufes und die darauf aufbauenden Weltansichten und geglaubten Selbstverständlichkeiten methodisch und auf Zeit auszusetzen und das, was in der alltäglichen Unterrichtspraxis [und Schulpraxis] niedrig gewichtet, ja bekämpft werden muss, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken“ (ebd.).

Die Herausforderung lag darin, weder mit einem „festen“ begrifflichen Instrumentarium in das Feld zu gehen, noch ohne irgendeine gedankliche Strukturierung. Diese mussten jedoch möglichst „offen“ sein; sie sollten die Beobachtungsfähigkeit anregen, jedoch nicht einengen. Für den Beobachter musste ein Moment der Überraschung bleiben. Das gilt sowohl im Wahrnehmen des Geschehens als auch in der gedanklichen Erfassung der pädagogischen Valenz in der Interpretation. Die pädagogischen Potentiale des Geschehensbereiches mussten erst aufgefunden, erschlossen und benannt werden. Da kein Interpretationsschema vorlag, musste das, was sich in jeder Beobachtung zeigte, pädagogisch sinnvoll interpretiert werden. Die Suche nach pädagogischen Valenzen war dennoch nicht willkürlich: Einer Valenz konnte nur dort nachgegangen werden, wo deutlich wurde, dass es sie häufig geben musste, dass sie wirklich in den Situationen dieser Geschehensbereiche angelegt ist und dass sie für die SchülerInnen bedeutsam ist. Der Beobachtung gingen also Vorüberlegungen voraus; allerdings konnten die Beobachtungen die Richtung der Vorüberlegungen als auch die Benennung noch einmal ändern. Erst die tiefgehende Interpretation der Beobachtungen führte zum Verständnis und auch zur definitiven Benennung der einzelnen pädagogischen Valenzen.

Aus dem bisher Gesagten ergibt sich, dass die Analyse einer pädagogischen Valenz drei Schritte umfasst: 1. Strukturierung der pädagogischen Valenz, 2. Beobachtungen, 3. Konkretion der pädagogischen Valenz.

Die Untersuchung bezieht sich auf Schüler der Primarstufe. Die Altersspanne dieser Schulstufe ist heterogen und variiert um mehrere Jahre. Auf dieser Schulstufe kann die Dringlichkeit der angesprochenen pädagogischen Aufgaben besonders gut dargestellt werden, weil oftmals unausgesprochen die Meinung herrscht, besonders in der Primarstufe müsse erzieherischen Aufgaben größere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Der Erziehungsauftrag wird als dringlich angesehen und steht – so die Einschätzung vieler Eltern – gleichwertig neben dem Bildungsauftrag. Damit wird nicht die Meinung vertreten, dass in anschließenden Schulformen pädagogische Valenzen nicht mehr auftreten oder dass sie dort weniger wichtig sind. Im Gegenteil ist zu vermuten, dass in höheren Klassen soziale, kommunikative, körperliche, akustische, visuelle, räumliche ästhetische u.a. Erfahrungen noch weiter entwickelt und spezifiziert werden, dass jedoch die Grundlagen für eine entwicklungsförderliche Weiterentwicklung in den ersten Jahren des Schulbesuches gelegt werden müssen, um später daran anknüpfen zu können.

Der Schulweg

Um von der elterlichen Wohnung in die Schule zu gelangen, muss in der Regel die dazwischenliegende Distanz überwunden werden (vgl. Surmont 2006). Die Art und Weise, wie dies geschieht, ist vielfältig und von Faktoren wie der Grad der Verstädterung, die geographischen Begebenheiten, die klimatische Situation, der Verfügbarkeit von Verkehrsmitteln, das Alter der Kinder u.ä. abhängig (vgl. Lynch 1977). In Mitteleuropa gelangen die meisten Schulkinder während der Grundschulzeit zu Fuß in die Schule. Die oben genannten Faktoren führen indes in einigen Gebieten auch zur Nutzung von anderen Transportmitteln; so kommt z.B. in dünn besiedelten Gebieten Nordskandinaviens oder den baltischen Ländern die Mehrheit der Kinder mit dem Bus in die Schule (vgl. Kraft 1978). Der motorisierte Schülertransport ist an manchen deutschen Schulen infolge der Konzentration der Schulnetze zu einem aktuellen Thema geworden. In anderen Ländern, beispielsweise in den USA, in Kanada, Australien oder den skandinavischen Ländern, ist ein relativ langer Schulweg Normalität.

Wege bestimmen unsere Bewegung. Sie sind „[...]Kanäle, durch die sich der Beobachter gewohnheitsmäßig, gelegentlich oder möglicherweise bewegt“ (Lynch 1989, 60). Wege sind vielgestaltig: Sie können Straßen, Fußwege, Fußgängerzonen, Radwege, Wasserwege, Eisenbahn- oder Straßenbahnlinien sein oder auch weniger offiziellen Charakter haben wie Trampelpfade oder Geheimgänge. Für die meisten Menschen sind Sie die primären Elemente der Umgebung, ohne Wege – so scheint es – ist jegliche Orientierung in der Umgebung beinahe unmöglich. Der Mensch muss, wenn er beispielsweise sein Haus verlässt, einem bestimmten Weg folgen; er kann sich nicht beliebig im Gelände bewegen. Die Wege wiederum prägen durch ihre räumliche Ausprägung stark den Charakter der Umgebung. Begibt sich eine Person auf einen wie auch immer gearteten Weg, muss sie diesem ein gewisses Maß an Vertrauen entgegenbringen. Fernerhin kann auch ein und derselbe Weg im Verlauf seinen Charakter ändern. Eine wichtige funktionelle Notwendigkeit stellt die Kontinuität dar. Der Menschen vertraut darauf, dass der beschrittene Weg durchgehend verläuft. Die Kontinuität andere Elemente, wie Bebauung oder Bäume am Wegesrand, sind für die Einstufung der Benutzer als zuverlässig und vertrauensfördernd weniger entscheidend. Personen, die den beschrittenen Weg als durchgehend einschätzten, empfinden die der Straße umgebenden Elemente ebenfalls als durchgängig, obwohl sie dies tatsächlich nicht waren (vgl. Lynch 1989). Sie sind generell leichter zu identifizieren und erhöhen das Sicherheitsgefühl, wenn der Anfangs- und Endpunkt bekannt ist. Bei Schulwegen ist es tatsächlich so, dass Kinder, besonders jüngere, die elterliche Wohnung als den Anfangspunkt und die Schule als den Endpunkt des Weges angeben. Ältere Kinder sind sich sehr wohl bewusst, dass der Weg jenseits der elterlichen Wohnung beginnt und auch einen Endpunkt jenseits der Schule hat, aber das Interesse daran schien bei keinem der befragten Kinder übermäßig groß. Sie gaben sich fast immer mit dem Wissen der für sie wichtigen Anfangs- und Endpunkte zufrieden. Das lässt sich so deuten, dass nicht die Wege an sich entscheidend sind, sondern vielmehr das individuelle Ziel.

Wege besitzen eine Identifikationsfunktion. Sie strukturieren und charakterisieren die umgebende Umwelt. Wenn sie regelmäßig begangen werden, verknüpfen sie sich mit ihrem Ziel; sie werden häufig als ein Teil des Ganges angesehen und stehen nicht mehr für sich. Sie bieten den sie Beschreitenden Kontinuität und besitzen eine immanente Richtungsqualität: „[...] in einer Richtung begangen, wirken sie anders, als wenn man sie in der umgekehrten Richtung geht; beide Richtungen sind leicht zu unterscheiden, und zwar auf Grund von Abstufungen, Übergängen, regelmäßiger Veränderungen einer bestimmten Eigenschaft, die sich in einer bestimmten Richtung verdichtet“ (ebd., 68f). Otto Friedrich Bollnow (vgl. Bollnow

2000) wies darauf hin, dass die Richtung, die nach Verlassen der Haustür einschlagen wird, den Charakter des Weges bestimmt.

Der Weg als solcher überbrückt die Distanz zwischen zwei unterschiedlich wahrgenommenen und emotional besetzten Orten. Im Fall des Schulweges handelt es sich um den Übergang zwischen zwei verschiedenartigen sozialen Orten: Der relativ freie und zeitlich wenig strukturierte Erfahrungsraum des elterlichen Heims und der stärker zeitlich strukturierte Erfahrungsraum der Schule. Anzunehmen ist, dass der Übertritt nicht plötzlich mit dem Eintreten in das Schulhaus bzw. in die elterliche Wohnung stattfindet. Vielmehr ist zu vermuten, dass ein sich allmählich vollziehender Übergang stattfindet, der seinen letzten symbolischen Niederschlag im Durchschreiten der jeweiligen Eingangstür findet. Der Übergang ist primär ein Vorgang der kognitiven und affektiven Aneignung des Kommenden. Dieser sollte nicht als eine bewusste und intendierte Denkleistung verstanden werden, eher findet diese „Aneignung“, wenn sie zur Gewohnheit geworden ist, unbewusst statt. Eine ganz bewusste Auseinandersetzung findet in der Regel bei neuen, unbekanntem und nicht einschätzbaren Zielen statt, beispielsweise am Schulbeginn. Der Übergang vom Elternhaus zur Schule vollzieht sich nicht abrupt; eher ist davon auszugehen, dass er allmählich in den Gedankenkreis des Kindes eindringt, bis sich dieser vollständig auf die Schule bezogen konzentriert. Das kann sein beim Eintritt in das Schulgebäude oder auch erst bei Beginn des Unterrichts. Die Beschreibung dieses Überganges ist schwierig, da er jeweils anders vollzogen und selten, besonders bei SchülerInnen im Grundschulalter, bewusst reflektiert wird. Jedoch lassen Beobachtungen einige Rückschlüsse auf einen solchen „inneren“ Übergang zu. Nachdem das Kind die elterliche Wohnung verlassen hat, fühlt es zuerst das Wetter und die Helligkeit. Im Winter ist es in der Regel noch dunkel und kühl. Der erste Übergang ist der von Drinnen nach Draußen. Ein weiterer ist vollzogen, wenn das Kind endgültig wach ist. Das kann teilweise erst dann der Fall sein, wenn es das Wetter spürt und Geräusche der Umgebung wahrnimmt. Da viele Kinder auf dem Weg in die Schule Freunde und Mitschüler treffen, vollzieht sich ein weiterer Übergang vom Alleinsein hin zur Geselligkeit. Das Schulkind ruft sich die letzte Begegnung mit dem Weggefährten ins Gedächtnis. Was wurde zuletzt gesprochen, war er unfreundlich oder freundlich. In Fahrzeugen kommt das Kind in Kontakt mit anderen SchülerInnen, ggf. auch mit Erwachsenen. Im Kontakt mit Freunden und Mitschülern richtet sich der Gedankenkreis häufig nach vorn auf den bevorstehenden Schultag. Vielleicht überlegt der Schüler noch einmal, ob er alle Utensilien für den Schultag dabei hat oder er überlegt, ob der kommende Tag für ihn unangenehme Situationen enthält die er fürchten müsste. Es werden Fragen beantwortet wie: Mit wem habe ich mich gestritten? Wem muss ich aus dem Weg gehen? Gibt es eine Klassenarbeit? Gab es Hausaufgaben? Letztlich dominieren Gedanken über den bevorstehenden Schultag und den Unterricht. Der physische Eintritt in die Schule oder das Wahrnehmen des Stundensignals sind nur noch symbolische Zeichen dafür, dass sich das Kind in einem neuen Erfahrungsraum befindet, dessen Übergang er in der Regel psychisch bereits vollzogen hat.

Der Schulweg ist allgemein durch eine gewisse Flüchtigkeit gekennzeichnet. Besonders groß ist diese in Fahrzeugen, wenn etwa beobachtete Ereignisse außerhalb nur wenige Sekunden oder in einigen Fällen nur Bruchteile einer Sekunde anhalten. Weniger flüchtig sind Situationen auf den begangenen Schulwegen, jedoch auch dort sind viele Beobachtungen nur schnelllebig, weil nicht beliebig lang auf dem Schulweg verweilt werden kann. Dennoch und besonders auf dem Weg von der Schule zum Elternhaus besteht die Gelegenheit, in bestimmte Situationen einzutauchen und länger zu verweilen als unter Zeitdruck.

Schulwege können als Erfahrungsgelegenheiten mit einem mittleren Strukturierungsgrad bezeichnet werden. Dieser liegt zwischen den beiden Polen der mehr oder weniger völligen Unstrukturierung in der Freizeit und des sehr hohen Strukturierungsgrades in der Schule. Der Schulweg stellt den Übergang von einem zur anderen Pol dar. Eine solche Zeit auszufüllen, müssen Schulkinder in den ersten Jahren des Schulbesuchs lernen. Die Entscheidung, ob der Schulweg als Gelegenheit genutzt wird, Kontakte zu knüpfen, ob man besonders auf dem Heimweg mit Freunden Umwege in Kauf nimmt, um besonders lang zusammen zu bleiben, oder ob man sich für das Alleine gehen entscheidet, liegt beim jeweiligen SchülerIn und ist zudem abhängig von der jeweiligen Gemütsverfassung. Nicht immer wird der Gang in der Gruppe bevorzugt. Schulwege sind trotz ihrer relativen Freizügigkeit bezüglich der Kontrolle Erwachsener und einer mittleren Strukturiertheit keine nichtfunktionalen Wege wie das Spaziergehen in der Freizeit.

Der Schulweg ist ein sozialer Erfahrungsraum, der zwar funktional ist, jedoch weitgehende Spielräume für eine Selbstgestaltung der jeweils dort verbrachten Zeit bietet. Ein direktes Eingreifen oder Gestalten durch die Lehrer kann nur in einem sehr geringen Umfang vollzogen werden. minimale intendierte Pädagogisierung erfahren. Sie sind dennoch wichtig, da diese Erfahrungsgelegenheiten nicht erziehungsneutral sind, d.h. dass sie wichtige Effekte auf die Erziehung der SchülerInnen haben. Ganz im Gegenteil können sich aus pädagogisch vernachlässigten Erfahrungsgelegenheiten auch negative Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung einstellen. Diese können weiter auf den gesamten Lebensvollzug, den Unterricht eingeschlossen, gegebenenfalls negativ wirken. Daher kann man bei der minimalen Pädagogisierung nicht von einem direkten pädagogisch intendierten Handeln sprechen, sondern vielmehr von einem pädagogischen Begleiten, welche besonders die Selbsterziehung der SchülerInnen unterstützt.

Eine solche nichtintendierte (Selbst)Erziehung auf einem kaum pädagogisierten aber dennoch pädagogisch wirksamen sozialen Erfahrungsraum kann sich eng mit der intendierten Erziehung verschränken. Solche förderlichen Verbindungen werden sich dann zeigen, wenn entweder gelernte Unterrichtsstoffe aus dem Unterricht hinausgetragen und auf dem Schulweg erprobt werden, wie beispielsweise Kenntnisse aus dem Heimatkundeunterricht oder der Verkehrserziehung. Ferner können gesammelte Erfahrungen auf den Schulwegen in den Unterricht aufgenommen werden, etwa wenn SchülerInnen bestimmte beobachtete Phänomene nicht erklären können und diese Fragen in den Unterricht einbringen. Freilich ist die positive Kopplung von nichtintendierter und intendierter Erziehung nicht zwangsläufig. Auch gegenläufige Erfahrungen können auftreten, etwa wenn unsoziales Verhalten auf Schulwegen den Erziehungsbestrebungen nach einem friedlichen und harmonischen Zusammenleben aller Personen in der Schule zuwider laufen. Wie auch immer die Beziehung zwischen intendierter und nichtintendierter Erziehung sich darstellt, so stehen doch beide in diesem Erfahrungsraum in einem Spannungsverhältnis. Daraus ergeben sich Chancen und Möglichkeiten, in gewissem Sinn auch der Anreiz zur Selbsterziehung. Auf dem Schulweg werden die Kinder mit vielfältigen sozialen Situationen konfrontiert, bei denen individuelle Entscheidungen getroffen werden müssen, beispielsweise birgt der Erfahrungsraum Schulweg die Gefahr in Konflikte einbezogen zu werden oder auch selbst ein Auslöser eines solchen zu werden. Zudem veranlassen diverse Situationen die Kinder eigene Normen, Werte und Einstellungen zu bilden und gegebenenfalls zu verändern oder auch zu verfestigen und zu verteidigen. Freilich findet Selbsterziehung auch statt, wenn SchülerInnen mit anderen zusammen den Schulweg teilen.

Beispiel einer pädagogischen Valenz: Schulweg als Gelegenheit zum Spielen

Strukturierungen der pädagogischen Valenz: Kinder spielen in vielen Situationen: Auf Spielplätzen, zu Hause, in Parks, im Klassenzimmer u.a. Orten. Prinzipiell kann überall gespielt werden. Gespielt wird jedoch nicht nur auf dafür gekennzeichneten Plätzen; vielmehr findet Spiel in „freien“ Situationen statt, damit sind Situationen und Gelegenheiten gemeint, die nicht speziell für das Spiel konstruiert und arrangiert worden sind.

Anthropologisch ist das Spiel ein Grundbedürfnis und die Voraussetzung des Daseins. Dezierte Forschungen haben sich mit der Frage „Warum spielen Menschen“ auseinandergesetzt und diverse Hypothesen aufgestellt: Moritz Lazarus nahm an, dass Spielen eine Form der Erholung darstellt. Da der Mensch nicht ununterbrochen arbeiten kann, ist das Spiel eine seines Erachtens anthropologische Konstante (vgl. Lazarus 2003). Karl Groos sah im Spiel ein, auf die Erwachsenenwelt vorbereitendes, kindliches Übungsfeld, in dem Verhaltensweisen und Affektkontrollen eingeübt werden (vgl. Groos 1899). Schon angedeutet wurden psychologische Forschungen – herauszuheben die Bemühungen Jean Piagets. Hierbei wurde immer wieder die Wichtigkeit für eine gesunde, seelische Entwicklung herausgestellt (vgl. u.a. Oerter 1993). Die Bedeutung des Spielens für die Sozialisation – in Weiterführung von Karl Groos' Gedanken - führen soziologische Forschungen ins Felde: Im Spiel lernt das Kind die mannigfachen Interdependenzverflechtungen menschlichen Zusammenlebens kennen; es lernt, die Erwartungen anderer zu erkennen und nimmt wahr, welche Erwartungen andere an die eigene Person haben (vgl. Groos 1899). In diversen sozialen Handlungszusammenhängen lernt das Kind Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme, flexibles Verhalten, Anpassung, Toleranz und Kooperationsfähigkeit. Das Spiel fördert demnach sowohl die Vergemeinschaftung als auch den Prozess der Individualisierung – hier gemeint als das Werden einer Persönlichkeit in der Gesellschaft (vgl. u.a. Krappmann 1975).

Hans Scheuerl hat sich in seinen „Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen“ (vgl. Scheuerl 1990) intensiv mit dem Spiel auseinandergesetzt. Zunächst geht er davon aus, dass das Urphänomen der Bewegung, er spricht von Bewegungsganzheit, das eigentliche Wesenselement von Spiel überhaupt ist und nicht die der Tätigkeit: „Einzige Voraussetzung dafür, dass eine Erscheinung Spielcharakter annehmen könne ist, dass sie mittelbar oder unmittelbar Bewegungsmöglichkeiten enthalte“ (Scheuerl 1990, 117). Das Spiel ist für ihn nicht auf eine Tätigkeit gerichtet sondern es ist frei: „[...] nicht weil es ursachlos ist, sondern weil es sich abhebt von seinen Ursachen, weil es phänomenal nicht getan wird, sondern geschieht“ (ebd., 121). Letztendlich ist: „[die] Spiel-tätigkeit [...] eine besondere Art von Tun, als zwischen ihr und ihrem Effekt gleichsam ein Hiatus besteht: Das Tun bewirkt nicht unmittelbar den Effekt, sondern es gibt nur Impulse, damit ein Geschehen „von selbst“ entstehe“ (ebd.).

Charakteristisch für ein Spiel ist, dass es ohne äußere Anreize geschieht. Weder durch Zwang noch durch Belohnung kann echtes Spiel bewirkt werden (vgl. u.a. Huizinga 2004; Stroebe et al. 2002). Wahres Spiel ist spielen nur um des Spielens willen. Es dient keinem äußeren Zweck. Die Motivlage, aus der heraus gespielt wird, ist das Spiel selbst. Hier tritt nun deutlich die Abgrenzung zu anderen Tätigkeiten hervor, die manchmal als „spielend“ oder „spielerisch“ bezeichnet werden; nach den vorgehenden Überlegungen aber nicht als Spiel im engeren Sinne zu verstehen sind. Auf den Schulwegen werden vielfältige Spiele gespielt, von Wortspielen über Fang- und Versteckspielen bis hin zu einfachen Rollenspielen. Für einige Kinder stellt der Schulweg eine der wenigen Gelegenheiten dar, wo sie frei über die Füllung dieser Zeit entscheiden können. Wenn häusliche und schulbezogene Pflichten wie Hausaufgaben, Mitwirkung im Haushalt, Nachhilfeunterricht oder Verpflichtungen in Vereinen den größten Teil des Nicht-Schultages ausfüllen, bleiben kaum Zeitfenster für völlig

freies Gestalten einer wirklich freien Zeit. Spiele können sowohl auf dem unmittelbaren Weg stattfinden, oder auf speziellen Spielplätzen. Ferner können interessante, jedoch nicht als offizieller Spielplatz deklarierte Areale die Aufmerksamkeit der Kinder wecken, darunter fallen Objekte wie beispielsweise alte Bäume, Bauruinen, verwinkelte Ecken, Container oder nicht mehr genutzte Industrieanlagen (siehe dazu auch die Studie von Muchow/ Muchow 1998); im Prinzip können jegliche Umwelten genutzt werden. Zum Spielen auf dem Schulweg finden sich in der Regel Kinder mit Freunden zusammen, denn dabei besteht nicht nur die Gelegenheit, ohne einen festgelegten Zeitrahmen auskommen zu können; ferner bieten Spiele die Chance, mit anderen Schülern zusammen zu sein.

Spiele werden nicht immer nach streng festgelegten Regeln, die häufig von Erwachsenen festgelegt werden, durchgeführt. Das heißt indes nicht, dass Spiele der Kinder regellos seien, dann wären sie von anderen Verhaltensweisen kaum zu trennen. Vielmehr entwickeln die Kinder ihre Regeln selbst, teilweise erst während des Spieles. Solche Regeln können sich jederzeit ändern; ein und das gleiche Spiel kann mit verschiedenen Teilnehmern unterschiedlich „geregelt“ werden. Gerade bei jüngeren Kindern, besonders beim spontanen Spiel, wie es auf Schulwegen häufig anzutreffen ist, werden diese in abgewandelter Form gespielt, teilweise werden einfache Spiele „erfunden“. An einem Fluss Wasser aufstauen, mit gefundenen oder gesammelten Ästen Schwertkämpfe austragen oder etwa ein Muster auf dem Gehweg als Labyrinth entdecken, all das sind Beispiele für spontane Spielmöglichkeiten in flüchtigen Situationen. Sie entbehren jedoch in der Regel nicht den typischen, oben schon aufgeführten Charakteristika wie das Versinken im Spiel (sog. Flow-Erlebnis), das Anwenden bestimmter motorischer Fähigkeiten, der soziale Kontakt zu anderen Mitspielern oder das Festlegen moralischer Standards. Dennoch gelingt der Übergang zu einem regelgeleiteten Spielverlauf nicht immer. Daher lässt die Dynamik des Spielverlaufs häufig wieder nach und die Kinder wechseln zu einer anderen spielerischen Tätigkeit oder setzen ihren Schulweg fort. Diese Unvollkommenheit hindert die Kinder aber nicht daran, es bei einer weiteren Gelegenheit erneut zu versuchen.

Beobachtungen: Drei Schüler aus der Grundschule Langebrück bei Dresden verließen gemeinsam die Schule nach dem Unterricht. Sie gingen zusammen ein Stück des Heimweges; sie trafen sich oft, jedoch nicht regelmäßig. Der Grund für die gemeinsame Aktivität ist das gemeinsame Spielen. Ihr Spiel leitet sich aus dem gleichen Interesse an Spielkarten ab. Bei diesen Spielkarten geht es um fiktionale Krieger, welche bestimmte Eigenschaften besitzen. Sie treten in einem Spiel mit anderen Figuren in den Wettkampf; die jeweils angespielte Eigenschaft entscheidet über den Sieg oder die Niederlage. Solche Karten kann man an bestimmten Kiosken nachkaufen und so ständig sein Kartenrepertoire verbessern. Die drei Schüler, alle 8 Jahre alt, sammelten solche Karten. Auf dem Heimweg imaginierten und imitierten sie diese Figuren selbst; dabei nutzten sie die Namen der Figuren und bezogen sie auf ihre eigene Rolle. Ein Junge bezeichnete sich selbst als eine bestimmte Figur, die anderen Kinder wussten offensichtlich die damit verbundenen „Kampfstärken“ auf den jeweiligen Kategorien (u.a. Feuerkraft, Reaktion, Schutzschild). Jedoch blieb es nicht bei der Übertragung der Figuren und deren Merkmalen auf die Leiblichkeit der Kinder, vielmehr überlegten sie sich neue Stärken in den entsprechenden Kategorien. Freilich konnte so jeder beginnende Schüler vom nächsten Mitspieler einfach überboten werden. Jedoch kommt es auf die Kombination verschiedener Eigenschaften an. Die Schüler lösten sich somit von den vorgegebenen Charaktereigenschaften und imaginierten völlig neue Zusammenhänge, so dass sie für die anderen Mitspieler nicht mehr antizipiert werden konnten. Somit wurde das Spiel ein „echtes“ Spiel mit offenem Ausgang. Überraschend war indes die häufige Korrektur der eigenen Eigenschaften. Dennoch akzeptierten die Mitspieler diese, für den außenstehenden

Beobachter als „Regelverletzung“ sich darstellende Reaktion und verbesserten ihre Eigenschaften gleichsam. So kam es zu einem sich ständigen Überbietens. Ein Ende des Spiels, in Form einer allgemein anerkannten und angenommenen Äußerung der Spieler, kam nicht zustande und wurde offensichtlich auch nicht angestrebt.

Rollenspiele sind bei jüngeren Schülern ein häufiges und gern ausgeführtes Spiel. Dabei können realitätsnahe oder phantastische Personen oder Themen nachgespielt werden. Häufig werden Themen aus dem persönlichen Erfahrungskreis der Kinder gespielt, teilweise als reines Nachspielen, teilweise in entfremdeter Form. Zwei Schülerinnen der dritten Klasse der Grundschule in Albeins/ Südtirol, imitierten auf ihrem gemeinsamen Schulweg das Gebaren ihres Gemeindepfarrers. Die SchülerInnen dieser Schule nehmen einmal wöchentlich an einer Kinderpredigt, bei der sie selbst aktiv mitarbeiten, teil. Die Kinder imitierten die Rede-weise als auch das Gebaren und entfremdeten die Situation durch eine stark übertriebene Darstellung des Pfarrers. Dabei übernahmen die Mädchen wechselseitig die Rolle des Pfarrers. Dabei war es keineswegs so, dass die Kinder sich lustig machten oder den Pfarrer als Person der Lächerlichkeit preisgaben, vielmehr diente die konkrete Situation und Person als Vorlage ihres performativen Spiels. Die Spielsituation begann, nachdem ihr Gespräch auf den Gottesdienst gelenkt wurde. Anschließend imitierte das Mädchen den Pfarrer und die Begleiter imitierten ihre eigenen Rollen im Rahmen des Gottesdienstes. Die Schülerinnen wechselten ständig ihre Rollen. Eine Szene, die von den Kindern als besonders witzig empfunden wurde, imitierten sie nacheinander und pointierten und übertrieben dabei die Aussprache sowie die Mimik und Gestik.

Spiele in naturnahen Umgebungen haben in der Regel einen engen Bezug zu den natürlichen Umwelten. Kinder aus der Grundschule im schwedischen Karstad spielten bei meinen Schulbesuchen täglich nach Verlassen der Schule an einem angrenzenden See. Der Zugang war flach und steinig. Die Kinder verschiedenen Alters liefen am Ufer entlang und suchten flache Steine für das „Hüpfenlassen“ im Wasser. Andere Schüler versuchten möglichst weit zu werfen, wieder andere unternahmen den Versuch, bestimmte Objekte im See, beispielsweise eine alte Wurzel, zu treffen. Die zurückgelegte Strecke verlief parallel zu einer Landstraße und war daher für die Schüler ein Stück des Heimweges; daher verließen die Schüler nach einer gemeinsam zurückgelegten Strecke den Strand und bogen in die jeweiligen Seitenwege und -straßen ihrer Elternhäuser ein. Die Kinder berichteten, dass der See in jeder Jahreszeit ein beliebter Treffpunkt ist und immer zum Spielen einlädt. Wenn sie nicht dringend nach Hause müssten, würden sie so gut wie immer am See verweilen und spielen. Dabei sind es nicht immer die gleichen SchülerInnen, die sich zusammenfinden. Ein Mädchen berichtete, es sei gerade dies das interessante und schöne Merkmal, dass man immer neue Kinder treffe und mit ihnen spielen könne, ohne dass die bereits Bekannten benachteiligt würden. Je mehr Personen anwesend seien, desto mehr Spielgelegenheiten gebe es, da manche Kinder neue Spielideen hätten und somit die Chance, ein neues Spiel zu entdecken, steige. Besonders schön, so betonte sie, sei es auch im Winter, wenn der See zugefroren sei und sie auf dem See schlittern und rutschen können und weitere Spiele möglich seien.

Konkretion der pädagogischen Valenz: Kinderspiele sind typische Handlungen auf Schulwegen. Die drei aufgeführten Beispiele sind drei Varianten von Spielen, die sich bei fast allen Beobachtungen wiederholten. Dabei spielten Alter und Nationalität keine Rolle. Ebenso bedarf das spontane Kinderspiel keiner zeitlichen und räumlichen Organisation. Es wird in der Regel „nebenherlaufend“ praktiziert. Kinderspielplätze wurden selten bevorzugt, selbst wenn sie vorhanden waren, da solche Arrangements im Allgemeinen nur wenige, sehr spezifische Spiele und Bewegungen erlauben und dem Bedürfnis der Kinder, selbständig die Regeln oder die Ausführungen zu bestimmen, selten ermöglichen. Ferner stehen die so gearteten

Spielplätze unter der Aufsicht von Erwachsenen, da besonders jüngere Kinder von ihren Eltern begleitet werden.

Bei meinen Beobachtungen waren Spiele auf dem Heimweg häufiger als auf dem Weg in die Schule anzutreffen. Ursächlich dafür ist u.a. die streng reglementierte Zeit am Morgen, die sich häufig an der tatsächlichen Laufzeit bemisst und wenig Spielraum für andere Aktivitäten lässt. Anders auf dem Rückweg; dieser unterliegt seltener einer strengen zeitlichen Planung und lässt Raum für eine eigenständige Ausgestaltung. Von mir befragte Eltern in Karlstad/ Schweden, Syöte/ Finnland und Eltern aus Dresden gaben an, dass sie, wenn sie überhaupt einen zeitlichen Rahmen für den Heimweg ihrer Kinder setzten, bewusst eine reichlich bemessene, weit über der tatsächlichen Laufzeit hinausreichende, Zeitsetzung vorgeben. Die Gelegenheit zum Spiel und anderen Tätigkeiten mit Freunden waren dabei die am häufigsten vorgebrachten Begründungen der Eltern.

Im schwedischen Beispiel nutzen die Schüler die natürliche Umgebung als Anregung für das gemeinsame Spiel. Auf dem Schulweg entstehen „Spielplätze“. Verlassen einzelne Kinder das Spiel, kommen andere hinzu. Jederzeit können sich die Beteiligten entschließen, das Spiel abzubrechen und den Schulweg fortsetzen. Die wechselnden Spielbesetzungen führen darüber hinaus auch dazu, dass neue Spielideen eingebracht werden. Der Schulweg impliziert viele Spieloptionen, bedingt durch die Umgebung und die Anwesenheit von Schulkameraden. Die geringe Kontrolle der Schulwege ermöglicht den Kindern Spiele zu spielen, die sonst den Sanktionen Erwachsener unterliegen würden. Das zweite Beispiel aus Albeins in Italien illustriert dies. Im Rollenspiel imitierten und parodierten die Kinder ihren Pfarrer und auch sich selbst. Sie nutzen die Gelegenheit der Freiheit des Schulweges, sonst tabuisierte Themen aufzugreifen. Dabei liegen hinter diesen Rollenspielen keine böswärtigen Intentionen, sondern sie spiegeln vielmehr die kindliche Ausdrucksweise und teilweise dem Alter entsprechende Naivität wieder. Der Darstellungs- und somit der Spieldrang sind Ausdruck eines Bedürfnisses nach Verarbeitung erlebter Situationen, die in dieser Art sonst nicht erlaubt wären. Keines der Schüler konnte sich vorstellen, diese Art von Spiel in Gegenwart von Lehrern oder der Eltern zu zeigen.

Dass Regeln beim Spielen erzeugt und legitimiert werden, zeigt das erste Beispiel aus Langebrück. Die Kinder spielen mit Karten und – so erscheint es zumindest Außenstehenden – „erfinden“ während des Spiels eigene Regeln. Dies gilt jedoch bei den Mitschülern nicht als Regelverstoß, sondern ist Teil des Spiels. Der Mitspieler – spielt er „gut“ mit – muss die Regeln erweitern, sonst wäre er ein schlechter Spieler, und ein potentieller Verlierer. In- des darf nur derjenige mit solchen Regeln „umgehen“, der als vollwertiges Spielmitglied anerkannt ist. Dabei kann keineswegs von einem willkürlichen Spiel gesprochen werden. Die Spieler variieren die Regeln in einem bestimmten, jedoch von allen angenommenen Rahmen. Dieser macht ein „echtes“ Spiel überhaupt erst möglich. In diesem Sinne zeigt sich, dass die SchülerInnen Regeln einhalten können; sie beherrschen es so gut, dass es ihnen gelingt, die Regeln so zu ändern und zu modifizieren, dass es nicht zum Zusammenbruch des Spielgeschehens kommt, sondern zu dessen Erweiterung. Es handelt sich um kurze Spielhandlungen im Sinne von Gebärden, die einander fließend ablösen. Das Spiel muss in einem bestimmten Tempo ablaufen werden, damit es im Fluss bleibt. Dieses macht den Reiz des Spieles aus: Die Einfälle müssen schnell hervorgebracht werden, ein Einfall provoziert den nächsten, die spielenden Kinder erfahren eine Art Harmonie ihrer Fähigkeiten. Darin liegt die Freude des Spiels als geteilte Freude. Die Harmonie schließt auch ein, dass kein Mitspieler aus der Rolle fällt und das Spiel ins Ernste wendet.

Die Spiele verlangen Kunstfertigkeit bei minimalem Regelwerk. Sie sind nicht anspruchsvoll im Sinne einer längeren und komplexen Handlung. Es ist nicht nötig, eine Spielidee oder

Regeln zu erlernen, sie können spontan erfasst werden. Auch wenn einige Kinder aufeinander „eingespielt“ sind, können sich doch leicht neue Kinder anschließen. Das Spiel setzt sich aus mehreren gleichartigen kurzen Spielmomenten zusammen. Diese Art des Spielens ist dem Heimweg angepasst; es verzögert den Heimweg, unterbricht ihn aber nicht lange. Der Fluss des Spiels lässt sich mit der Vorwärtsbewegung des Weges gut verbinden. Im Falle des Spiels am See tritt allerdings eine kurze Pause ein, ohne dass diese übermäßig lang dauert. Es gibt beim Spiel geschlechtsspezifische Präferenzen, wie das Kreidespiel der Jungen und die Parodie der Mädchen zeigen. Es gibt jedoch auch Spiele für beide Geschlechter, wie das Beispiel am See zeigt. Diese Art des Spielens stellt eine gute Gelegenheit dar, Ereignisse nachzuvollziehen, Zusammenhänge zu entdecken und eine eigene Welt aufzubauen. Es entsteht eine spezifische Spielkultur, die man als Heimwegspiele bezeichnen kann.

Ausblick

Der Schulweg überbrückt die Distanz zwischen zwei Erziehungsfeldern, dem elterlichen und dem schulischen. Die Frage, ob dieser Zwischenraum ein erziehungsloser Raum ist, muss in gewisser Hinsicht bejaht werden. Aber da am Beginn und am Ende des Schulweges jeweils eine Erziehungsaufgabe steht, kann diese jeweils nach- bzw. vorauswirken im Sinne einer Selbsterziehung. Der Schulweg stellt einen gewissen selbsterzieherischen Anspruch. Die Kinder haben sich auf dem Schulweg bereits in einem gewissen Grad als SchülerInnen zu benehmen. Dies wird noch verstärkt, wenn Schulkleidung getragen wird. Der selbsterzieherische Anspruch, der meist unausgesprochen herrscht, begründet die pädagogische Valenz des Schulweges. Er wird verstärkt, da man Klassenkameraden und MitschülerInnen derselben Schule trifft, was in der Freizeit nicht unbedingt der Fall ist. Dadurch wird bereits zu einem gewissen Grad die eigene Schule repräsentiert. So wie die SchülerInnen auf dem Schulweg auftreten, so schätzen Passanten die Schule ein. Dieses Identifiziert-Werden mit der eigenen Schule stellt auch einen unausgesprochenen, selbsterzieherischen Anspruch dar. Der Raum zwischen den beiden Erziehungsfeldern kann aber auch pointiert als erziehungsfreier Raum begriffen werden. Er kann einzelne SchülerInnen gerade stimulieren, gegen die Intention der Erziehung zu handeln. Das bedeutet, dass der Schulweg für den Einzelnen auch als Chance zum Ausbruch aus den Erziehungsfeldern ergriffen werden kann, was besonders in der Gruppe Erfolg versprechend ist.

Neben der beispielhaft hier präsentierten pädagogischen Valenz „Schulweg als Gelegenheit zum Spielen“ konnten weitere Valenzen des Schulweges eruiert werden. Sie können hier nur genannt werden (ausführlich in: Böhm 2010, 195ff):

- Schulweg als eine Möglichkeit, die Aufmerksamkeit auf anziehende Besonderheiten der umgebenden Natur einzuüben
- Im Unterricht erlernte Kenntnisse anwenden und vertiefen
- Schulweg als Gelegenheit, Impulse für das intendierte Lernen im Unterricht zu empfangen
- Der Schulweg als Gelegenheit zur Einsamkeit
- Die Orientierungsleistung des Schülers als Fußgänger in der Stadt
- Schulweg als Gelegenheit etwas zu Kaufen
- Schulweg als Gelegenheit, dem Umgang mit Gefahren im Straßenverkehr zu erlernen
- Schulweg als Gelegenheit Freundschaften zu knüpfen und zu pflegen

Der hier gewählte phänomenologische Zugang zum Forschungsfeld liefert Einblicke in einen Bereich von Schule, der von eher quantitativ arbeitenden Forschern nicht erhellt werden kann und vielleicht auch kaum in den Fokus tritt, da man sich von ihnen kaum Einflüsse auf Schülerleistungen erwartet. Neben den derzeit dominierenden Untersuchungsfeldern Schulstandards und Schülerleistungen ist Schule aber auch als ein wirkungsvoller und erziehungsmächtiger Sozialraum zu verstehen und zu erforschen, da von ihm zweifelsohne wichtige Impulse für den Unterricht und somit den Leistungen der SchülerInnen ausgehen; positive als auch negative. Daher ist ein möglichst tiefes Eintauchen in den „Lebensraum“ der Beteiligten eine gewinnbringende und aufschlussreiche Herangehensweise und kann andere schulpädagogische Forschungen ergänzen und neue Perspektiven öffnen. Es ist aus pädagogischer Sicht wünschenswert, wenn auch andere Sozialräume in und im Umfeld der Schule, wie beispielsweise die Raum- und Zimmergestaltung, die Schulaußenanlagen, die Schulbibliothek, die Schülermitverwaltung, die Elternmitwirkung zu ähnlichen Forschungen anregen.

Literatur

- Ackermann, H./ Rosenbusch, H. S.(1995): Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: König, E. (Hrsg.): Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim, 135-167.
- Bollnow, O.F. (2000): Mensch und Raum. Stuttgart/ Berlin/ Köln.
- Böhm, J. (2010): Pädagogische Valenzen des schulspezifischen Geschehens im Umfeld des Unterrichts. Hamburg.
- Elias, N. (1993): Was ist Soziologie? Weinheim/ München.
- Elias, N. (1997): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band: Wandlung des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt am Main.
- Civellis, S. (1992): "... mehr Bäume, mehr Wiesen und mehr Menschen, die wir kennen ..." der Schulweg als Lernfeld. Schulwegerlebnisse und -erfahrungen von Zürcher Primarschülern. Zürich.
- Geertz, C. (2001): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main.
- Groos, K. (1899): Die Spiele der Menschen. Jena.
- Huizinga, J. (2004): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg.
- Kauke, M. (1995): Kinder auf dem Pausenhof. Soziale Interaktionen und soziale Normen. In: Behnken, I./ Jaumann, O.: (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim, 51-62.
- Kruse, L./ Graumann, C.-F. (1978): Sozialpsychologie des Raumes und der Bewegung. In: Soziologie des Alltags. Sonderheft 20. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen, 177-219.
- Kraft, P. (1978): Schülerbeförderung – eine heimliche Reform mit unheimlichen Folgen. In: Reinert, G.-B./Zinnecker, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek bei Hamburg, 207-261.
- Krappmann, L. (1975): Kommunikation und Interaktion im Spiel. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Spielen.
- Krappmann, L./ Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim.
- Lazarus, M. (2003): Grundzüge der Völkerpsychologie und Kulturwissenschaft. Herausgegeben von Klaus Christian Köhnke. Hamburg.

- Lewin, K. (1982): Feldtheorie. Kurt-Lewin-Werkausgabe. Stuttgart.
- Lynch, K. (1977): Growing up in cities: Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa. Cambridge/ Massachusetts/ London.
- Lynch, K. (1989): Das Bild der Stadt. Braunschweig und Wiesbaden.
- Muchow, M./ Muchow, H. H. (1998; zuerst 1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim/ München.
- Oerter, R. (1993): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. München.
- Scheuerl, H. (1990): Das Spiel. Band 1. Weinheim et al.
- Surmont, M. (2006): The way to school as a world in-between. In: ZpH, Jg. 12, H. 2 (2006), 75.
- Stroebe, W./ Jonas, K./ Hewstone, M, (Hrsg.) (2002): Sozialpsychologie. Eine Einführung (4.Aufl.). Berlin.
- Zinnecker, J. (2001a): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim und München.
- Zinnecker, J.(2001b): Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, H. 5 (2001), 667-690.

Angaben zum Autor:



Dr. Jan Böhm

seit 2013 Hochschulprofessor für Vergleichende Erziehungswissenschaft und Bildungssystementwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Gastprofessuren an der Föderalen Universität Jakutsk, East European University Tbilisi, Staatlichen Universität Minsk.