

Ariane Brena

Kinder lernen lassen

Gedanken über die Kunst, das Belehren sein zu lassen

„Wir entdecken mit Erstaunen, dass wir selbst oft das größte Hindernis sind, um das zu leben, was unser Verstand, selbst unser Gefühl, für richtig erklärt. Ist es möglich, dass unser Sein mit unserem Denken und Fühlen nicht identisch ist? Wenn wir uns diesem Zweifel zu stellen beginnen, wird uns schmerzlich bewusst, dass wir bis in die letzte Faser von dem geprägt sind, wie wir selbst aufgewachsen sind.“

Rebeca Wild, Sein zum Erziehen, S. 144

Mehr und mehr Schulen besinnen sich auf die Erkenntnisse der Neurobiologie über Lernen und Kreativität sowie die mannigfaltigen empirischen Ergebnisse von freien Schulen wie dem Pesta (Rebeca und Mauricio Wild), Sudbury Valley und Summerhill. Sie nennen sich „Aktive Schule“, „Freie Alternativschule“ oder einfach „Freie Schule“ und schaffen praktische Voraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen, viel Eigenverantwortung und entspannte Beziehungen. Viele dieser Schulen organisieren Unterricht als freiwillig zu wählendes Angebot, manche verzichten fast völlig auf Unterricht, damit Kinder lernen dürfen, ohne bevormundet und belehrt zu werden. Und doch scheint es auch für Lernbegleiter an solchen Schulen nicht leicht zu sein, auf das Belehren zu verzichten. Drei Szenen, beobachtet im Alltag einer freien Schule, in der Kinder in einer vorbereiteten Umgebung selbstständig lernen, sich frei bewegen und die Teilnahme an angebotenen Aktivitäten frei wählen, geben Stoff zum Nachdenken.

Fall 1

Marco (8)^[1] arbeitet an einem Tisch mit Wörterbuch, Stift und Schreibheft; im Rahmen eines selbst gewählten Schreiblehrgangs bearbeitet er die Aufgabe, einzelne Wörter im Wörterbuch zu finden und in Schreibschrift abzuschreiben. Eine erwachsene Lernbegleiterin schaut ihm über die Schulter und liest laut vor, was Marco gerade geschrieben hat:

„UV-Licht.“ Mhm. Marco, weißt du, was das ist, UV-Licht?“ Ein Schatten fällt über sein Gesicht, sein Körper weicht ein wenig von den Arbeitsmaterialien zurück, er lässt die Hände sinken und sein Körper erschlafft insgesamt etwas, während er antwortet: „Nein.“

„Du könntest ja noch mal im Wörterbuch gucken.“

Marco blättert und findet die Stelle: „Da steht: ‚UV-Licht, ultra-violettes Licht‘.“

„Ah – und was ist das – ultra-violett?“

„Zum Lernen anregen“?

Was fällt an dieser kurzen Sequenz auf?

- Marco wird von seiner Lernbegleiterin *unterbrochen* bei dem, was er tut, und eventuell gestört.
- Nicht *er* stellt die Frage: „Was ist UV-Licht?“, sondern *sie*.

- Sie stellt ihm eine *unechte* Frage – denn sie fragt nicht, weil sie nicht weiß, was UV-Licht ist, sondern, weil sie sich wünscht, Marco möge es wissen.
- Er ist beschäftigt mit Heraussuchen und Abschreiben, weil er von Hand Schreiben üben will. Ob es ihn gleichzeitig *interessiert*, was die Worte, die er schreibt, bedeuten, *ist offen* und wird von der Lernbegleiterin nicht erfragt.

Die Lernbegleiterin unterbricht Marcos selbst gesteuerten Arbeits- und Lernprozess, um ihn „anzuregen“, über etwas nachzudenken, das *ihn* in diesem Moment *nicht interessiert*. Kinder zu unterbrechen, um sie „anzuregen“, ihr „Interesse zu wecken“, bedeutet, in *ihren Raum* und *ihre Zeit* einzugreifen. Ein scheinbar selbstverständlicher Eingriff, wenn er von Erwachsenen gegenüber Kindern passiert, zumal, wenn beide durch die Situation als Schüler und Lernbegleiterin definiert sind. Zwischen zwei Erwachsenen würde so ein Eingriff wohl wenigstens als Störung, womöglich als Übergriff angesehen [\[JG1\]](#)! Man stelle sich vor: Arzthelferin Gerber sitzt hoch konzentriert an der monatlichen-Abrechnung; Kollegin Färber stellt sich neben sie, schaut zu und sagt plötzlich: „Weißt du eigentlich, wer die Buchhaltung erfunden hat?“ Warum verhält sich eine Lernbegleiterin, für die respektvoller Umgang mit Kindern ganz sicher einen hohen Wert darstellt, so?

Kindern etwas zu zeigen, zu erklären, sie am eigenen Wissen teilhaben zu lassen, damit können Erwachsene sich eine Vielzahl von Bedürfnissen erfüllen – zum Beispiel nach Kontakt, Nähe, Spaß, Lernen, Entwicklung, Gemeinschaft, Unterstützen, einen Beitrag leisten. Ist die Lernbegleiterin sich dessen bewusst? Ist ihr klar, dass es *ihre* Bedürfnisse sind, mit denen sie auf Marco mit *seinen* Bedürfnissen trifft? Und dass sie den Verlauf dieses Gesprächs Marcos Bereitschaft zu verdanken hat, für ihre Bedürfnisse etwas zu tun?

Ein winziger Moment in dieser Interaktion zeigt das deutlich: Sobald die Lernbegleiterin ihre erste Frage stellt [\[JG2\]](#), zeigt Marcos Körpersprache, dass er aus dem Flow geraten ist. Offenbar entscheidet er blitzartig, dem Anliegen seiner Lernbegleiterin zu entsprechen.

Solche nonverbalen Signale zu bemerken, bedarf besonderer Aufmerksamkeit, weil das gesprochene Wort normalerweise mehr Beachtung findet. Für Beobachter, die nicht selbst in den Dialog involviert sind oder womöglich die gesprochenen Worte gar nicht hören können, ist es leichter. Dass Marcos körpersprachliche Reaktion nichts Ungewöhnliches ist, zeigte ein Gespräch während eines Workshops zum Thema „Freie Schulen – Freie Lehrer?“ zum Jahrestreffen des BFAS (Bund Freier Alternativschulen) in Berlin 2011. Mehrere Teilnehmende schilderten die gleiche Beobachtung: Wenn sie einem Kind ungefragt eine Erklärung, einen Tipp, eine zusätzlich „Anregung“ geben, weicht das Kind unwillkürlich und ohne Worte ein paar Zentimeter zurück; die positive Körperspannung lässt nach; dauert die „Beratung ohne Auftrag“ länger, stellen sich seine Augen auf Unendlich!

Kinder kooperieren

Dass solche blitzartigen Entscheidungen zugunsten von Kooperation in pädagogischen Beziehungen hundert-mal täglich fallen, das macht sie scheinbar so selbstverständlich. Es lässt leicht vergessen, dass Kinder sich wie jeder andere auch immer wieder neu entscheiden zu kooperieren! Folgende Überlegung mag das verdeutlichen: Situationen, in denen Kinder *nicht* kooperieren, fallen jedem „Erziehenden“ sofort ein. Denn wenn ein Kind weniger entspannt ist, als Marco es in dieser Situation war, entscheidet es sich womöglich gegen Kooperation; vielleicht schmeißt es den Stift frustriert auf den Tisch, antwortet unwirsch, versucht die Frage zu überhören, fängt an über

etwas anderes zu sprechen, zieht seine Tischnachbarin an den Haaren...

Die Lernbegleiterin stellt Marco gegenüber ihr eigenes Interesse an „Wissensvermittlung“ über ihre Absicht, Kinder frei und selbstständig lernen zu lassen, sich in ihrem eigenen Tempo und Maß und mit ihrer eigenen Wahl des Vorgehens zu bilden. Sie verzichtet darauf, ihren Impuls zur „Wissensvermittlung“ zurückzustellen oder ihn wenigstens als Angebot zu denken, welches Marco auch ablehnen könnte.

Es scheint trotz allen Wissens über Lernen und Bildung ungeheuer schwer zu sein, dem Weg des Kindes zu vertrauen. Offenbar schleichen sich immer wieder Zweifel oder Unruhe ein. Wenn das Kind sich den Themen, Materialien und Personen zuwendet, die es hier und jetzt für seinen nächsten Entwicklungsschritt optimal nutzen kann, gilt es für die Begleitenden, zunächst einmal weniger zu *tun* und statt dessen einfach *präsent* zu sein. Solange sie daran zweifeln, dass diese Entwicklung von innen nach außen stattfindet^[2], haben die begleitenden Menschen Mühe damit, abzuwarten, sich herauszuhalten und die Kinder einfach zu *beobachten*. Manche Lernbegleiter scheinen sogar zu fürchten, das bloße Beobachten werde sie langweilen.^[3]

Selbst lernen

Zu beobachten, wie sich diese Entwicklung vollzieht, kann hingegen ausgesprochen aufschlussreich sein, sofern die Umgebung für das kindliche Lernen geeignet, vorbereitet, sicher und entspannt ist. Kinder beim Lernen zu beobachten kann immer wieder zu Staunen und auf jeden Fall zu Erkenntnissen führen: Zu Erkenntnissen über Zeit, Geduld, Ausdauer, Aufmerksamkeit, Kreativität zum Beispiel. Sich darauf einzulassen kann auch für Wehmut bis hin zu starkem Schmerz sorgen: „So hätte ich auch gern lernen, experimentieren, Erfahrungen sammeln, selbst bestimmt handeln wollen...!“ Und es kann sehr spannend sein, sich selbst beim Beobachten zu beobachten. Denn unweigerlich werden in erzogenen Erwachsenen Impulse aufsteigen, sich einzumischen, den Kindern Lernwege „abkürzen“, „erleichtern“ oder „interessanter machen“ zu wollen. Und es kann sehr fruchtbar sein, diese Impulse einerseits als Ergebnis eigener Prägungen durch Erziehung, Schule und Studium zu erforschen, andererseits den diesen Impulsen zu Grunde liegenden Bedürfnissen auf die Spur zu kommen. Das Abenteuer dieser Erforschung beginnt, wo es gelingt, eine fragende (im Unterschied zu einer wissenden) Haltung einzunehmen.

Fragen stellen

Fragen können stumm sein oder ausgesprochene Fragen an das Kind. Vermutlich sind erstere für die Entwicklung von Selbstständigkeit, Verantwortung und Individualität der Kinder ergiebiger.

Fragen, die Marcos Lernbegleiterin sich in der Schul-Situation stellen könnte:

- Was will das Kind? Und bin ich bereit, dies zu hören und zu achten?
- Wenn ich das Kind beobachte: Welche Informationen gibt mir sein Verhalten darüber, was es vermutlich braucht? Welche Informationen gibt es – das ist leichter zu beantworten – darüber, was es gerade will?
- Was brauche ich? Und bin ich bereit, dies zu hören und zu achten? Will ich *mein* Bedürfnis nach Weitergabe von Wissen und nach Unterstützung anderer Menschen erfüllen? Und will ich gleichzeitig *mein* Bedürfnis nach Respekt für die individuelle Entwicklung und die Autonomie des anderen Menschen erfüllen?
- Wie könnte ich handeln, um all dies zu berücksichtigen?

- Und immer wieder: Würde es nicht reichen (und bereichern!), wenn ich einmal mehr *nichts tue*, sondern mich im *Beobachten* übe?

Fragen in Situationen der eigenen Reflexion, der Kollegialen Beratung, des Coachings oder der Supervision könnten sein:

- Was bedeutet es mir, mein Wissen, meine Ideen zum Lernen usw. weiter zu geben?
- Warum will ich Lernbegleiterin sein? Was hat das mit meinem eigenen Lernweg zu tun?
- Und wozu will ich Lernbegleiterin sein, was möchte ich erreichen? Was ist meine Sehnsucht?
- Was will ich für mich erreichen und gegenwärtig leben?
- Was wünsche ich mir für die Kinder?
- Was will ich selbst hier an diesem besonderen Ort des Lernens lernen? Was möchte ich heilen? Was habe ich schon gelernt? Was möchte ich *verlernen* (bewusst anders entscheiden und dieses Andere üben)?
- Was kann ich an meinem Arbeitsplatz Schule für meine Bedürfnisse tun, Kinder zu unterstützen, die Vielfalt des Erlebens und Wissens mit ihnen zu teilen und nützlich und wertvoll für die Schulgemeinschaft zu sein – und dabei zugleich mein Wissen darüber respektieren, wie Lernen „funktioniert“?
- Was kann ich für mich tun, damit es mir leichter fällt, mein Beobachten und Gegenwärtigsein (R. Wild) wachsen und mein ergebnisorientiertes Tun abnehmen zu lassen?

Fall 2

Eine Lernbegleiterin ruft Fabian (6) zu sich:

„Fabian, ich habe dir dein Freundschaftsbuch wieder mitgebracht; ich habe reingeschrieben. Bitteschön.“

„Liest du's mir vor?“

„Ja, in Ordnung. Also: ‚Ich heiße Carmen. Mein Nachname:...‘“ Sie unterbricht und fragt Fabian: „Fabian, weißt du, wie ich mit Nachnamen heiße?“

„Nein.“ Carmen wendet sich zu einem Mädchen, das inzwischen dazu gekommen ist und beobachtet.

„Und du, Karla? Weißt du, wie ich mit Nachnamen heiße?“

Karla schüttelt den Kopf.

„Mein Nachname: F-a-b-e-r, Faber. Meine Augenfarbe:...“

Carmen Faber schaut vom Buch auf und blickt Fabian direkt an:

„Welche Farbe haben meine Augen?“

Fabian guckt und schweigt. Carmen liest weiter.

„Meine Augenfarbe ist Grün. Mein Lieblingstier...“

„Unterrichtsgespräch“?

Fabian will hören, was Frau Faber in sein Freundschaftsbuch geschrieben hat. Er weiß nicht, was sie geschrieben hat und bittet sie, es ihm vorzulesen; sie stimmt zu. Dann jedoch tut sie etwas anderes: Sie liest ein Stück vor – das Stück, was vorgedruckt im Buch steht und was Fabian vermutlich schon kennt – unterbricht sich mit Fragen an Fabian und Karla, Fragen nach genau den Sachverhalten, die Fabian von ihr erfahren wollte, erhält dreimal ein Nein als Antwort, beantwortet die Fragen selbst, liest wieder ein Stück. Wozu?

- Langweilt sie sich beim Vorlesen? Warum sagt sie es dann zu?
- Glaubt sie, Fabian langweile sich beim Vorlesen? Warum sollte er sie dann darum gebeten haben?
- Oder erwartet sie, er werde nicht zuhören, wenn er nicht „aktiv einbezogen“ werde, wie es im Lehr-Amts-Deutsch heißt?
- Und selbst, wenn dies unwahrscheinlicher Weise passieren sollte: Für wen wäre das ein Problem, und warum? Fürchtet sie, Fabian wisse, könne, lerne zu wenig? Und wäre das dann ausgerechnet an Carmens Namen und Augenfarbe festzumachen?

Antworten

Hier hat die Lernbegleiterin eine Chance für echte und ganz einfache Beziehungs-Gestaltung zugunsten eines pädagogisierenden Lehrer-Schüler-„Gesprächs“ vertan. Einfach und echt hätte die Szene vielleicht so sein können:

- Carmen erfüllt ihre Zusage: Sie liest vor – *antwortet* auf Fabians echte Fragen.
- Damit sorgt sie für Klarheit und Ehrlichkeit in der Beziehung.
- Fabian erfährt in Kürze aus seinem Buch allerhand Neues über Carmen.
- Und vor allem erlebt er, dass sie ihn und sich selbst ernst nimmt: Sie sagt, was sie meint und meint, was sie sagt.
- Und er erkennt, was ihr wichtig ist: Freundschaft und der Gefallen, den sie ihm mit dem Ausfüllen des Buchs getan hat – ganz unabhängig von irgendeinem „pädagogischen Nutzen“.

Fall 3

Ringo (9) spielt seit einigen Minuten im großen Vorraum mit einem Besen. Das obere Stielende des Besens hält er über seinem Kopf, und gleichzeitig dreht er sich selbst um seine eigene Achse, so dass der Besen fliegt: er dreht sich mit Ringo und beschreibt einen weiten Kreis rundum Ringo; die Besenborsten schweben dabei etwa 30 cm über dem Boden. Kinder, die dort vorbei wollen, machen einen Bogen um Ringo, um nicht zu kollidieren. Ein Kind arbeitet in der Nähe auf dem Fußboden an einem Puzzle. Ringo probiert verschiedene Geschwindigkeiten aus; der Besen fliegt mal höher, mal tiefer. Ringo lächelt ab und zu. Plötzlich entdeckt er, dass am Boden eine Plastiktrinkflasche steht. Nun versucht er, seine Bewegung mit dem kreisenden Besen so zu steuern, dass der Besen die Flasche trifft. Und das gelingt bei der zweiten Umdrehung; die Flasche kippt um. Ringo strahlt. Er dreht sich weiter und schneller. Da kommt eine Lernbegleiterin vorbei. Sie entdeckt die liegende Flasche, bleibt stehen und ruft:

„Da ist ja eine Flasche umgefallen! Das müssen wir jetzt aufwischen, Ringo, da ist Wasser ausgelaufen!“ Sie bückt sich und stellt die Flasche wieder hin. Ringo steht mit dem Besen daneben.

„Komm, Ringo, wir holen jetzt einen Lappen; wir müssen das aufwischen.“ Sie streckt eine Hand zu ihm aus, ihren

Körper halb zu ihm, halb in Richtung Putzmittelraum gewandt. Ringo hält seine Arme samt Besen hinter seinem Rücken und bleibt stehen. Sie greift nach dem Besen.

„Gib mir den Besen. Wir müssen erst sauber machen.“ Ringo lässt den Besen los; der fällt zu Boden. Die Lernbegleiterin greift nach Ringos Arm und zieht.

„Komm jetzt mit.“ Ringo stemmt sich gegen ihren Zug, geht dabei in die Knie und bekommt einen roten Kopf[4]. Schließlich schleift die Erwachsene Ringo, der auf den Knien rutscht, hinter sich her zum Putzmittelraum. Und ebenso kommen die beiden wieder, die Frau mit einem Eimer und einem Lappen in der freien Hand. Sie kniet sich vor dem Wasserflecken hin und wischt.

„So, jetzt wischen wir das auf, komm.“ Sie lässt ihn los, wischt, und Ringo schaut aus dem Fenster.

„Wir müssen ...!“?

- Während Ringos versunkenen Spiels, seines Experiments, ist über viele Minuten niemand von den zahlreichen Erwachsenen zugegen.[5] Die Lernbegleiterin kommt genau in dem Moment hinzu, als das Experiment aus Ringos Sicht geglückt ist: Er hat die Flasche getroffen und genießt nun weiter seine tanzähnliche Bewegung. Sie kann nicht wissen, was Ringo erlebt hat. Ringos Spiel hat eine Konsequenz gehabt: Wasser auf dem Fußboden. Verständlich, dass die Lernbegleiterin dies beseitigt wissen will, denn dort laufen alle ständig vorbei, viele auf Strümpfen, das kann nasse Socken und kalte Füße geben, jemand kann ausrutschen und sich weh tun, und der Holzboden mag vielleicht auch darunter leiden.
- Ringo scheint bis zu ihrem aufgeregten bis leicht vorwurfsvollen Ausruf; „Da ist ja eine Flasche umgefallen!“ vollkommen zufrieden zu sein, in Frieden mit sich und der Umgebung. Die Pfütze als Konsequenz seines Tuns scheint ihn in keiner Weise zu interessieren – vielleicht hatte er sie noch nicht einmal wahr genommen.
- Mit ihrer Reaktion zeigt die Erwachsene Ringo, dass sie dem, was für ihn ein Erfolg ist, eine ganz andere Bedeutung gibt. Nicht: ‚Prima. Experiment geglückt, und die Lernbegleiterin sieht es jetzt auch!‘, sondern: ‚Ich bin unzufrieden mit dem Resultat deines Tuns, Ringo! Dein Tun selbst interessiert mich nicht. Deine Stimmung und deine Bedürfnisse auch nicht. Und gleich werde ich etwas von dir fordern.‘
- Vermutlich ist bereits mit diesem Satz und der ihn begleitenden Körpersprache der folgende Kampf vorprogrammiert.

Kampf oder Kooperation

Hier gibt es eine Möglichkeit, Kooperation statt Kampf zu leben. Und die Lernbegleiterin wählt Kampf. Ringos Wille zählt nicht; er wehrt sich so gut er kann, sie wendet Gewalt an. Schließlich putzt sie selbst – ohne ihr pädagogisches Ziel, Ringo zum Mittun zu bewegen, zu erreichen. Vermutlich ist sie frustriert, ratlos und fühlt vielleicht auch ein bisschen Scham (sei es für ihre Gewalt, sei es für das Nichterreichen ihres Ziels). Bezogen auf das Ziel „Aufwischen“ hat Ringo sich in diesem Kampf zwar durchgesetzt – doch beide bezahlen hier einen hohen Preis. Ringos Spiel ist abrupt und unfreiwillig abgebrochen. Er ist als körperlich Unterlegener überwältigt worden. Seine Stimmung und die seiner Bezugsperson sind verdorben.

Was könnte Ringo in dieser Szene gelernt haben

- Mein Wille und meine Bedürfnisse gelten nichts, es sei denn, ich passe mich den Regeln an, die andere

aufgestellt haben.

- Stur zu sein – konsequent nicht mitzutun – kann mir einen Rest von Selbstbehauptung erhalten.
- Solange meine Körperkräfte und sonstigen Kompetenzen es (noch) nicht zulassen, habe ich keine Chance, gehört zu werden.
- Man muss körperlich überlegen sein, um sich zu durchzusetzen.

Es ist erschreckend: Was Ringo hier, in einer der fortschrittlichsten Schulen der Republik, vermutlich gelernt hat, ist: Wer stärker ist und/oder Macht über andere hat und ausübt, der befiehlt, stellt Regeln auf, setzt sich durch. So wird Gewalt gesät.

Verbindung herstellen

Wie hätte die Lernbegleiterin hier anders handeln können? (Beispiele)

- stehen bleiben und Ringo beobachten
- ihm und sich selbst Zeit lassen: Zeit, sich *mit sich selbst zu verbinden*, und Zeit, sich *miteinander zu verbinden*: Wie geht es mir gerade? Was ist mir hier wichtig? Was ist bei Ringo gerade? Was könnte für ihn wichtig sein?
- Sodann entscheiden: Wasser wegwischen? Dafür gäbe es diverse Handlungsmöglichkeiten; dass Ringo dies tut, ist nur eine davon; dass er es tun „muss“, hat bestenfalls eine Plausibilität aufgrund von Regeln, die diese Schule sich gegeben haben mag, beispielsweise: Wer etwas verschüttet, kümmert sich darum, dass es aufgewischt wird.
- Ringo mitteilen, dass das Wasser *sie* stört, ihr Sorge macht.
- Dann abwarten, ihn um eine Reaktion bitten, versuchen zu verstehen, was ihm gerade wichtig ist.
- Ihm das sagen, Verständnis ausdrücken. Und ihn dann um das Aufwischen bitten.
- Wenn er ablehnt, selbst aufwischen – freiwillig, denn: Eine echte Bitte erkennt man daran, dass der andere auch Nein sagen darf!!
- Oder gleich selbst aufwischen.

Erzogene Menschen haben Erziehung tief in all ihren Zellen sitzen. Belehren, Bestimmen, Vorschreiben, in eine Richtung Ziehen, es besser und überhaupt Wissen... sind eingeschriebene Programme auf der Festplatte des erzogenen Erwachsenen. Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern, die anders mit Kindern umgehen wollen, die Kinder *lernen lassen* wollen, bleibt nichts anderes übrig, als sich in einem (unter Umständen lebenslangen) Lern- und Verlernprozess ihrer eigenen Prägungen bewusst zu werden, sie eine nach der anderen zu begutachten und immer aufs Neue zu wählen: Was will ich beibehalten? Was will ich überschreiben? Sinnvoller Weise geschieht dies in einem ständigen Reflexionsprozess mit Gleichgesinnten; so kann es gelingen, nach und nach die guten Gewohnheiten anzufachen, während die schlechten verlöschen.

Ariane Brena • 2011

Erschienen in *unerzogen Magazin* 4/2011

[1] Alle Namen sind geändert.

[2] Vgl. Rebeca Wild: *Sein zum Erziehen. Mit Kindern leben lernen*

[3] An der Schule, wo die geschilderten Szenen passierten, gab man mir als Hospitantin im voraus Tipps für den Fall, dass ich mich als Beobachterin langweile.

[4] Als Zeugin dieser Situation habe ich Ringo kein Wort sprechen gehört. Ich weiß nicht, ob er in anderen Situationen spricht; Ringo ist ein sogenannter Integrationschüler, der mit Trisomie 21 geboren wurde.

[5] Niemand schien an diesem Schultag irgendein Kind einfach nur zu beobachten.