

Einleitung

„Was nutzt das ganze Philosophiestudium, wenn für Sie nichts dabei herauskommt als die Fähigkeit, halbwegs überzeugend über irgendeine abstruse Frage der Logik etc. zu reden, und wenn es Ihre Denkweise über die wichtigen Fragen des Alltags nicht verbessert (...)?“

Ludwig Wittgenstein an Norman Malcolm

Kindgerechtheit bzw. Kindgemäßheit sind pädagogische Axiome. Sie stellen eine elementare und wichtige Tatsache unserer Gesellschaft als moralische Gemeinschaft dar. Das zeigt sich im besonderen Maße in der institutionalisierten Erziehung, wo ein kindgemäßer Unterricht und die „Orientierung am Kind“ in den letzten zweihundert Jahren zu Grundkategorien geworden sind. Beide werden direkt oder indirekt in jedem modernen Lehrplanwerk oder didaktischen Buch, und damit auch in der LehrerInnenausbildung, angesprochen. Diese explizite Bezugnahme auf „das Kind“ erscheint mittlerweile als selbstverständlich und wird allgemein als geklärt betrachtet. Dies mag ein Grund sein, warum in der pädagogischen Fachliteratur und im professionellen Handeln von LehrerInnen der pädagogische Grundsatz der Kindgemäßheit nur selten systematisch thematisiert wird. Da, wo er diskutiert wird, wird er häufig mit Entwicklungsgemäßheit gleichgesetzt. Doch diese Verkürzung ist bei näherer Betrachtung nicht haltbar.

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die Weitläufigkeit, aber auch die Schwierigkeiten, die das Konzept der Kindgemäßheit in sich birgt, zu analysieren und zu erörtern. Wer allerdings nach Vorschriften, Ratschlägen und Rezepten sucht, wird hier wahrscheinlich enttäuscht werden. Ich versuche in der vorliegenden Arbeit nicht, den Begriff der Kindgemäßheit wie ein Hundebesitzer sein Tier an die Leine zu nehmen, ihn wie ein domestiziertes Wesen nach meinem Willen zu führen und zu bestimmen. Deshalb findet sich auch kein Kapitel, das sich einer Definition des (schul)pädagogischen Umgangs mit Kindern widmet, wiewohl Bedeutungsfelder abgetastet sowie Begriffsklärungen auf verschiedenen Ebenen vorgenommen werden. Es handelt sich hier im Wesentlichen um eine philosophische Untersuchung, die kulturgeschichtliche, soziologische und institutionstheoretische Aspekte berücksichtigt – keinesfalls aber um einen Ratgeber oder ein pädagogisches Handbuch.

Der Untersuchung liegen sprachanalytische Überlegungen zugrunde. Wollen wir einen normativen Begriff wie Kindgemäßheit kritisch reflektieren, so

müssen wir ihn in seiner vielfältigen Gebrauchswise sowie in seinen diskursiven Kontexten (Sprachspielen), in welche er jeweils eingebettet ist, ansehen. Die jeweiligen Begriffsbedeutungen sind mit unterschiedlichen sozialen Praktiken verbunden. So hat der Begriff „kindgemäß“ bei Gesetzen, Verordnungen und Lehrplänen eine verbindliche, normative Kraft, während er in der Alltagssprache meist Werte und Mentalitäten ausdrückt.

„Kindgemäßheit“ setzt sich aus zwei Bestandteilen zusammen: „Kind“ und „Gemäßheit“. Aus analytischen Gründen empfiehlt es sich, zuerst beiden Teilen getrennt voneinander Aufmerksamkeit zu schenken: Die Begriffe „*Kind*“ bzw. „*Kindheit*“ sind komplex. Der Kindbegriff taucht in verschiedenartigen praktischen und diskursiven Situationen auf und wird somit in unterschiedlicher Weise konstituiert. Im alltagssprachlichen Gebrauch wird der Kindbegriff meist als biologische Kategorie gebraucht. Allerdings finden sich in dieser Verwendung vielfältige Konnotationen, die mehr oder weniger bewusst eingesetzt werden. Vor allem ist es das mythische Bild vom „unschuldigen Kind“, welches unter anderem in Märchen oder in der Vorstellung vom Christkind vorkommt. Diese semantische Assoziation wird beispielsweise dann benützt, wenn PolitikerInnen sich von einer gütigen Seite zeigen und bestimmte Emotionen wecken wollen – sie lassen sich daher mit Kindern fotografieren, um ihre Rolle als Förderer oder Helfer hervorzuheben. Auch karitative Organisationen nutzen Kindklischees und setzen Kinder als Werbeobjekte ein. Die Multifunktionalität des Kindbegriffs zeigt sich also an seinen verschiedenen kontextabhängigen Bedeutungen. Die folgende punktuelle Aufzählung deutet auf einige Blickwinkel hin, unter denen der Kindbegriff gesehen werden kann. Während etwa in der Humanbiologie „Kind“ als Gattungsbegriff für ein bestimmtes Lebensalter bzw. ein biologisches Entwicklungsstadium verwendet wird, gerät es in den Kultur- und Sozialwissenschaften zum Studienobjekt und Indikator für gesellschaftliche und kulturhistorische Analysen. Als Mitglied der Gesellschaft hat das Kind einen Status, der soziale, ökonomische und rechtliche Relevanz hat. (Man denke beispielsweise daran, dass Kinder heute eine der wichtigsten KonsumentInnengruppen sind.) Das Kind unterliegt nicht nur der Vormundschaft seiner Eltern, sondern auch des Staates – etwa durch Schutzmaßnahmen, Erwerbsverbot oder Schulpflicht. Im Rechtssystem taucht das Kleinkind folglich als Träger von Rechten auf, die im Laufe der Kindheit und der Adoleszenz sukzessiv von Pflichten und Geboten ergänzt werden. Eine weitere Funktion der Kindheit bezieht sich auf ihre Bedeutung als wesentliches Element zur Konstituierung retrospektiver und aktueller Identitäten bzw. Erwachsenenbiographien. Diese multiple Funktionalität prägt auch die Diversität der methodischen Zugänge, die in diesem Buch zum Einsatz kommen.

Die zweite begriffliche Komponente von *Kindgemäßheit* („gemäß dem Kinde“) weist in seiner Verwendungsvielfalt mehrere Bedeutungen auf. Aus einer

biologisch-anthropologischen Definition des Kindes als Gattungsbegriff werden Bedürfnisse und Gesetzmäßigkeiten extrapoliert, deren Erfüllung die Termini Gemäßheit bzw. Gerechtigkeit einfordern (kindgemäß als der kindlichen Natur angemessen). Entwicklungspsychologische Überlegungen differenzieren daher nach den Möglichkeiten und Grenzen, die die menschliche Ontogenese ausmachen (Kindgemäßheit in Bezug auf einen Entwicklungsabschnitt). Soziologische Ansätze suchen hingegen nach den Bedingungen, die eine bestimmte Zeitepoche und ein strukturierendes kulturell-soziales Umfeld vorgeben (kindgemäß als gemäß den Kindern einer bestimmten Zeit). Werden weitere Kategorien mitbedacht (Geschlecht, soziale Schicht in einer konkreten Gesellschaft, Schulklasse), ergibt sich die Forderung nach einer Gemäßheit, welche die kontingenten Lebensbedingungen mit einschließt (Kindgemäßheit in Relation zu einer Bezugsgruppe). Darüber hinaus kann sich Kindgemäßheit ebenso primär auf das individuelle Kind mit seiner konkreten Biographie, seinen Lebensumständen, seinen spezifischen Möglichkeiten und Bedürfnissen beziehen (kindgemäß als gemäß dieses einen Kindes). In den meisten Fällen wird Kindgemäßheit also nicht kontextfrei gedacht. In diesem Sinne spielen institutionelle Bedingungen auch eine wichtige Rolle bei der Konkretisierung der Inhalte nach Kindgemäßheit (kindgemäß als gemäß des Kindes in der Schulklasse A/in der Familie B/im Hort C).

Was kann man von einem Begriff halten, dessen offene Struktur uns veranlasst, ihm gleichzeitig unterschiedliche Bedeutungen zuzuschreiben? Wird Kindgemäßheit damit zu einem leeren, weil allzu grenzenlosen Begriff, der alles und nichts in sich vereint? Ludwig Wittgensteins Konzept der „Familienähnlichkeiten“ und William Gallies Überlegungen zu „wesentlich umstrittenen Begriffen“ können hier weiterhelfen. Aus der Einsicht über die kulturelle Relativität von Bedeutungen und aus einem Bekenntnis zum Pluralismus sozialer Praktiken werden ein universeller Kindbegriff und in der Folge eine universalistische Deutung von Kindgemäßheit abgelehnt. Fern von naturalistisch-essentialistischen oder psychologisch-objektivistischen Auffassungen, was Kinder brauchen, geht es mir um die Durchleuchtung der pädagogischen Vorstellungen im Umgang mit Kindern. Die Arbeit konzentriert sich daher auf die Analyse von Denkbildern, Vorannahmen und praktischen Strukturen, die unterschiedlichen Konzepten von Kindgemäßheit zugrunde liegen, und auf die Erweiterung dieser Diskursanalyse durch eine handlungstheoretische und praxeologische Ebene.

Epistemologische Überlegungen

Die vorliegende Arbeit untersucht epistemologische Strukturen des professionellen pädagogischen Könnens und greift daher auf Schlüsselkonzepte der Philosophie der Praxis zurück. Zu diesem Zwecke deckt sie die institutionellen Rahmenbedingungen der pädagogischen Praxis auf, greift auf empirische Beispiele (Interviews, narrative Erzählungen, Fallbeispiele u.a.) zurück sowie arbeitet die

konstitutive Rolle der Sprache bei der Interpretation von Handlungen heraus. Dem praktischen Wissen (Know-how) wird dabei eine besondere Bedeutung zuerkannt. Für eine Epistemologie des professionellen Handelns von LehrerInnen muss daher die Frage gestellt werden, was im unterrichtlichen Handeln „normalerweise“ getan wird. Es geht hier a) um Urteile durch Erfahrung, b) um institutionelle Bedingungen, die den Handlungsrahmen vorstrukturieren, und c) um Berufsbilder. Im Mittelpunkt steht bei dieser Betrachtungsweise allerdings nicht so sehr das Individuum (wie beim individualpsychologischen Ansatz), sondern das Berufskollektiv. Die Frage heißt also nicht „Wie weiß diese Lehrerin/dieser Lehrer, was sie/er tut?“, sondern „Wie wissen LehrerInnen *normalerweise*, was sie tun?“ „Reconstruction is first and foremost a collective procedure because practical knowledge is in the first instance incorporated in the practices of a community rather than of an isolated individual. Individuals learn only from experience, but it is not their particular experiences as individuals that is the primary teacher.“ (Janik 2000, 31)

In der westlichen Philosophietradition findet sich die Philosophie der Praxis erstmals bei Aristoteles, der einen klaren Unterschied zwischen praktischem und theoretischem Wissen (Weisheit und Episteme) machte. Eine Fortsetzung fand der aristotelische Ansatz bei der Stoa, die das Ziel verfolgte, ein Konzept von Tugend zu entwerfen, das den Respekt vor der Tradition und eine innovative Praxis miteinander vereint. Dies wurde später von der mittelalterlichen Scholastik aufgegriffen. Gegen Ende des Mittelalters verschwanden die Ansätze der Philosophie der Praxis. Das westliche Philosophiedenken entfernte sich von der Frage des Lösens von Alltagsproblemen und konzentrierte sich auf abstrakte Systeme und Theoriebildung. Die handlungsorientierte Dimension im Denken von Aristoteles und Thomas von Aquin ging auf diese Weise mit der Zeit völlig verloren. Erst im 20. Jahrhundert fand im Rahmen des amerikanischen Pragmatismus, der Philosophie des späten Wittgenstein und der Phänomenologie eine Neubelebung statt. Diese rehabilitierten das praktische Wissen als Können, indem sie die epistemologische Dimension des Wissens und der Praxis betonten – konzentrierten sich allerdings weniger auf eine ethische Orientierung, welche die antike und mittelalterliche Praktische Philosophie charakterisiert. Allen Janik (2000, 17) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Neuerfindung der Praktischen Philosophie“. Darüber hinaus trug auch die Philosophie der Naturwissenschaften ein wesentliches Stück zur Reflexion der praktischen Dimension der Erkenntnis bei.¹ Michael Polanyi (1958, 328) resümiert kritisch über die klassische Erkenntnistheorie:

¹ Vgl. beispielsweise Fleck (1935) und Polanyi (1958, 1969, 1985).

„The logic of deductive reasoning has been systematically studied for two millennia, and the logic of empirical inference has been a major preoccupation of philosophy for centuries, but the logic of contriving has found its way only into scattered hints. One might think that pragmatism, operationalism or cybernetics had contributed to it in their attempt to explain thought as a process of contriving. But the endeavour to reduce all knowledge to strictly impersonal terms prevented this philosophic movement from attending to our knowledge of contriving which itself can never be impersonal.“ (Polanyi 1958, 328)

Bei Robin C. Collingwoods Überlegungen zu „absoluten Vorannahmen“ (vgl. Teil II, Kapitel 4) ist eine Philosophie der handelnden Tuns nichts anderes als eine Reflexion über die Voraussetzungen einer Praxis. Viele Präsuppositionen des schulpädagogischen Handelns und des Professionswissens sind für LehrerInnen unsichtbar und deshalb bleiben die allgemeinen Regeln, die ihr Denken und ihre alltäglichen Vorgangsweisen leiten, oft unerkannt und unreflektiert. Die Philosophie der Praxis setzt sich mit dieser Problematik auseinander. Sie ist dann erfolgreich, wenn es ihr gelingt, die Grundlagen zu analysieren und die Mikrostrukturen des praktischen Tuns (des pädagogischen Umgangs, des Unterrichtens etc.) zu interpretieren. Somit kann die philosophische Analyse aufzeigen, wie Konzepte in Handlungen enthalten sind, aber auch wie Handlungen ohne Konzepte auskommen, und wie Praktiken zur Bildung von Konzepten führen. Um das zu erreichen, habe ich folgenden Aspekten besondere Aufmerksamkeit geschenkt: a) Fallbeispielen (Interviews, Gespräche etc.), weil sie wichtiges epistemologisches Material liefern, b) der Situation, die mitkonstituierend für die Bedeutung des Handelns ist, c) den Prozess der Urteilsbildung als Vehikel des Wissens und d) der Reflexion (im Unterschied zur Theoriebildung) als typischen Modus der philosophischen Untersuchung des praktischen Wissens.² Den theoretischen Ausführungen dieser Arbeit sind aus diesem Grunde exemplarische Fallstudien beige gestellt, welche auf folgender empirischer Untersuchung basieren.

Anmerkungen zu den durchgeführten Interviews

Will man das praktische Wissen von LehrerInnen verstehen, dann muss die Forschung sich bemühen, die impliziten Wissenskomponenten, die praktisches Können ausmachen, zu erkennen und zu erklären. Es geht bei meiner empirischen Untersuchung also nicht unbedingt um die Überprüfung von Theorien, sondern vorwiegend um die Auslegung und Analyse bestimmter kognitiven Komponenten. In diesem Sinne wurden ausschließlich qualitative Interviews durchgeführt

Im Zentrum standen die Interpretationsperspektiven von LehrerInnen bezüglich der speziellen Thematik „Kindgemäßheit“. Im Gespräch war dabei wesent-

² Vgl. auch Janik (2000, 35). Ähnlich verfährt auch das Forschungsprogramm zum „pedagogical content knowledge“, das die Daten über Integrationsleistung von pädagogischen und curricularen Aspekten primär über Fallstudien erhebt und präsentiert (vgl. Bromme 1995).