



Pädagogische Begriffe unter der sprachphilosophischen Lupe

Mag. Dr. Katharina Rosenberger

Problembeschreibung

Sowohl die pädagogische Praxis, als auch die Theorie operieren gelegentlich mit Begriffen, die so selbstverständlich und klar erscheinen, dass sie selten explizit thematisiert werden. So sprechen beispielsweise die allgemeinen didaktischen Grundsätze des AHS-Lehrplans von einer differenzierten und individualisierten Förderung der SchülerInnen „je nach deren Entwicklungsstand“ und einer Stärkung ihrer Eigenverantwortung „entsprechend ihres Alters“.

In den Bildungs- und Lehraufgaben des Faches Deutsch wird unter anderem das Ziel formuliert, dass die sprachlichen Mittel der SchülerInnen so gesichert und erweitert werden sollen, dass sie sich „über Sachthemen, über Beziehungen und über Sprache *angemessen* verständigen können“. Aber sind die Bezugssysteme, die uns lehren, was von Kindern/SchülerInnen zu verlangen ist bzw. was für sie gut/angemessen ist, eindeutig und konsensfähig?

Bei näherer Betrachtung erweisen sich viele der gängigen pädagogischen Slogans und gesetzlich verbindlichen Forderungen als gar nicht so leicht fassbar – und schon gar nicht definierbar. Vielmehr sind die Vorstellungen darüber, was Kinder bzw. SchülerInnen brauchen, wie man sich ihnen in Erziehungsinstitutionen gegenüber verhalten und sie lehren soll, vielfältig, widersprüchlich und teilweise implizit, d. h. nicht artikuliert. Eine Reduktion auf rein entwicklungspsychologische (vor allem individualpsychologische) Erkenntnisse ist nicht haltbar.¹ Es geht hier um eine Auseinandersetzung über Werte und Normen, die untrennbar mit der Frage der Stabilität gesellschaftlicher Institutionen sowie der individuellen und kollektiven Identität verknüpft sind.

Pädagogische Vorstellungen und Grundsätze sind soziale Konzepte und keine naturgegebenen. Die Pluralität der Erziehungsformen und Wertsysteme spiegelt die Tatsache wider, dass unsere Gesellschaft es als essentiell erachtet, diese Offenheit zu gewähren, zu verteidigen und zu schützen.² Am Beispiel vom pädagogischen Grundsatz der „Kindgemäßheit“ soll im Folgenden gezeigt werden, dass dieser Begriff (und ähnliche, verwandte Begriffe) – so wie die Kindheit selbst – nie abgekoppelt von seiner konkreten Einbettung gesehen werden kann; seine Bedeutung muss folglich aus einer Kontextualisierung seines Gebrauchs gewonnen werden.

Das Beispiel „Kindgemäßheit“

Das Wort „Kindgemäßheit“ setzt sich aus zwei Bestandteilen zusammen: „Kind“ und „Gemäßheit“. Es empfiehlt sich, beide Aspekte vorerst getrennt voneinander zu thematisieren. Damit kann gezeigt werden, dass beide Komponenten uns mit unterschiedlichen Interpretationsproblemen konfrontieren.

a) Anmerkungen zur Plastizität des Kindbegriffs

Die Begriffe „Kind“ bzw. „Kindheit“ sind komplex. Der Kindbegriff taucht in verschiedenartigen praktischen sowie diskursiven Situationen auf und wird somit in unterschiedlicher Weise konstituiert. In diesem Sinne besitzt er mehrere Bedeutungsfelder. Im Alltagssprachlichen Gebrauch wird der Kindbegriff meist als biologische Kategorie eingesetzt. 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 anderen 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 kulturellen Bedeutungen. Im Folgenden seien einige Blickwinkel genannt, unter denen der Kindbegriff gesehen wer-

¹ „[F]ür die meisten menschlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen kann eine Naturwüchsigkeit der Entwicklung [...] gerade nicht von vornherein unterstellt werden.“ D. Garz (2000) 117.

² Auch im Recht ist diese Einstellung zu finden – so zum Beispiel der Begriff „Kindeswohl“ im Kindschaftsrecht. Dieser war ursprünglich als Eingriffsbestimmung des Staates gegenüber den Eltern bei Gefährdung des Kindes gedacht. Aus seiner negativen Funktion ergibt sich, dass weder in den Rechtsvorschriften noch in der juristischen Fachliteratur noch in den Gerichtsentscheidungen eine präzise Definition, d. h. eine positive Bestimmung für diesen Terminus vorliegt. In § 178a des ABGB finden sich nur einige wenige Kriterien wie etwa die Persönlichkeit des Kindes, seine Bedürfnisse, Anlagen, Fähigkeiten, Neigungen und Entwicklungsmöglichkeiten sowie die Lebensverhältnisse der Eltern, die in Entscheidungen zu berücksichtigen sind. Das „Wohl des Kindes“ bleibt für den Gesetzgeber also bewusst auslegungsbedürftig und muss der jeweiligen Situation unter Berücksichtigung aller Umstände angepasst werden.

den 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, welcher soziale, ökonomische und rechtliche Relevanz hat. (Man denke beispielsweise daran, dass Kinder heute eine der wichtigsten KonsumentInnengruppen sind.)

In unserer Fragestellung geht es um zentrale Themen in der Pädagogik: Was heißt es, schülerInnengerecht zu unterrichten? Welche Ziele prägen guten Unterricht? Welche Methoden sind angebracht? Jeder Beantwortung dieser Fragen, jeder Handlungsanweisung liegt eine implizite oder explizite Definition bzw. Vorstellung, was Kinder bzw. SchülerInnen eigentlich „sind“, zugrunde. Je nachdem, welche Bilder Gebrauch finden und von welcher Interessenslage aus sie gesehen werden, ergeben sich recht konkrete Ansätze für die Praxis. Sie selbst werden meist unbewusst gelebt, strukturieren jedoch Denken, Sprache und Handeln. Sie vermitteln immer eine bestimmte Einstellung. Es ist daher auch von Belang, in welchem Zusammenhang sie „gebraucht“ werden. In der Diskussion, was kindgerecht bedeutet und was einem Kind entspricht, geht es darum festzumachen, was unter „Kind“ jeweils verstanden wird. Das heißt, worauf abgezielt wird und welche Aspekte gleichzeitig umgangen werden. Folgende Situationen sollen illustrieren, welche aktuellen Bilder sich um den Kindbegriff entfalten können:

Situation A: Auf einem Symposium über Kinderphilosophie, bei dem prominente VertreterInnen der Theorie und Praxis teilnehmen, werden sowohl vom Podium als auch von einigen ZuhörerInnen wiederholt folgende Aussagen getroffen:

Kinder verlernen in der Schule zu fragen; je älter Kinder werden, um so mehr wird ihnen ihre natürliche Neugier ausgetrieben; Erwachsene können gar nicht mehr so staunen wie Kinder und hätten verlernt, die Welt zu hinterfragen;

Niemand widerspricht dieser Auffassung, zumindest nicht laut. Es scheint der allgemeine Tenor der Veranstaltung zu sein.

Situation B: Auf einer Podiumsdiskussion über Kunst und Kinder sind von Fachleuten und Laien folgende Bemerkungen zu vernehmen:

Kindern wird in der Schule untersagt, einfache existenzielle Fragen zu stellen; sie können deshalb nicht mehr offen auf ein Thema zugehen; sie verlernen ihre Kreativität und können nur mehr eingeleisig denken; kindliches Potenzial wird zugeschüttet; ...

Diesen Annahmen scheinen viele Konzepte von Institutionen zum Thema Kinder und Kunst zugrunde zu liegen (z. B. in einem Kindermuseum).

Situation C: Mit viel Energie, Zeitaufwand und wenig finanziellen Mitteln wurde in einer Grundschule ein unbesetzter Klassenraum als „Lernwerkstatt“ eingerichtet. Wochenlang wurden die unterschiedlichsten Gegenstände zusammengesammelt: Experimentier- und Bastelsachen, Mikroskope, alte elektrische Geräte zum Zerlegen und Zusammenbauen, Werkzeug, Töpfe, Papier aller Art, Gläser, Korken, Sachbücher, ... Dahinter steckt das Konzept, dass dies ein Raum für alle Kinder

der Schule sein sollte, in dem nach Herzenslust experimentiert werden kann. Eine Idee, die seit einigen Jahren auch in Fortbildungsveranstaltungen des Pädagogischen Instituts weitergegeben wird. Doch das Vorhaben scheitert. Die viele Vorbereitungsarbeit scheint umsonst gewesen zu sein, denn die Lernwerkstatt wird von Beginn an nur äußerst selten von Klassen frequentiert und nach einigen Monaten überhaupt nicht mehr genutzt.

Für eine Analyse der oben verwendeten Bilder, ist ein Blick auf die historische Entwicklung der Konzepte von Kind und Kindheit unumgänglich: Im europäischen Kulturkreis gab es grundsätzlich zwei Ansichten mit Kindheit umzugehen. Jahrhundertlang war es allgemein weit verbreitet, Kindheit als eine kurze Periode anzusehen, in denen Kinder verhätschelt und gepflegt wurden. Nach wenigen Jahren der „Kindheit“ wurden sie in die Welt der Erwachsenen entlassen und mussten dann ihren Beitrag zur Erhaltung des gesellschaftlichen Systems leisten. Biologischen Phänomenen stand man eher gleichgültig gegenüber. Man zog keine Grenze zwischen Kindheit und Pubertät und besaß z. B. noch keine Vorstellung von dem, was wir heute Adoleszenz nennen (bis zum 18. Jahrhundert). Im Alltag bestand kein nennenswerter Unterschied von Kindern und Erwachsenen z. B. in der Kleidung, in den Spielen, in der Ernährung etc. Wichtigstes Unterscheidungsmerkmal war das Element der Abhängigkeit, was sich auf grundlegende Lebensbedürfnisse bezog. (Ausführlich beschrieben hat dies Philippe Ariès in seinem 1960 erstmals erschienenen und bis heute als Standardwerk geltenden Buch „Geschichte der Kindheit“.) Erst ab dem 17. Jahrhundert entwickelte sich bei den Jesuiten und einigen anderen Orden, die bis dahin die Bildungsträger waren, der Sinn für die kindliche Besonderheit, Vorstellungen einer kindlichen Psychologie und das Bemühen, eine dieser Psychologie angemessene Erziehungsmethode zu finden. Allmählich kam die Vorstellung auf, dass Kindheit eine besondere Lebensstufe sei, die besonderen Schutz einforderte. Man stellte fest, „dass das Kind für das Leben nicht reif ist, dass man es einer speziellen Einflussnahme, einer Quarantäne unterwerfen muss, ehe man es in die Welt der Erwachsenen entlässt.“³ Es entstand ein neuer Familiensinn. Die Familie und in Folge alle erzieherischen Institutionen bekamen eine moralische und geistige Funktion. Ein Ergebnis davon war der außerordentliche Aufschwung der Institution Schule. Allen Kindern sollte ein „gutes“ Rüstzeug fürs Leben mitgegeben werden. Zwischen der Schule des Mittelalters und dem Kolleg der Neuzeit bestand ein Hauptunterschied in der Einführung der Disziplin. Die Schule bot zunächst eine straffe Kontrolle und strengen Drill und stand unter Aufsicht von Polizei und Gericht. Was hier wirksam wurde, war das Bild des *Kindes als Wilder* (negative Konnotation) bzw. der *Kindheit als vormenschlicher Zustand*. Ein neugeborener Mensch hat demzufolge noch keinen Geist (Seele/Verstand). Es mangelt ihm an der *res cogitans*, die erst allmählich mit der Entwicklung der Sprache in den Körper des Menschen dringt. Dies entspricht dem cartesianischen Dualismus, denn für Descartes war die Sprache das einzige Indiz für die Formung des Geistes. Dieser muss mit der Zeit – also mit Bildung – kultiviert werden. Im 18. Jahr-

3 Ph. Ariès (1994) 561.



hundert wurden von Jean Jaques Rousseau (1712–1778), Jakob Rodrigues Pereire (1715–1780), Jean Etienne Esquirol (1772–1840) und Jean Marc Gaspard Itard (1774–1838) Konzeptionen einer physiologischen Erziehung gegen dieses Konzept entworfen. Ihre Ansichten leiteten sich u. a. von der Aufklärung und der Auffassung des Menschen als fühlendes und sensibles Wesen ab und beinhalteten eine neue Einstellung zu Kindheit und Erziehung. Interessanterweise entwickelten die genannten Denker ihre Ideen zuerst für behinderte (geistigbehinderte, gehörlose, blinde) und geistesranke Menschen. Pereire gründete z. B. Mitte des 18. Jahrhunderts eine Taubstummschule, auch Itard war Taubstummenlehrer. Sein Schüler Esquirol war leitender Arzt der Salpêtrière und setzte in seiner Arbeit Philippe Pinels Ideen um, der um 1793 „den Irren die Ketten abnahm“ und Reformen in den Anstalten durchführte. Erst später wurden diese Konzepte auch für nicht behinderte und geistig normale Kinder übernommen. Im 18. und 19. Jahrhundert entstanden neue Bilder über das Kind, seine Entwicklung und die Vorstellung der Kindgerechtigkeit. Die Vorstellungen des *Kindes als nicht vollwertiger Erwachsene* oder des *Kindes als unfertiger/nicht vollendeter Erwachsener* wurden durch andere, neue erweitert. In seinem Konzept der „natürlichen Lebensweise“ als Gegenentwurf zum gesellschaftlichen Zwang kann man bei Rousseau die Metapher des *Kindes als Pflanze* finden. Kinder sind dabei zarte Gewächse, die viel Zuwendung und geeignete Rahmenbedingungen wie Ansprache, „geistigen Dünger“ usw. brauchen, um ihre im Keim angelegten Fähigkeiten entfalten zu können. Aus diesen Überlegungen entsprang übrigens auch der Begriff „Kindergarten“ bei Fröbel. Ein weiteres Bild wäre das des *Kindes als Wilder* (positiv konnotiert). Das Kind gilt dabei als etwas Ursprüngliches, der Natur noch Verbundenes, aber Rohes. Im Zusammenhang mit dem Kind als Wilden steht auch der Mythos des *Kindes als kreativer Künstler*, der besonders gegen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts in der Reformpädagogik zu finden war. Im Grunde war diese Vorstellung bereits in der Romantik formuliert: so lobte Philipp Otto Runge (1777–1810), Maler in der Dt. Romantik, die kindliche Naivität: „[K]lein gemeiner Gedanke soll in unsere Seele kommen, Kinder müssen wir werden, wenn wir das Beste erreichen wollen.“⁴ Diese Auffassung war lange wirksam. (Pablo Picasso, Paul Klee und Jean Dubuffet benutzten die Kinderzeichnungen als Vorbilder.) Zuletzt und zur Kontrastierung möchte ich noch ein Bild aus unserer Gegenwart erwähnen, das u. a. von dem deutschen Phänomenologen Bernhard Waldenfels vertreten wird: das *Kind als Fremder*. Das Kind wird als etwas anderes, als etwas Unbekanntes gesehen. Es konfrontiert uns mit dem Unverständlichen. Wir verstehen seine Sprache, seine Körpersprache manchmal nicht (man denke hier an die Ausdrucksweisen eines Babys), es macht in seinem Denken Verknüpfungen, die uns oft überraschen und die wir nicht immer nachvollziehen können.

Nun sollte es nach diesem überblicksartigen Rekurs über die Geschichte der Bilder von Kindheit und damit auch Erziehung nicht schwer fallen, die drei vorher erwähnten Episoden jeweils einem Vorstellungsfeld zuzuordnen:

Zu **Situation A** (Aussagen bei dem Symposium über Kinderphilosophie): Es wird hier behauptet, Kinder hätten eine natürliche Neugier und eine bestimmte Fähigkeit zu staunen und die Welt (alltägliche und transzendente Dinge) zu hinterfragen – *Kinder sind Philosophen*. Diese Befähigung ist ihnen quasi in die Wiege gelegt. Kinder verfügen demnach über ein Potenzial, das ihnen angeboren scheint und das sie schon sehr früh ausschöpfen können – eine Art naive Vollkommenheit im Umgang mit der Welt. Im Unterschied zu den Erwachsenen ist ihr Zugang zur natürlichen und sozialen Umwelt vorurteilslos. Und mehr noch: Dem Lernen als Aneignung der Welt wird ein Verlernen gegenübergestellt. Erwachsene verlieren einen Gutteil der Fähigkeiten wie das Staunen und die Neugier, die ihnen ermöglichen, sich selbst und die Welt zu entdecken und hinter die Dinge zu schauen. Die zugrunde liegende Vorstellung ist das Kind, das noch unverbildet genug ist, um selbst zu denken – sozusagen *das offene Kind*, um dem Bild einen kurzen Namen zu geben. Gemäß dieses Ansatzes sind Kinder – zumindest bevor sie durch Erziehung und Unterricht verkrüppelt werden – noch nicht in den Verkrustungen der Gewohnheit erstarrt und ihr Geist noch nicht von Wissen übersättigt. Unschwer ist zu erkennen, dass diese Argumentation einer Kulturkritik bzw. Zivilisationskritik folgt. VertreterInnen der Kinderphilosophie bemühen sich Mittel des philosophischen Denkens (insbesondere des Sokratischen Dialogs) zu erschließen, mit denen kreative Räume offengehalten werden können: „Ist [...] das philosophische Denken der Erwachsenen nicht der nie abschließend gelingende Versuch, mit den naiven Fragen der Kinder fertig zu werden? Sind Philosophen gar Leute, die sich ein Stück kindlicher Naivität ins Erwachsenendasein herübergerettet haben und deren Geschäft darin besteht, nach Antworten auf kindliche Fragen zu suchen?“⁵

Die sehr eng verwandte Vorstellung vom *Kind als kreativer Künstler* scheint in **Situation B** (Diskussion Kunst und Kinder) vorzuliegen. Auch hier findet sich die Kritik, dass Bildungsinstitutionen, ja Bildung generell, die kindliche Kreativität zuschüttet, abtötet und zum Schweigen bringt. Im Gegensatz zu den Erwachsenen hätten Kinder eine größere spekulative Fantasie und wären undogmatisch. Nach dem Absolvieren bzw. Erleiden der gesellschaftlichen Zwänge eines Bildungssystems verlieren sie allerdings die ursprüngliche Fähigkeit offen zu sein und auf ein neues Thema unverbildet zuzugehen. Ihre Einstellung ist sozusagen verfälscht durch Wissen, ihre Erfahrungen sind getäuscht durch Vorgedachtes aus der Erwachsenenwelt. VertreterInnen dieses Standpunktes würden Kinder auffordern „das zu machen, was in dir drinnen ist“, was auf eine Metapher der Innenräume verweist (*die Seele ist ein Innenraum*).

In **Situation C** (Lernwerkstatt) wird versucht, einer Variante des Bildes vom *Kind als kreativer Künstler*, nämlich vom *Kind als neugieriger Forscher und Erfinder* institutionelle Rahmenbedingungen zu geben. Es ist sozusagen der Versuch, dem gerade beschriebenen Di-

4 Zitiert im Ausstellungskatalog „Galerie der Romantik“, hg. von der Nationalgalerie Berlin, Staatliche Museen Preussischer Kulturbesitz, 1986, 11.

5 H.-L. Freese (1990) 9.

lemma der Schule als Vernichtungsort der unbedarften Neugier entgegenzutreten. Kinder wollen entdecken und erfinden – und dazu sollen sie in der Schule Gelegenheit haben. Aber da der Raum Schule, so wie er sich entwickelt hat, nach dieser Ansicht den Lernbedürfnissen der Kinder (forschend und entdeckend) nicht entspricht, wird ein neuer Raum, eine „Werkstatt fürs Lernen“, gebaut. Ein Raum im Raum sozusagen. Weshalb dieses Konzept (zumindest in der beschriebenen Schule) nicht funktioniert hat, liegt meines Erachtens hauptsächlich an zwei Gründen: erstens kann das Wissen (Erfahrungswissen, Bildungswissen, implizites Wissen) aus Forschungsprozessen nicht ferngehalten werden, denn es braucht Vorwissen und Grundlagen, um neues Wissen zu erzeugen. Zweitens wird erst dann geforscht, wenn eine mehr oder weniger konkrete Fragestellung vorliegt. Hier denke ich an jene Anekdote mit Karl Popper, der seine StudentInnen in einer Lehrveranstaltung über Beobachtung aufforderte: „Beobachten Sie!“ Nach zehn Minuten fragte dann ein Student: „Was, Herr Professor?“

b) Zum Konzept von (Kind-)Gemäßheit bzw. Angemessenheit

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* ausdrücken (kindgemäß als der kindlichen Natur angemessen). Entwicklungspsychologische Überlegungen differenzieren daher nach den Möglichkeiten und Grenzen, welche 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 den Kindern einer bestimmten Zeit angemessen). Werden konkrete Kategorien mitbedacht (Geschlecht, soziale Schicht, Kulturkreis, 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 auf das jeweilige Individuum mit seiner konkreten Biographie, seinen Lebensumständen, seinen spezifischen Möglichkeiten und Bedürfnissen beziehen (Kindgemäß als gemäß dieses einen Kindes). 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* von mir abgelehnt. Fern von naturalistisch-essentialistischen oder psychologisch-objektivistischen Auffassungen, was Kinder brauchen, geht es hier um die Durchleuchtung der pädagogischen Vorstellungen im Umgang mit Kindern. Denn in den meisten Fällen wird *Kindgemäßheit* nicht kontextfrei gedacht. So spielen auch institutionelle Bedingungen eine wesentliche Rolle bei der Konkretisierung der Inhalte nach *Kindgemäßheit* (Kindgemäß als gemäß des Kindes in der Schule X/in der Familie Y/im Hort Z). Das öffentliche Bildungssystem ist Schnittstelle von privaten, beruf-

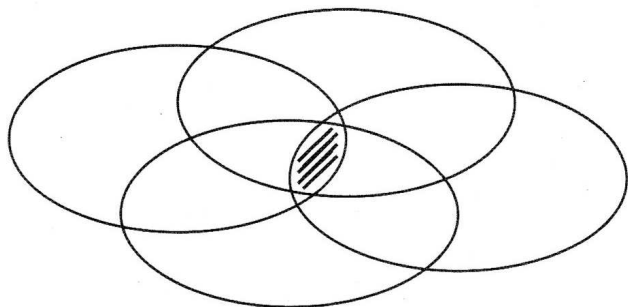
lichen und staatlichen Interessen, alltäglichem und professionellem Wissen, modischem Zeitgeist, tradierten Denkstilen und Strukturen, von geprägten Erfahrungen und Verhaltensimpulsen. Das Besondere am Konzept der *Kindgemäßheit* ist seine gleichzeitige Totalität und Offenheit. Jede/r identifiziert sich (auf seine/ihre Weise) mit dem Grundsatz der *Kindgemäßheit*, aber interpretiert ihn durchaus nicht gleich. Erübrigt sich also die Betonung der Orientierung am Kind, der *Kindgerechtigkeit* als konstitutives Prinzip schulpädagogischer Arbeit? Bei näherem Hinsehen und einer philosophischen Analyse offenbaren sich in diesem Wort erhebliche Verwickelungen und damit verbundene konzeptive Verworrenheiten. Schon der Versuch einer Begriffsbestimmung scheitert an der Komplexität des Bedeutungsfeldes. Einige zu diesem Thema befragte LehrerInnen brachten dies dezidiert zum Ausdruck: „Das ist ein interessantes Thema. Ich habe mir noch nie darüber Gedanken gemacht, was *Kindgemäßheit* eigentlich bedeutet.“ Eine andere Lehrerin gab zu: „Die Frage, was *kindgemäß* für mich heißt, hat mich ganz schön ins Schwitzen gebracht. Gar nicht leicht zu beantworten.“ Offensichtlich ist dieser Begriff und die damit zusammenhängende didaktische und pädagogische Forderung in den Köpfen der LehrerInnen präsent (und während der Ausbildung ausgiebigst inhaliert worden), tatsächlich jedoch eher einem konventionalen und unausgesprochenen Wissen zuzuordnen.⁶ LehrerInnen sprechen nicht darüber, aber sie meinen, danach zu handeln. Eine allgemeine (theoretische) Diskussion scheint in der Praxis weder interessant noch ergiebig zu sein. Der Begriff der *Kindgemäßheit*, der hauptsächlich in Lehrplänen, Didaktikbüchern und pädagogischen Texten anzutreffen ist, spielt im Alltag der LehrerInnen meist nur dann eine explizite Rolle, wenn pädagogische Konflikte auftreten. Er wird dort sichtbar, wo unterschiedliche Meinungen über ihn aufeinandertreffen. Trotzdem prägt er beständig – gewissermaßen stillschweigend hintergründig – den beruflichen Alltag und die Theorieproduktion. Kein pädagogischer Ansatz kommt ohne ihn aus.

Was kann man nun von einem Begriff halten, dessen offene Struktur uns veranlasst, ihm gleichzeitig unterschiedliche Bedeutungen zuzuschreiben und der grundsätzlich nach jeder Erläuterung unscharf und unvollständig bleibt? Wird *Kindgemäßheit* damit zu einem leeren, weil allzu grenzenlosen Begriff, der alles und nichts in sich vereint? Solche offenen Begriffe zeichnen sich durch eine Bedeutungsstruktur aus, die vielfältig und opak ist. Konsequenterweise torpediert dieses plurale Bedeutungsfeld jeden Versuch offene Begriffe (wie z. B. *kindgemäß*) zu definieren. Ludwig Wittgenstein hat diesen Aspekt, der manchen Wörtern innewohnt, wahrgenommen und das Konzept der „Familienähnlichkeit“ eingeführt. Unsere Sprache enthält Ausdrücke, die auf die Ähnlichkeiten von Dingen oder Gegebenheiten untereinander verweisen. Diese Ähnlichkeit braucht jedoch nicht umfassend zu sein. Nicht alles, was mit demselben Ausdruck benannt wird, muss dieselben Bedeutungsmerkmale enthalten. Wittgenstein zeigt dies am Begriff des Spiels. Bei den verschiedenen Gebrauchsweisen des Wortes „Spiel“ (Kartenspiel, Wortspiel, Kampfspiel, Rollenspiel etc.) gibt es keine

⁶ Vgl. M. Polanyi (1985).

allgemeinen Gemeinsamkeiten. Aber es ist eine Art Verwandtschaft zwischen ihnen zu erkennen, die jedoch nicht einer Wesensbestimmung gleichkommt. „Wir sehen ein kompliziertes Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen. Ähnlichkeiten im Großen und Kleinen.“⁷ Besonders in der Alltagssprache enthalten Ausdrücke ein breites Spektrum an Anwendungsmöglichkeiten. Gleiche Wörter werden stets in verschiedenen Weisen gebraucht und entfalten kontextuell unterschiedliche Bedeutungen. Das heißt, es koexistieren unterschiedliche Bedeutungen und Definitionen von einem Begriff, die einander widersprechen und dennoch im konkreten Kontext konsistent sind. Insofern muss die Vorstellung von universellen oder essentialistischen Definitionen zurückgewiesen werden. Wittgenstein rät denjenigen, die nach Definitionen suchen, stattdessen den folgenden Weg einzuschlagen: „Frage dich in dieser Schwierigkeit immer: Wie haben wir denn die Bedeutung dieses Wortes (‚gut‘ z. B.) *gelernt*? An was für Beispielen; in welchen Sprachspielen? (Du wirst dann leichter sehen, dass das Wort eine Familie von Bedeutungen haben muss.)“⁸ Es geht also nicht darum, einen gemeinsamen Nenner aller Bedeutungen zu finden, wie es die Suche nach einer essentialistischen Begriffsbestimmung verlangen würde (vgl. Abb. 1), sondern darum, eine Anzahl von Varianten, die „Verwandtschaft“ konstituieren (die Familie), über Beispiele (das Einzelne) zu bestimmen.

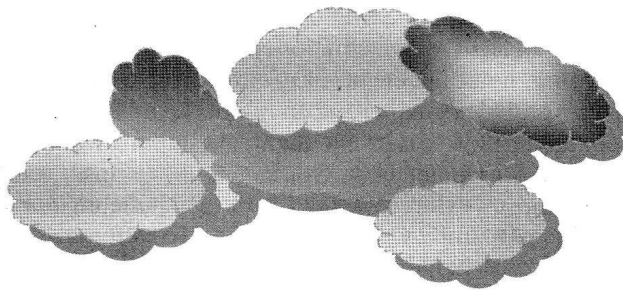
Abbildung 1: Die Idee von Wesensdefinition in essentialistischen Bedeutungstheorien



Im Bedeutungsnetz gibt es kein „lückenloses Übergreifen von Fasern“⁹. „Die Stärke des Fadens liegt nicht darin, dass irgend eine Faser durch seine ganze Länge läuft, sondern darin, dass viele Fasern einander übergreifen.“¹⁰ So wie uns auf der Suche nach dem eigentlichen Wesen einer Zwiebel mit dem Entblättern ihrer Schichten die Frucht gänzlich abhanden kommt und wir nie einen Wesenskern finden können, so wenig gibt es das einheitliche Wesen eines Begriffs. Was wir feststellen können, sind semantische Überlappungen, welche die Differenzen jedoch nicht ausblenden (vgl. Abb. 2). Und: Die Ränder der Bedeutungsfelder sind verschwommen, weil sie nicht vollständig explizierbar sind. „Wir wissen die Grenzen nicht, weil keine gezogen sind.“¹¹ Dies ist nicht als Mangel der Sprache aufzufassen, sondern als Bestandteil der Funktionstüchtigkeit eines Begriffs. Nicht die Gleichheiten sind in der Klärung des Begriffs „kindgemäß“ für uns also entscheidend, sondern die Unterschiede.

„Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“¹² Wir brauchen Beispiele, Beschreibungen, um die vielfältigen Bedeutungsfelder von Kindgemäßheit fassen zu können. (In den oben erwähnten In-

Abbildung 2: Die Wittgenstein'sche Konzeption von Familienähnlichkeiten



terviews überwinden die befragten LehrerInnen ihre Schwierigkeiten über Kindgemäßheit zu rasonieren, in dem sie Beispiele erwähnten, die klar machten, was sie unter diesem pädagogischen Axiom verstanden.) Eine essentialistische Begriffsdefinition mit universalistischem Anspruch wäre auch deshalb reduktionistisch, weil sie der Pluralität der Bedeutungen und Erscheinungen, die mit dem Begriff angesprochen und umfasst werden können, sowie der historischen Kontingenz, der ihm innewohnt, nie gerecht werden würde. Das Argument, begriffliche Unklarheiten wären eine Falle der Alltagssprache und die Wissenschaft hätte die Aufgabe durch Sprachkritik und begriffliche Systematik die Trübheit der Sprache sozusagen zu bereinigen und zu korrigieren, ist irrig. Die Wissenschaft kann nicht als Sprachpolizei säubernd eingreifen. („[T]he ideal of correctness is a deadening one, that it is in vain to set up a language police to stem living developments.“¹³) Eine Sprachpraxis – auch die der Wissenschaften – entsteht immer zusammen mit den sozialen Praktiken und normativen Strukturen einer Gemeinschaft. Friedrich Waismann, der in Kontakt zu Wittgenstein stand, meinte zur engen Verwebung von Sprache, Wahrnehmung und sozialen Praktiken: „[E]very language contains, deep-sunken in it, certain molds, designs, forms to apprehend phenomena, human action, etc.“¹⁴ Nur eine Metasprache könnte transzendenterweise den Sprachgebrauch korrigieren. Diese existiert aber nicht, weil der Nexus von Sprache, Kultur und Praktiken niemals überschritten werden kann. Ebenso wenig gibt es einen „eigentlichen“ Gebrauch von Wörtern.

Besonders in den Human- und Sozialwissenschaften sind weder endgültige Begriffsdefinitionen, noch entsprechende Verallgemeinerungen haltbar.¹⁵ Wir sind also aufgefordert damit umzugehen. Methoden, um mit der Mehrdeutigkeit und Pluralität der Sprache umzugehen, gibt es bereits. Waismann regt „functional thinking“ an: „Language is an instrument that must as occasion requires, be bent to one's purpose.“¹⁶ Ein anderer Vorschlag kommt von Ernst Cassirer¹⁷, der empfiehlt, sich auf die Funktion eines Gegenstands/Begriffs zu beziehen, um so essentialistischen Hoffnungen zu entge-

7 L. Wittgenstein (1977) § 66.

8 L. Wittgenstein (1977) § 77.

9 L. Wittgenstein (1977) § 67.

10 L. Wittgenstein (1977) § 67.

11 L. Wittgenstein (1977) § 69.

12 L. Wittgenstein (1977) § 43.

13 F. Waismann (1969) 117.

14 F. Waisman (1969) 108.

15 Vgl. auch A. MacIntyre (1974).

16 F. Waismann (1969) 112 f.

17 Vgl. E. Cassirer (1990).



hen. Sein Funktionsbegriff verweist auf den Sinn der Namensgebung; der Sinn wiederum deutet auf die symbolische Dimension der Erkenntnis. Eine weitere Möglichkeit ist die: Wenn Definitionen zum Scheitern verurteilt sind, heißt das nicht, dass ein Begriff radikal entgrenzt ist. Eine Annäherung an offene Begriffe ist möglich, indem sie in Zusammenhang mit ihrem jeweiligen Gegenbegriff untersucht werden: z. B. „Kunst“ und „Nichtkunst“, „Gerechtigkeit“ und „Ungerechtigkeit“, „kindgemäß“ und „nicht kindgemäß“. Die Differenzherstellung zwischen einem Begriff und seinem Gegenbegriff (kindgerecht und nicht kindgerecht), zwischen sozial anerkannten oder zurückgewiesenen Geltungsansprüchen, ist situativ d.h. kontextabhängig. Darin sind auch jene Vorstellungen und Bedeutungen inkludiert, welche die InteraktionsteilnehmerInnen einbringen. Geltungsansprüche sind dennoch kein rein individuelles Produkt, sondern kulturell getragen. Das Individuum ist immer in einen sozialen Humus eingebettet, aus dem es seine „subjektiven“ Vorstellungen und Bewertungen heraus kultiviert. Individuelle Bedeutungssysteme (PsychologInnen sprechen in diesem Zusammenhang häufig von „Subjektiven Theorien“) sind also Ergebnis von diskreten Sozialisationsprozessen. „Sozialisation lässt sich [...] als ein Prozess verstehen, bei dem eine Person Werthaltungen entwickelt, die in dem jeweiligen kulturellen Wertsystem ihren Ausgangspunkt nehmen.“¹⁸ In diesem Sinne sind eine kulturgeschichtliche und sozialwissenschaftliche Darlegung des Kindbegriffs, wie im ersten Teil des Textes angerissen, sowie die Beschreibung der institutionellen Einbettung der „Kindgerechtigkeit“ im schulischen Kontext unentbehrlich.

Pädagogische Grundsätze als wesentlich umstrittene Begriffe aufgefasst

Manche Vorstellungen von pädagogischen Grundsätzen und Leitzielen (in unserem Beispiel Kindgemäßheit) sind mitunter nicht in Einklang zu bringen – vor allem, wenn sie nicht die gleiche epistemische Basis aufweisen. Das Wort, die Bezeichnung, ist dann zwar ident, die Bedeutung unterscheidet sich jedoch grundlegend. Aufgabe einer sprachphilosophischen Analyse ist es, diese Unterschiede und Unvereinbarkeiten aufzuzeigen. Das heißt, einerseits muss die Fragestellung diskursiv, andererseits auch in Bezug auf pädagogische Handlungen kontextualisiert werden.

In den 1950er Jahren führte der englische Philosoph William Gallie (1969/1956) das Konzept der „wesentlich umstrittenen Begriffe“ ein. Er erkannte, dass verschiedene Bedeutungen, die bestimmte Begriffe (wie z. B. Demokratie) haben, im Kontext einer jeweiligen Lebensform stimmig sein können und trotzdem mit anderen, gleichfalls in sich kohärenten Auffassungen, inkompatibel sind. Dies impliziert allerdings nicht die Beliebigkeit von unterschiedlichen Konzeptionen. Vielmehr verweist es auf die Kontexte, welche praktische, moralische oder ästhetische Urteile bestimmen. Sprache hat einen engen Bezug zu Lebensformen.¹⁹ Gallies Einsicht lässt sich verwenden, um sich der Eigenart und Problematik des Begriffs der Kindgemäßheit, die uns hier beschäftigt, zu nähern. Gallie meint, es gibt Fragen, die prinzipiell nicht beantwortbar und daher anhaltend

und legitim umstritten sind. Beispiele dafür sind „soziale Gerechtigkeit“, „Kunst“ oder „Christentum“. Um feststellen zu können, ob „Kindgemäßheit“ dieser Kategorie von Begriffen zuzuordnen sind, orientiere ich mich an den von ihm aufgestellten Kriterien und überprüfe deren Anwendbarkeit auf den zu untersuchenden Begriff:

1. Bedingung: Der Begriff muss wertend sein. Das heißt, er geht über eine Beschreibung hinaus („Das Kind ist 12 Jahre alt.“) und drückt ein bestimmtes Werturteil aus. („Dieses Kind ist verhaltensauffällig.“) Kindgemäßheit lässt nicht nur unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten zu, sondern ist an sich ein evaluativer Begriff. Er knüpft an psychologische Annahmen, soziologische Hypothesen und moralische Entscheidungen an. „Das ist der richtige Umgang mit Kindern“, „Kinder brauchen Grenzen“, „Kinder brauchen Zuwendung“, sind eindeutig normative Aussagen, die mit Wertungen verknüpft sind.

2. Bedingung: Wesentlich umstrittene Begriffe sind komplex und damit vielschichtig. Das heißt, sie enthalten Referenzen zu anderen (unter- bzw. beigeordneten) Begriffen. Beispielsweise verweist „Demokratie“ auf „Freiheit“, „Gleichheit“, „Machtverteilung“, „Rechtsstaatlichkeit“. Spricht man von „Kindgemäßheit“ schwingen automatisch andere Begriffe (wie „Entwicklungsgemäßheit“, „Individualisierung“, „Sachgerechtigkeit“, „anregende Lernumgebung“, „Achtung vor den anderen“, „subjektives Wohlbefinden“ u. v. a. m.) mit, die konstitutiv für sein Verständnis sind. Es gibt keine allgemein gültige Richtlinie, welche Aspekte eine prior Rolle spielen.

3. Bedingung: Was der Begriff repräsentiert, resultiert aus der Ordnung seiner Teile; aus der Beziehung, die diese untereinander haben. Die Bedeutung ist dabei offen, denn es ist nicht festgelegt, welcher Aspekt wie bewertet wird. So kann jemand einem bestimmten Faktor einen zentralen Stellenwert beimessen, den eine andere Person als weniger wichtig sieht (z. B. der Aspekt der Gleichheit als wesentliches Merkmal der Demokratie oder der Aspekt der individuellen Freiheit als Hauptmerkmal). Kindgemäß ist ein relationaler Begriff. Nicht nur, weil es unmöglich ist, ihn abstrakt zu besprechen, sondern weil das ihn umgebende Feld stets mit einbezogen werden muss. Darüber hinaus können die verschiedenen Aspekte, die er enthält, in unterschiedliche Relationen zueinander gebracht werden. Betonen etwa die einen, wie wichtig es ist, dass Kinder ihre Kreativität und Neugier ausleben, stellen andere das Erfahren von Strukturen und Grenzen in den Mittelpunkt ihrer Konzeption von Kindgemäßheit. Die historische Entwicklung von Erziehungs- und Unterrichtsvorstellungen zeigt ganz deutlich, wie sich Schwerpunkte verschieben oder bisweilen ganz verschwinden können.

4. Bedingung: Der Begriff hat eine offene Struktur. Anders als bei axiomatischen oder dogmatischen Definitionen (z. B. die Parallelen in der Euklidischen Geometrie oder die Unsterblichkeit der Seele im Katholizismus) kann ein wesentlich umstrittener Begriff auf immer neue Weisen gesehen werden. So kann z. B. „gerecht“ oder „demokratisch“ potenziell unbegrenzt neue

¹⁸ W. Friedlmeier (1995) 44.

¹⁹ Vgl. L. Wittgenstein (1977) § 19 und § 23 sowie Waismann (1969).



Bedeutungsfiguren annehmen. Die offene Struktur des Begriffs „Kindgemäßheit“ erlaubt die Entstehung unendlich vieler neuer Entwürfe und Auslegungen. Diese leiten sich oft aus alten Modellen ab und passen sich neuen Gegebenheiten an. So hat beispielsweise die „Pädagogik vom Kinde aus“ noch immer Konjunktur, obwohl dieses Konzept schon vor nahezu einem Jahrhundert ausgearbeitet wurde. (Es hat freilich mittlerweile einige Bedeutungswandlungen erfahren, weil es an das jetzige öffentliche Schulsystem angepasst wurde.)

5. Bedingung: Alle Beteiligten an einer Debatte über solche Begriffe erkennen zumindest einige gleiche Autoritäten an, deren Meinung für das Thema ernst genommen wird (z. B. Locke, Mill, Rousseau für die Demokratie). Sowohl die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit der Frage des pädagogischen Umgangs mit Kindern befassen (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Philosophie) als auch außerhalb des akademischen Umfelds stehend Handelnde berufen sich je nach Sichtweise auf AutorInnen und Leitbilder, welche allgemeine Anerkennung genießen, weil sie zu dem jeweiligen Thema wertvolle Beiträge geleistet haben (etwa Rousseau, Montessori, Humboldt, Freud, Piaget). Die Auseinandersetzungen bauen gewissermaßen auf eine Diskurstadition auf. Auch wenn verschiedene Ansätze unterschiedlich bewertet werden, bilden anerkannte VordenkerInnen und Vorbilder explizit oder implizit die eigentliche Basis der Verständigung. Wäre es der Fall, dass in einer Diskussion die jeweiligen Teilnehmenden die Autoritäten der gegenüberliegenden Partei nicht anerkennen würden, wäre eine Verständigung aussichtslos, die Möglichkeit eines Dialogs und Argumentierens kaum realisierbar.

6. Bedingung: Alle Parteien erkennen die Offenheit an, glauben aber dennoch prinzipiell an die Möglichkeit, die anderen von der Richtigkeit bzw. Legitimität ihrer eigenen Position überzeugen zu können. Das heißt, diese Begriffe werden nicht als vollkommen diffus oder metaphysisch betrachtet und es wird ihnen gegenüber keine agnostische Haltung gepflegt. Debatten über wesentlich umstrittene Begriffe können gelegentlich zu aggressiven oder polemischen Auseinandersetzungen, die von divergierenden ideologischen Anschauungen getragen werden, führen. Niemand würde an einer Diskussion teilnehmen, wenn sie/er nicht wenigstens die leise Hoffnung hätte, den anderen die eigene Position verständlich zu machen. Jede Partei akzeptiert dabei (zumindest stillschweigend) die Möglichkeit, ihre Meinung über einen Sachverhalt zu verändern, hält also ihre Sichtweisen nicht für absolut. Offene Begriffe sind häufig mit umfassenden sozialen Konzepten verbunden. Kindgemäßheit knüpft an Vorstellungen über die Art von zwischenmenschlichen Beziehungen, an Berufsbilder, an einen affirmativen oder kritischen Bezug zu gesellschaftlichen Institutionen u.a. an. Bei allfälligen Diskussionen über den richtigen Umgang mit Kindern werden die AkteurInnen häufig von einer Art „innerem Drang“ geleitet, der Anlass für erbitterte Auseinandersetzungen sein kann. In jedem Argumentationsprozess spielen mehrere Faktoren eine wichtige Rolle. Da es kein absolutes Richtig und Falsch gibt, geht es im sozialen Handeln nicht nur um kognitive Überlegenheit. Die Sachlichkeit und logische Konsistenz der Ar-

gumentation ist nicht irrelevant, bestimmt aber nicht allein den Ausgang einer Kontroverse. Oft sind Machtmechanismen wirksam, die eine kommunikative Situation prägen. Da es sich nicht um Themen handelt, die sich in bloß theoretischen Sphären abspielen, sondern das soziale Leben, den Berufsalltag, die Bewältigung konkreter Fragen betreffen, bekommt die Debatte auf dem Gebiet der Erziehung, des pädagogischen Umgangs mit Kindern eine emphatische, ja existenzielle Note. Die Verteidigung des eigenen Standpunktes (als LehrerIn oder als Erziehungsberechtigter) ist mit konkreten Identitäts- und Handlungsvorstellungen verbunden. Dazu ein Beispiel: In einer Volksschule, deren LehrerInnen teilweise sehr unterschiedliche Vorstellungen vom angemessenen, pädagogischen Umgang mit ihren SchülerInnen haben, wird seit Jahren diskutiert, ob die Kinder, wenn sie mit ihrer Klasse im Schulhaus unterwegs sind, in Zweierreihe gehen sollen oder nicht. Einige LehrerInnen sehen sich und ihre SchülerInnen gestört, wenn immer wieder tobende Haufen von Kindern laut schreiend an ihrer Klasse vorbeigehen und wünschen mehr Ruhe, um die Klassentür offen lassen und auch den Gangbereich in die Unterrichtsarbeit mit einbeziehen zu können. Für jene LehrerInnen, die gegen eine Zweierreihe auftreten, bedeutet diese eine Zwangsmaßnahme und eine unnötige Disziplinierung der Kinder ihrer Klasse. Die Diskussion kam bisher zu keinem Ergebnis; alle agieren auf die von ihnen präferierte Weise. Eine Kompromisslösung scheint ohne externe Hilfe nicht möglich, denn die Problematik reicht tief in pädagogische Überzeugungen, die die Einzelnen nicht einfach über Bord werfen können. Solche Konflikte zeigen, dass es nicht – wie bei der Definition eines empirischen Begriffs – um bloße sprachliche Vereinbarungen geht, sondern um die Bestimmung des Handelns (Die Kinder gehen in Zweierreihe oder nicht.) und Durchsetzung von Wertprädikaten (Das ist pädagogisch richtig.). Der Disput über Kindgemäßheit ist mitunter ein moralischer. Die LehrerInnen haben für sich genommen Recht, beziehen sie sich doch auf ein vollkommen anderes Hintergrundbild, welche Alltagsstruktur für Kinder gut ist. Ihre Urteile mögen zwar konsistent sein, sind aber inkompatibel. Da keine Weisungsgewalt zwischen ihnen existiert, versuchen sie die anderen von der Richtigkeit ihrer Sichtweise zu überzeugen. Viele pädagogische Auseinandersetzungen drehen sich um solche Differenzen.

Vorliegende Merkmale zeigen, dass Kindgerechtigkeit ein zutiefst umstrittener Begriff ist. Es gibt keine begrenzte und fest bestimmte Menge von notwendigen und ausreichenden Bedingungen, welche die Anwendung dieses Begriffs bestimmen. Im (berufs)alltäglichen Handeln und Denken ist es aber meist hilfreicher sich so zu verhalten. Sonst müsste jede pädagogische Handlung immer endlos hinterfragt werden und wir wären damit handlungsunfähig.

Resümee

Wie man in den obigen Ausführungen über die gesetzlichen Möglichkeiten und Grenzen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit mitverfolgen konnte, ist der Begriff der Kindgemäßheit weit gesteckt und vage formuliert. Das ist unumgänglich, denn es ist nicht möglich

„Erziehung im einzelnen vorherzubestimmen. Ein Programmierungsdefizit wie auf dem Felde der Erziehung ist nicht nur Faktum, sondern Konsequenz des Menschenbildes“²⁰. Besonders in § 17 des SchUG wird der Unmöglichkeit einer starren Regulierung von pädagogischen Prozessen Rechnung getragen. So bleibt immer offen, was eine „Orientierung am Kind“ und die Einschätzung seiner Bedürfnisse in der Praxis genau bedeuten. Dies ist das Spannungsfeld der Praxis, das auch von der Theorie nicht aufgelöst werden kann. Eine Legitimation aufgrund eines „wahrhaft richtig“ verstandenen Grundkonzepts ist nicht möglich. Wer ein solches vertritt, dogmatisiert. Eine allgemeine Definition darüber, was kindgemäß bedeutet, kann nicht gegeben werden. Eine Annäherung an diesen nicht eindeutig präzisierbaren Begriff ist nur situativ und kasuistisch möglich. LehrerInnen agieren auch aufgrund der ihnen im Gesetz zugewiesenen Rechte und Pflichten, auf keinen Fall aber in einem isolierten Raum. Ihr Handeln basiert noch auf vielen anderen unterschiedlichen Ebenen: auf ihrer persönlichen Geschichte und ihrer kulturellen Einbettung, ihren Werten und den herrschenden kollektiven Berufsbildern, auf ihrer professionellen Kompetenz, faktischen Handlungsspielräumen, die sie in einer Klassensituation vorfinden etc. – zusammengefasst also auf zahlreichen, oft nicht direkt einsehbaren Vorstellungen und Bildern.

(Für eine umfassendere Auseinandersetzung mit dem Thema verweist die Autorin auf ihr Buch „Kindgemäßheit – Zur Normierung der (schul)pädagogischen Praxis“, das demnächst im VS Verlag für Sozialwissenschaften erscheint.)

Literatur:

- Ph. Ariès, Geschichte der Kindheit, dtv 1994.
 E. Cassirer, Substanzbegriff und Funktionsbegriff, Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990.
 H.-J. Freese, Kinder sind Philosophen, Quadriga 1990.
 W. Friedlmeier, Subjektive Erziehungstheorien im Kulturvergleich, in: G. Trommsdorff, Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen, Weinheim 1995, 43–64.
 W. Gallie, Essentially Contested Concepts, in: M. Black, The importance of Language, Cornell University Press 1969, 121–146.
 D. Garz, Biographische Erziehungswissenschaft, Opladen 2000.
 A. MacIntyre, The Essential Contestability of Some Social Concepts, in: ethics, Vol. 84, 1973–1974, 1–9.
 M. Polanyi, Implizites Wissen, Suhrkamp 1985.
 Ch. Starck, Staatliche Schulhoheit, pädagogische Freiheit und Elternrecht, in: DÖV 32/1979, 269–275.
 F. Waisman, The Resources of Language, in: M. Black, The importance of Language, Cornell University Press 1969, 107–120.
 L. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, Suhrkamp 1977.

²⁰ Ch. Starck (1979) 271.