

Katharina ROSENBERGER

## Kindgemäßheit – Methodologische Überlegungen zum Umgang mit normativen Konzepten

### ABSTRACT

Kindgemäßheit ist ein pädagogisches Axiom. Es stellt eine elementare und wichtige Tatsache unserer Gesellschaft als moralische Gemeinschaft dar. Das zeigt sich beispielsweise in der institutionalisierten Erziehung, wo ein kindgemäßer Unterricht und die „Orientierung am Kind“ rechtlich verankert sind. Diese explizite bzw. intensive Bezugnahme auf „das Kind“ erscheint mittlerweile als selbstverständlich und wird allgemein als geregelt betrachtet.

Dies mag ein Grund sein, warum in der pädagogischen Fachliteratur und im professionellen Handeln von LehrerInnen der pädagogische Grundsatz der Kindgemäßheit nur selten kritisch-reflektiv thematisiert wird. Da, wo er diskutiert wird, ist er häufig mit Entwicklungsgemäßheit gleichgesetzt. Diese Verkürzung ist bei näherer Betrachtung aber nicht haltbar.

Vorstellungen über Kindgemäßheit sind im Spannungsfeld von Gesellschaft und Individuum zu sehen. Auseinandersetzungen über Werte und Normen sind untrennbar mit der Frage der Stabilität gesellschaftlicher Institutionen sowie der individuellen und kollektiven Identität verknüpft. Die normative Dimension der Debatte um Kindgemäßheit steht damit im Vordergrund. Der vorliegende Beitrag erörtert Kindgemäßheit als soziales Konzept.

### 1. KINDGEMÄSS – EIN OFFENER BEGRIFF

Der Begriff „kindgemäß“ ist sowohl in Gesetzen, Verordnungen und Lehrplänen zu finden, wo er eine verbindliche, normative Kraft hat, als auch in der Alltagssprache anzutreffen, wo er meist Werte und Mentalitäten ausdrückt. Einige Beispiele mögen dies verdeutlichen:

#### Kindgemäßheit als normativer Begriff – Beispiel 1

In den Allgemeinen Bestimmungen des Lehrplanes für die österreichischen Volksschulen wird für die Gestaltung eines „*kindgemäßen*, lebendigen und anregenden Unterrichts“ auf verschiedene grundschulgemäße Lernformen wie entdeckendes Lernen, informierendes Lernen, übendes Lernen, Lernen im Spiel, projektorientiertes Lernen etc. hingewiesen.

#### Kindgemäßheit als normativer Begriff – Beispiel 2

Der erste, der im Lehrplan der österreichischen Grundschulen formulierten didaktischen Grundsätze, lautet „*Kindgemäßheit* und Berücksichtigung der

Lernvoraussetzung“. Er umfasst die Ausrichtung der Lehrkraft an den SchülerInnen und ihren Lernmöglichkeiten. Trotz vereinheitlichender Tendenz des Unterrichts in der Klasse soll den verschiedenen kindlichen Persönlichkeiten entsprochen werden.

#### Kindgemäßheit als Werturteil – Beispiel 1

Eine Podiumsdiskussion über Kunst und Kinder in Wien 1999. Von Fachleuten und Laien sind folgende Bemerkungen zu vernehmen:

„*Kindern wird in der Schule untersagt, einfache existentielle Fragen zu stellen.*“ „*Sie können dann gar nicht mehr offen auf ein Thema zugehen.*“ „*Sie verlieren ihre Kreativität.*“ „*Sie können bald nur mehr eingleisig denken.*“ „*Kindliches Potential wird zugeküttet.*“

#### Kindgemäßheit als Werturteil – Beispiel 2

Zwei Lehrerinnen haben als Team gemeinsam die Führung einer Integrationsklasse inne. Es stellt sich nach kurzer Zeit heraus, dass sie eine sehr unterschiedliche Auffassung über den Umgang mit Kindern in der Schule, über ihre Rolle in der Klasse und generell über Unterrichtsarbeit haben. Es kommt zu starken Spannungen, die unter anderem auch auf den unterschiedlichen Wahrnehmungen der LehrerInnen beruhen. Für die eine herrscht durch die Strukturlosigkeit eine destruktive Stimmung unter den Kindern, die zu Verhaltensauffälligkeiten führt. Sie hat den Eindruck, dass sich die Kinder nicht wohlfühlen und lieber geordnetere Verhältnisse hätten. Die andere bewertet die Klassensituation als kreatives Chaos und sieht gerade darin die Überwindung von unnötigen und misslichen Zwängen durch die Institution Schule. Ihrer Meinung nach können sich die SchülerInnen in der Klasse frei und individuell entfalten.

#### Kindgemäßheit als Werturteil – Beispiel 3

„Dieses ‚Was ist kindgemäß?‘ wird von so vielen Faktoren geprägt. Von der Gesellschaft, von der Wirtschaft, von den Medien, von dieser rasanten Entwicklung – Computer und so weiter. Hat sich vor zwanzig Jahren jemand vorstellen können, dass ein achtjähriges Kind vor dem Computer sitzt und sich Informationen aus dem Internet sucht, diese liest und dann auch damit etwas anfängt? Hätte vor zwanzig Jahren jemand gesagt, das ist kindgemäß? Nein. Was hätte es geheißen? Der ist altklug, der ist

überbegabt. Heute kann das jedes zweite Kind. Da braucht es keine Überbegabung dafür."  
[Ausschnitt eines Interviews mit einer Volksschullehrerin im 25. Dienstjahr]

Bei der Fragestellung, was kindgemäß ist, haben wir es mit einem offenen Begriff zu tun, der grundsätzlich nach jeder Erläuterung unvollständig bleibt. Während die legistische Ebene den Begriff bewusst offen lässt und nicht auf spezifische Auffassungen eingeht (ähnlich auch der Begriff des „Kindeswohl“ im ABGB), kann der Begriff Kindgemäßheit in der Alltagssprache eine Fülle verschiedener Auslegungen aufweisen. Offene Begriffe zeichnen sich durch eine Bedeutungsstruktur aus, die vielfältig und opak ist. Sie sind schwankend sowie häufig diffus, sie eröffnen ein Feld von mehreren aktuellen Bedeutungen und Bedeutungsmöglichkeiten. 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 weisen. 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 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.“ (Wittgenstein 1977, § 66) Besonders in der Alltagssprache enthalten Ausdrücke ein breites Spektrum an Anwendungsmöglichkeiten. Gleiche Wörter werden stets in verschiedenen Weisen gebraucht und entfalten kontextuell unterschiedliche Bedeutungen.

#### Kindgemäß –Beispiel 1

„Was heißt kindgemäß für dich?“

„Es wäre für mich fast leichter, wenn man mir die Frage stellt: ‚Findest du ist das oder das kindgemäß?‘. Allgemein zu sagen, was kindgemäß ist, ist gar nicht so einfach. Es kann für ein Kind etwas kindgemäß sein, was für ein anderes Kind vielleicht überhaupt nicht kindgemäß ist. Weil Kinder derartig verschieden sind und jedes Kind eine eigene Persönlichkeit ist und eine eigene Geschichte, eine eigene Familienstruktur hat. Jedes Kind erlebt den Alltag anders. Und je nachdem, was von zuhause vorgegeben wird, ist etwas vielleicht für das eine Kind kindgemäß und das andere Kind kann damit überhaupt nichts anfangen, weil es das einfach noch nie erlebt hat.“

[Ausschnitt eines Interviews mit einer Volksschullehrerin im 25. Dienstjahr]

#### Kindgemäß –Beispiel 2

„Denkst du bei dem Wort ‚kindgemäß‘ an die ganze Gruppe oder an einzelne Kinder?“

„Meistens eher an die ganze Gruppe. Es kommt aber auch immer darauf an, was wir gerade tun. Also, wenn’s eine gemeinsame Arbeit ist und eher Frontalunterricht, dann denk’ ich an die ganze Gruppe. Wenn’s eine Einzelarbeit ist, also Freiarbeit, dann denk’ ich an einzelne Kinder.“

[Ausschnitt eines Interviews mit einer Volksschullehrerin im 4. Dienstjahr]

Die Pädagogik wird nicht (mehr) auf eine spezifische Normativität begründet. Das Verständnis von Kindgemäßheit kann daher keine allgemeine, kontextunabhängige Richtigkeit beanspruchen; die Vorstellung von universellen oder essentialistischen Definitionen muss zurückgewiesen werden. Wittgenstein rät demjenigen, der nach Definitionen sucht, 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.)“ (Wittgenstein 1977, § 77) Es geht also nicht darum, einen gemeinsamen Nenner aller Bedeutungen zu finden, wie es die Suche nach einer essentialistischen Begriffsbestimmung verlangen würde, sondern darum, eine Anzahl von Varianten, die „Verwandtschaft“ konstituieren (die Familie), über Beispiele (das Einzelne) zu bestimmen. (vgl. Rosenberger 2005, 107ff)

Im Bedeutungsnetz gibt es kein „lückenloses Übergreifen von Fasern“ (Wittgenstein 1977, § 67). „Die Stärke des Fadens liegt nicht darin, dass irgend eine Faser durch seine ganze Länge läuft, sondern darin, dass viele Fasern einander übergreifen.“ (Wittgenstein 1977, § 67) So wie uns auf der Suche nach dem eigentlichen Wesen einer Zwiebel (bzw. nach Wittgensteins Beispiel einer Artischocke, in Wittgenstein 1977, § 164) mit dem Entblättern ihrer Schichten die Frucht gänzlich abhanden kommt und wir so 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. Und: Die Ränder der Bedeutungsfelder sind verschwommen, weil sie nicht vollständig explizierbar sind. „Wir wissen die Grenzen nicht, weil keine gezogen sind.“ (Wittgenstein 1977, § 69) 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.“ (Wittgenstein 1977, § 43) Wir brauchen Beispiele, Beschreibungen, um die vielfältigen Bedeutungsfelder von Kindgemäßheit fassen zu können. Eine essentialistische Begriffsdefinition mit universalistischem Anspruch wäre auch deshalb reduktionistisch, weil sie der Pluralität der Bedeutungen und Erschei-

nungen, die mit dem Begriff angesprochen und umfasst werden können, sowie der historischen Kontingenzen, 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 (vgl. Waisman 1969, 117). Eine Sprachpraxis (auch die der Wissenschaften) entsteht immer zusammen mit den sozialen Praktiken und normativen Strukturen einer Gemeinschaft. Die Bedeutung von Kindgemäßheit zeigt sich also im Handeln und den darin artikulierten Geltungsansprüchen.

## 2. KINDGEMÄSSHEIT UND DIE SOZIALE PRAXIS

Besonders in den Human- und Sozialwissenschaften sind weder endgültige Begriffsdefinitionen, noch entsprechende Verallgemeinerungen haltbar. (vgl. MacIntyre 1974) Wir sind also aufgefordert mit der Mehrdeutigkeit und Pluralität der Sprache konstruktiv umzugehen. Eine Annäherung an offene Begriffe ist beispielsweise 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. Damit 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 kultiviert. Individuelle Bedeutungssysteme sind also Ergebnis von diskreten Sozialisationsprozessen.

Die Abgrenzung von Kindgemäßheit gegenüber Nicht-Kindgemäßheit ist nicht bloß eine Sachfrage, die die Wissenschaften beantworten könnten. In dieser Debatte spielen ethische und moralische Komponenten eine derartig wichtige Rolle, so dass sie weder eliminiert noch als trivial betrachtet werden können. Kindgemäßheit kann nicht unabhängig von der sozialen Praxis gesehen werden (Schulinstitution, Kultur), weil jeder Geltungsanspruch kulturell und geschichtlich, institutionell, politisch und sozial begründet ist. In den folgenden drei Beispielen, die teilweise außerhalb des schulischen Kontextes liegen, wird die gesellschaftspolitische Verankerung der Frage von Kindgemäßheit veranschaulicht. Sie zeigen, wie öffentliche Instanzen Werte in der Praxis implementieren.

### 1. Beispiel – Jugendmedienkommission:

In Österreich überprüft seit 1948 die Jugendmedienkommission (vormals Jugendfilmkommission, vgl. dazu BM:BWK 2001) jährlich Medieninhalte auf ihre

Jugendverträglichkeit. (Kinofilme, ab 2001 auch neue Medien und Fernsehfilme, die der ORF ausstrahlen plant.) Für Kinofilme gibt sie Empfehlungen über die Zulässigkeitsgrenzen ab, die primär den zuständigen Landesbehörden für die Feststellung der in den Jugendschutzgesetzen vorgeschriebenen Altersfreigabe dienen. Für die Beurteilung gibt es dezidiert keinen festgefügteten Kriterienkatalog über mögliche Wirkungen des Filmes, wohl aber Maßstäbe, die eine sachkundige Auslegung erfordern (vgl. beispielsweise BMUK 1999 und BM:BWK 2001). Die Beurteilung bezieht sich auf gefährdende Inhalte sowie filmsprachliche und moralische Qualitäten des Filmwerkes (vgl. Geschäftsordnung der Jugendfilmkommission, § 6 ebd.).

Die Festlegung einer genauen Alterskennzeichnung (eines „Schutzalters“) erweist sich als schwierig. Einerseits entstehen dadurch gewissermaßen „Grenzalter“, andererseits ändern sich Werte und damit gesellschaftliche Positionen. Eine Gegenüberstellung europäischer Staaten zeigt, dass eine europäische Vereinheitlichung, wie sie in der laufenden Diskussion von vielen VertreterInnen gefordert wird, schwierig ist. Die Sprachpraxis in den verschiedenen Ländern hängt von vielen Faktoren ab. Die Fragen, die sich zu dieser Thematik stellen, gehen weit über das Gebiet der Medienwirkungsforschung hinaus. Zu Recht fordert Bernhard Natschläger (1999) deshalb in der Diskussion um ein europaweit harmonisiertes Regelwerk des Jugendschutzes die Einbeziehung von Beiträgen aus der modernen Anthropologie, der Soziologie etc. sowie von kulturellen Eigenheiten, Lebensstilen, gesellschaftlichen und subkulturellen Wertmaßstäben.

### 2. Beispiel – Öffentliche Beurteilung von Kinder- und Jugendbüchern:

Rezensionen von Kinderbüchern in verschiedenen Massenmedien und die Praxis der Preisvergabe weisen auf Lenkungsstrategien von öffentlichen oder öffentlichkeitswirksamen Stellen. Elisabeth Lercher (1983) analysierte Rezensionen österreichischer Jugendbuchinstitutionen. Der Zitatausschnitt, den sie als Titel ihres Buches wählte („... aber dennoch nicht kindgemäß“), zeigt die Richtung ihrer Untersuchung: Ist ein Buch kindgemäß (sprich zu empfehlen) oder nicht? Die Autorin kommt in ihrer – nunmehr zwanzig Jahre alten – Studie zu dem Schluss, dass bei der Mehrheit der untersuchten Beurteilungen „ein konservativ-bildungsbürgerlicher Grundzug festzustellen ist, der, eng verbunden mit Versatzstücken literarästhetischer Vorstellungen des 19. Jahrhunderts, in Österreich von zentraler Bedeutung sein dürfte“ (Lercher 1983, 397). Dies findet sich beispielsweise im Dogma der „Ideologie der Ideologielosigkeit“ (Lercher 1983, 407) und in der Vorstellung von Literatur als Schonraum und dem Mythos vom Kinderglück wieder.



### 3. Beispiel – Zensur der Bildungsbehörde in den USA:

Die Bildungsbehörde des Bundesstaates New York änderte in den letzten Jahren Literatúrauszüge, die für Schulprüfungen vorgesehen waren. Sie entfernte Anspielungen auf Homosexualität und Alkoholkonsum, unternahm stilistische Änderungen, indem sie beispielsweise „dicke“ Kinder in „korpulente“ umbenannte, strich Erwähnungen von „Juden“ und „Nicht-Juden“ aus einem Text eines Juden in Polen oder die Hinweise auf Hautfarben in dem Bericht einer Autorin über ihre Erfahrungen als einzige Weiße in einem Schwarzenviertel. (vgl. dazu Ravitch 2003) Solche Zensurakte wurden unter Berufung auf politische Korrektheit begründet. Man wolle nicht, dass sich die SchülerInnen bei der Prüfung unwohl fühlen. Offensichtlich sahen die zuständigen BeamtInnen die inkriminierten Textstellen als nicht kind- bzw. jugendgemäß an und gingen davon aus, dass die SchülerInnen sie nicht adäquat verarbeiten können. An diesem Beispiel zeigt sich die Kontamination des Begriffs „kindgemäß“ mit politisch-ideologischen Zielsetzungen besonders deutlich.

Der Erfolg eines bestimmten sozialen Konzeptes ist von der Durchsetzungskraft konkreter sozialer Gruppen und Institutionen abhängig. Wenn sich die Meinungen von Film- und Buchkommissionen, von Erziehungsbehörden und sonstigen Interessensvertretungen (Kirchen, Elternverbände etc.) als allgemein anerkannte Anschauung durchsetzen, dann prägen die zugrundeliegenden Konzepte die soziale Praxis. In diesem Prozess kommen durchaus unterschiedliche Urteilsmuster und Vorannahmen zum Zug, die verschiedene Denkstile charakterisieren. Allerdings kann ein Konzept, wenn es erfolgreich sein soll, nicht gegen die Institution, die seine Legitimation bestimmt, gerichtet sein. Das würde sich auf die Systemstabilität kontraproduktiv auswirken. So hängt beispielsweise das schulinstitu-

tionelle Verständnis von Kindgemäßheit immer von den Machbarkeitsgrenzen und dem Verwirklichungswillen der Schule und ihrer VertreterInnen ab. Ansätze, welche ihre Strukturen und Funktionen sprengen würden, werden ausgeschlossen.

### LITERATUR

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (ed.) 2001 *Impulse zur Mediennutzung: Zur Praxis der Jugendfilmkommission*, Wien, 111-119.

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (ed.) 1999 *Alterskennzeichnung: Zur Praxis der Jugendfilmkommission*, Wien.

LERCHER, Elisabeth 1983 „...aber dennoch nicht kindgemäß.“ *Ideologiekritische Studien zu den österreichischen Jugendbuchinstitutionen*. Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft: Germanistische Reihe 17. Universität Innsbruck.

MACINTYRE, Alasdair 1974 „The Essential Contestability of Some Social Concepts“, *ethics* Vol. 84, 1973-1974, 1-9.

NATSCHLÄGER, Bernhard 1999 „Welche Jugend schützen? Gemeinsamkeiten suchen, mit Unterschieden leben. Jugendschutz aus europäischer Perspektive, *Europäisches aus der Sicht des Jugendschutzes*“, in: BMUK (ed.), *Alterskennzeichnung: Zur Praxis der Jugendfilmkommission*, Wien, 27-30.

RAVITCH, Diane 2003 *The Language Police. How Pressure Groups Restrict What Students Learn*. New York: Knopf.

ROSENBERGER, Katharina 2005 *Kindgemäßheit im Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag.

WAISMAN, Friedrich 1969 „The Resources of Language“, in: Black, Max (ed.), *The Importance of Language*, Ithaca: Cornell University Press, 107-120.

WITTGENSTEIN, Ludwig 1977 *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Die Interviews mit den LehrerInnen wurden im Zuge einer Studie im Winter 2002/03 von der Autorin in Wien durchgeführt.