

Gerold Scholz

Die Konstruktion des Kindes

Über Kinder und Kindheit

1994

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Annäherung an Kindheitskonstruktionen	15
2.1	Kindheitsvorstellungen in Büchern für Kinder	15
2.2	Kindheitsvorstellungen in Büchern über Kinder	24
2.3	Die Natur des Kindes	31
3	Das sich entwickelnde Kind	41
3.1	Das Kind des Fortschritts	41
3.2	Das leibliche Kind	48
3.3	Exkurs: Zur Parallelisierung von Ontogenese und Phylogenese	55
4	Das Kind Gottes	59
4.1	Das sinnsuchende Kind (Langeveld)	59
4.2	Das Kind der Zukunft (Schleiermacher)	65
5	Das Kind als Mittler	73
5.1	Die Erzählung vom bösen Kind	76
5.2	Die Erzählung von guten und bösen Kinder	81
5.3	Die Erzählung vom guten Kind	85
5.4	Exkurs: Die Erzählung vom guten Wasser	90
6	Das hergestellte Kind	94
6.1	Das beobachtete Kind	97
6.2	Das verschwundene Kind	102
6.3	Das geplante Kind	110
7	Das Kind der Schrift	116
7.1	Schrift	118
7.2	Medien der Erinnerung und Gestaltung	128
7.3	Merk- und Gestaltungsformen von Kindern	134

8	Das spielende Kind	139
8.1	Spielräume	142
8.2	Das Vor-Bild im Spiel	
	145	
8.3	Die Wirklichkeit als Vor-Bild	
	146	
8.4	Wechsel zwischen den Wirklichkeiten	149
8.5	Sprache und Wirklichkeit	153
8.6	Beziehungen und Rollen	154
8.7	Erwachsene als Mitspieler	155
8.8	Spielen als Probehandeln	157
9	Das denkende Kind	159
10	Überlegungen zu einem pädagogischen Spiel	
	170	
10.1	Über die Chance der Uneindeutigkeit	
	173	
10.2	Vom Spiel der Wörter	179
10.3	Die Konstruktion des Schülers	190
11	Schluß	200
	Literaturverzeichnis	222

1. Einleitung

Die Leitfrage dieser Arbeit lautet: Wie kann man Kinder verstehen, wie läßt sich über Kinder sprechen und schreiben? Die Frage so zu stellen, heißt zugleich darauf hinzuweisen, daß sie nicht im Sinne von "richtig" oder "wahr" beantwortet werden kann. Die Antwort ergibt sich aus der Form der Darstellung.

Der eine Teil des Buches stellt die Art und Weise pädagogischer Diskurse über Kinder - die in ihnen enthaltenen "Selbstverständlichkeiten" - in Frage und konfrontiert sie mit ihren impliziten Annahmen. Ein zweiter Teil erprobt an Beispielen die Möglichkeit einer anderen Beschreibung von Kindern.

Die Untersuchung steht - was die Auffassung über Pädagogik betrifft - in der von Schleiermacher begründeten Tradition, im Kind einen autonomen Menschen zu sehen, der ein Recht auf eine offene, selbstbestimmte Zukunft hat. Kinder verstehen zu wollen, enthält das hermeneutische Problem, wie man Kinder verstehen und beschreiben kann, ohne mit solchen Beschreibungen Festschreibungen zu verbinden.

Schleiermachers Frage: "Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?"¹ wird im Kontext moderner Gegebenheiten und Erkenntnisse aufgegriffen und analytisch gewendet.

Das Motiv, sich der Tradition des Denkens über Kinder zu vergewissern und sich so einer pädagogischen Sprechweise über Kinder anzunähern, ergab sich aus langjährigen Beobachtungen von Grundschulkindern in Freien Schulen und einem 1. Schuljahr einer Regelschule. Die Diskursanalyse soll helfen, Kinder und deren Handlungen und Deutungen besser zu verstehen.

Das in jeglicher Untersuchung enthaltene Problem der Beziehung zwischen Beobachter und Beobachteten bekommt einen eigenen Akzent in der Beschreibung von Kindern. Dies aus mehreren Gründen.

Zum einen läßt sich mit der Psychoanalyse annehmen, daß der Erwachsene nicht nur von seiner Kindheit mit geprägt ist, sondern daß er zu dem in ihm aufbewahrten Kinde ein Verhältnis hat, das von Wünschen und Ängsten, Rationalisierungen und Verdrängungen bestimmt wird. Zu vermuten ist, daß diese Beziehung zur eigenen Kindheit sich auch in der Beschreibung von Kindern niederschlägt.² Kindheit war für jeden ein Anfang, der nicht

¹ Schleiermacher 1983 (1826), S. 9.

² Alice Miller hat gezeigt, daß diese These auch auf Freud anwendbar ist, wenn sie Freud vorwirft, daß er seine Theorie von einem Erfahrungsbegriff zum Erlebnisbegriff umgebaut habe, um seine Eltern zu "schonen". Vgl. Miller 1983. Ebenso läßt sich auch Alice Miller vorwerfen, mit ihrer

wiederholt werden kann. Das Nachdenken über Kinder und Kindheit ist untrennbar verbunden mit Zeitempfindungen, geprägt von dem Verhältnis zur Unumkehrbarkeit von Zeit, speziell der eigenen Lebenszeit. Das Kind, das beschrieben wird, ist von daher auch Projektion des eigenen gelebten und ungelebten Lebens. Wenn Walter Benjamin seine Erinnerungen an die Kindheit als "Impfungen" bezeichnet, als einen Versuch, eine begrenzte Krankheit hervorzurufen (die Erinnerung an die Kindheit), um damit einer nicht kontrollierbaren (dem Heimweh) vorzubeugen, und die Kindheit als reflektierbar beschreibt, so ist darin die Erinnerung an die Differenz bewahrt.³

Ein zweiter Grund liegt in der Definitionsmacht über Kinder, die sich in Europa herausgebildet hat. "Über Kindheit zu reden heißt, daß *Erwachsene* reden",⁴ schreibt Dieter Lenzen in der "Mythologie der Kindheit". Wenn jedes Reden über Kindheit⁵ ein Reden von Erwachsenen ist, so sprechen Erwachsene auch immer über sich selbst, wenn sie über Kinder reden.⁶ Und zwar in dieser Hinsicht nicht nur aus ihrer individuellen Biographie heraus, sondern als Teilhaber einer allgemeinen Auffassung über sich und die Welt. In einer Kultur, die die Abarbeitung einer Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern als Kindheit definiert, scheint mir jeder pädagogische Autor von diesem Allgemeinen geprägt.

Kindheit gibt es nicht von Natur aus. Kindheit ist eine kulturell geprägte, von Menschen geformte Auffassung von Kultur und Mensch-Sein. Sie ist eine

Theorie vom "guten Kind" einer Projektion zu unterliegen Vgl. Liebs 1986, S. 256 (Anm. 7).

³ Benjamin 1987, S. 9.

⁴ Lenzen 1985, S. 11.

⁵ Lenzen bestimmt Kindheit als: "... ein alltägliches oder theoretisches Konzept für die historisch veränderliche Seinsweise des Menschen im Kindesalter" (Lenzen 1989, S. 845).

⁶ Dieser Satz meint nicht, daß Kinder nicht über Kindheit reden oder dazu nicht in der Lage wären. Er müßte also genauer lauten: Wenn Wissenschaft über Kindheit redet, dann reden immer Erwachsene. Aber auch das sagt nicht mehr, als daß Kinder von der Wissenschaft ausgeschlossen sind. Kinder sind sehr wohl in der Lage, über sich und Gleichaltrige wie über die Bedeutung der Lebensphase, in der sie sind, nachzudenken und zu sprechen. Sie können auch durchaus alternative Kindheiten zu der auszudenken, die sie leben. Die Differenz zwischen Kindern und erwachsenen Wissenschaftlern bzw. zu Erwachsenen, die wissenschaftlich reden, liegt darin, daß Kinder nicht in der Lage sind, Kindheit als gesellschaftliches Konstrukt anzusehen; also nicht dazu, aus einer an Phänomenen orientierten Betrachtungsweise aus- und in eine davon losgelöste Sichtweise einzusteigen.

Konstruktion. Unter "Kindheitskonstruktionen" verstehe ich dabei jene Vorstellungen über Kinder, die man in den Theorien von Erwachsenen finden kann und die Vorbilder und Leitbilder bereitstellen, nach denen Kinder erzogen und belehrt werden. Die Vergewisserung über ältere, gegenwärtige und sich erst anbahnende Kindheitskonstruktionen soll die Möglichkeit bieten, noch einmal - und wieder anders - Kinder zu sehen und über unser Verhältnis zu ihnen nachzudenken.

Der Gebrauch eines technischen Begriffes - "Konstruktion" - in einem pädagogischen Kontext ergibt sich aus der Beobachtung, daß in der Gegenwart eine Vorstellung über Kinder anzutreffen ist, die ein Reflex auf jene zeitlich nahe oder ferne Möglichkeit der Retortenproduktion von Kindern zu sein scheint.⁷ Die Tendenz gegenwärtiger Erziehungsratgeber, durch die Beachtung bestimmter Regeln im Umgang mit Kindern, diese in ihrer weiteren Lebensführung vollständig bestimmen zu wollen, erinnert an Modelle technischer Herstellung. Diese Beobachtung ist Anlaß, einige der geschichtlichen Kindheitskonstruktionen Revue passieren zu lassen, um danach zu fragen, woher der Wunsch stammt, Kinder "herzustellen".

Die Kindheitskonstruktionen, die im folgenden reflektiert werden, paraphrasieren nicht pädagogische Theorien. Sie suchen vielmehr in pädagogischen Theorien, im engeren wie im weiteren Sinne, jeweils nach der Aufgabe, die die Kinder in der Sinnsetzung der Erwachsenen übernehmen sollen. Kindheitskonstruktionen sind die Voraussetzungen pädagogischer Theorien und erfüllen dort häufig die Funktion einer Letztbegründung pädagogischen Handelns.

Das Kind ist zumeist Adressat von Zumutungen, da mit ihm die Chance eines jeweiligen Neubeginns verbunden scheint. Auf Kinder wird die Hoffnung übertragen, jene Aufgaben zu übernehmen, deren Bewältigung die Generation der Erwachsenen sich im Rahmen ihrer Sinngebung vornimmt.

Als Grundfigur der Kindheitskonstruktionen drängt sich die Figur des Kindes als Mittler auf. Als Mittler zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; aber auch als Mittler zwischen Natur und Kultur und zwischen Diesseits und Jenseits. Die Offenheit seiner Herkunft, seiner Ankunft und seiner Zukunft scheint das Kind dazu zu prädestinieren, die Aufgabe des Boten zwischen jener, dem Erwachsenen verfügbaren, und jener von ihm projizierten Welt zu übernehmen. Übersetzt man die Metapher des Boten in die des Trägers, so wird deutlich, daß es bei der Reflexion der Kindheitskonstruktionen um die

⁷ Im Kontext einer Debatte, die sich heute ahnen läßt, erschiene der Titel "Die Konstruktion des Kindes" als Überschrift einer Gebrauchsanweisung.

"Lasten" geht, die dem Kind als Träger und "Bedeutungsträger" zwischen Zeiten, Generationen, Kultur und Natur zugemutet werden. Solche Zumutungen an das Kind lassen sich in der Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind nicht vermeiden, weil die jeweiligen Kindheitskonstruktionen eingebunden sind in die Sinnggebung der Kultur, in die das Kind hineingeboren wird. Die "eingehüllte Rationalität" der Projektionen auf das Kind kann allerdings explizit gemacht werden und so dem Kind eine Chance geben, sich dazu zu verhalten.

Für die Form der Beschreibung der Kindheitskonstruktionen bietet Wittgenstein in seinen "Philosophischen Untersuchungen"⁸ das Vorbild. In dem ersten Abschnitt zitiert er die Auffassung von Augustinus über das Erlernen der Sprache.⁹ Über den weiteren Fortgang schreibt er:

"Ich habe diese Gedanken alle als Bemerkungen, kurze Absätze, niedergeschrieben. Manchmal in längeren Ketten über den gleichen Gegenstand, manchmal in raschem Wechsel von einem Gebiet zum anderen überspringend ... Und dies hing freilich mit der Natur der Untersuchung selbst zusammen. Sie nämlich zwingt uns, ein weites Gedankengebiet, kreuz und quer, nach allen Richtungen hin zu durchreisen. - Die philosophischen Bemerkungen dieses Buches sind gleichsam eine Menge von Landschaftsskizzen, die auf diesen langen und verwickelten Fahrten entstanden sind."¹⁰

Die folgende Beschreibung von Kindheitskonstruktionen ist eine Reise durch ein "weites Gedankengebiet", von dem sich nur Skizzen anfertigen lassen.

Ich beginne mit einer ersten Annäherung an Kindheitskonstruktionen, indem ich Texte der Gegenwart und der jüngeren Vergangenheit auf darin enthaltene Grundannahmen befrage. Dabei beziehe mich ich zum einen auf Kinderbücher und zum anderen auf Tagebücher von Eltern, also auf "Bücher für Kinder" und auf "Bücher über Kinder" (Kap. 2.1 und 2.2). In beiden Bereichen läßt sich ausmachen, was als "Ambivalenz des Erwachsenen gegenüber dem Kind" bezeichnet werden kann: das Kind sowohl als nah zu empfinden wie als fremd.

Wenn diese Ambivalenz einerseits zu einer Romantisierung des Kindes führt, so andererseits zur Ausforschung des Kindes. Wobei die Forschung wiederum jene Distanz zu dem Kind herstellt, die das Kind zum "fremden"

⁸ Wittgenstein 1984.

⁹ Wittgenstein 1984, S. 237. Der Text findet sich im achten Kapitel des ersten Buches der "Confessiones". Vgl. Augustinus 1958, S. 33f.

¹⁰ Wittgenstein 1984, S. 231 f. Vgl. auch Hartnack 1962, S. 90.

Kind werden läßt, und gleichzeitig über den Weg der Distanzierung von dem Kind die Furcht vor ihm nimmt.

Die Ambivalenz des Erwachsenen gegenüber dem Kind ähnelt den ambivalenten Projektionen der Entdecker und Eroberer traditionaler Kulturen angesichts dessen, was sie als "wilde Natur" sich vorstellten und empfanden. Die Rede von der "Natur des Kindes" scheint mir beide Haltungen - Romantisierung und Ausforschung - ermöglicht zu haben.

Die Auseinandersetzung mit Rousseau (Kap. 2.3) gilt diesem Zusammenhang: der Behauptung des Eigenrechts des Kindes, die zur Anerkennung der Individualität des Kindes geführt hat, mit einer Forschung, bei der die Einzigartigkeit eines bestimmten Kindes hinter die Frage nach der gemeinsamen Natur aller Kinder zurücktritt. Andeuten läßt sich die Tendenz, das einzelne Kind aus der Perspektive der "Universalie Kind" zu sehen.

Im 3. Kapitel wird anhand zweier verschiedener wissenschaftlicher Betrachtungsweisen von Kindern - der Entwicklungstheorie Piagets und der Entwicklungstheorie der Phänomenologie - ein weiterer Prozeß der Universalisierung des Kindes diskutiert. Mit der Geburt eines Kindes ist immer ein Anfang verbunden. Dieser Anfang ist im Unterschied zu anderen Anfängen (der Welt, der Menschheit, einer bestimmten Kultur usw.) wissenschaftlich beobachtbar. Ebenso beobachtbar scheint an dem Kind die Entwicklung, die sich aus diesem Anfang ergibt. Die mit dem Kind verbundene Beobachtbarkeit von Anfang und Entwicklung führt Wissenschaftler dazu, allgemeine Theorien über Entwicklung aus der Entwicklung des Kindes abzuleiten bzw. solche allgemeinen Entwicklungstheorien mit an Kindern vorgenommenen Beobachtungen zu belegen. Das Kind wird hier zum Exempel eines Allgemeinen. Die Frage, woher die Zumutung des Erwachsenen an das Kind kommt, in seiner Phylogenese die Ontogenese nachzuvollziehen, führt mich zu der Antwort, daß sich darin der Versuch der Erwachsenen ausdrückt, im geschichtlichen Prozeß einen guten Anfang oder ein gutes Ende zu suchen.

Wenn sich die Kritik des 3. Kapitels an einer analytischen Wissenschaft daran festmachte, daß das Kind als Beleg für die jeweilige Wissenschaftsposition benutzt wird, so ist das Ergebnis der Auseinandersetzung mit zwei normativen Positionen der Erziehungswissenschaft, daß auch hier das Kind eingespannt wird - und zwar im Sinne einer nunmehr theologisch begründeten Sinnsetzung des Erwachsenen. Sowohl bei Schleiermacher wie bei Langeveld läßt sich zeigen, was eine pädagogische von einer entwicklungstheoretischen Haltung unterscheidet. Zu zeigen ist, daß bei beiden Autoren die Letztbegründung pädagogischen Handelns religiös verankert ist. Die Hoffnung, die auf das Kind übertragen

wird, zu einer besseren Welt beizutragen und letztendlich zur "Erlösung" der Menschheit, führt zu allgemeineren Überlegungen über das "Kind als Mittler" (Kap. 5). Denn das heilsgeschichtliche Kind kommt als Kind Gottes aus einer anderen Welt und soll die Menschheit in diese andere Welt führen.

Die Vermutung, daß in den verschiedenen Kindheitsvorstellungen jeweils dieser Mittlergedanke mitschwingt, sei es zwischen Diesseits und Jenseits, zwischen Natur und Kultur, zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen den Generationen usw. führt zu der Frage, ob in all diesen Vorstellungen lediglich eine einzige Prämisse und Grundstruktur enthalten sein mag.

Die Betrachtung der alten Erzählung vom "Anfang der Welt" und vom "guten" bzw. "bösen" Kind (Kap. 5) führt zu der Vermutung, daß in der Etikettierung der Kinder der Wunsch durchschlägt, sich die Welt eindeutig und nicht ambivalent vorzustellen. Eine eindeutig definierbare Welt - fast unabhängig davon, ob sie als "böse" oder als "gut" definiert würde - stellte jene Ordnung her, die Sicherheit verspräche. Mit Hilfe dieser Hypothese kann die moderne Tendenz des Wunsches nach Herstellung des Kindes gedeutet werden, nämlich als Hersteller und Erwachsener umfassend und eindeutig die Geschehnisse bestimmen zu können (Kap. 6). Der wesentliche Kern dieser neuen Entwicklung läßt sich da ausmachen, wo das Bild des "gut erzogenen Kindes" von dem des "glücklichen Kind" abgelöst wird. Pädagogische Maßnahmen beziehen sich hier auf den ganzen Menschen, vor allem auf seine bisher als kaum beeinflussbar vorgestellten seelischen und emotionalen Momente. Die Totalität, mit der der Herstellungsgedanke auftritt und auftreten kann, ergibt sich aus einem Zusammenhang, der sich zur Zeit nur ahnen läßt. Wenn wir traditionell "herstellen" damit verbunden haben, letztlich mit den Händen etwas zu "machen" (auch wenn dieses Machen mittlerweile durch Maschinen geschieht), so meint "herstellen" heute: Informationen herstellen. Hergestellt wird nicht die Welt, die wir gewohnt sind als die "wirkliche" zu begreifen, weil wir sie sehen und anfassen können, sondern hergestellt werden die Zeichen, von denen wir bisher glauben konnten, daß sie die erste Welt beschrieben. Dies macht es notwendig, nach der Beziehung zwischen "Text" und "Wirklichkeit" zu fragen.

Das 7. Kapitel versucht einen Übergang von den Vorstellungen der Erwachsenen über Kinder zu den Vorstellungen von Kindern. Eine historische Betrachtung der Umstülpung, die die Durchsetzung der Schrift mit sich gebracht hat, soll zunächst auf die Differenz zwischen den Denkmöglichkeiten von Kindern und denen der literarisierten Erwachsenen hinweisen. Eine knappe Schilderung älterer lateinamerikanischer Merk- und Gestaltungsformen ist

ein zweiter Schritt hin zu den Denkweisen von Kindern. Kulturen nämlich, die nicht über ein Alphabet verfügen, besitzen sehr wohl Merk- und Gestaltungsformen. Ebenso läßt sich zeigen, daß es zwischen der jeweiligen Merk- und Gestaltungsform und der Auffassung über das Verhältnis zwischen Zeichen und Wirklichkeit eine Beziehung gibt.

Kinder, die Schreiben und Lesen lernen, erlernen auch jene Wirklichkeitsvorstellungen, die mit dem Alphabet verbunden sind. Sie verlernen dabei wahrscheinlich jene Formen, die ihnen zur Verfügung stehen, solange sie noch nicht lesen und schreiben können. Die Beschreibung einiger "Merk- und Gestaltungsformen von Kindern" (7.3) soll auf diese Möglichkeiten aufmerksam machen und damit auf - wie mir scheint - spezifische Weisen der Wahrnehmung und Gestaltung von Welt.

In den beiden folgenden Kapiteln (Kap. 8 und 9) wird am Spiel der Kinder und ihrer Art, Theorien zu bilden, eine Form der Beschreibung versucht, die sich löst davon, in allem Handeln und Denken der Kinder nur ein Vorläufiges zu sehen, dessen Bedeutung allein oder vor allem in seinem Beitrag zum Erwachsenwerden des Kindes liegt. Untersucht und beschrieben wird das Spielen und Denken der Kinder als Beitrag zur Bewältigung des jeweils gegenwärtigen - und nicht zukünftigen - Lebens der Kinder. Erst eine Sichtweise, die die Handlung des Kindes nicht allein unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für die Entwicklung des Kindes betrachtet, sondern eine gelebte Gegenwart von Kind und Erwachsenen zuläßt, ermöglicht einen Dialog zwischen beiden. Denn so können die Wünsche des Erwachsenen und die des Kindes Thema des Gesprächs zwischen beiden werden.

Im letzten Kapitel "Überlegungen zu einer pädagogischen Rede" werden einige Thesen diskutiert, die sich aus der Untersuchung ergeben haben. Aus der Kritik an der Sinnsetzung des Erwachsenen, die auf Eindeutigkeit aus ist, ergibt sich die Überlegung, ob nicht der Verzicht auf Eindeutigkeit auch eine Chance enthält; ob sich nicht im Widerstreit zwischen Kind und Erwachsenem eine Beziehung aufrechterhalten läßt, die darauf gründet, daß der "andere" nicht umfassend zu verstehen und zu bestimmen ist. Die Handlungen und Gespräche zwischen Erwachsenem und Kind erscheinen nicht als Versuche, die "eine Wirklichkeit" eindeutig zu bestimmen, sondern als eine von vielen Möglichkeiten, miteinander zu sprechen und sich und die Welt zu verändern. Das Gespräch, die Beziehung wird spielerischer oder - um es mit einem anderen Wort zu sagen - gelassener. An einigen Szenen und vor allem an der Form ihrer Darstellung in Sartres Autobiographie "Die

Wörter" wird die Chance dieser Uneindeutigkeit, dieser Darstellung von Widersprüchen, ausgelotet.

Man kann von einer "natürlichen Erfahrungsbewegung" im Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern sprechen, die die Chance enthält und aufrecht erhält, daß beiden Seiten eine Veränderungsmöglichkeit zugestanden wird, und zwar im Wechselspiel zwischen gemeinsamer Praxis und Rekonstruktion - auch wenn die Fähigkeit zur Sinninterpretation in bezug auf die soziale Welt zwischen Kindern und Erwachsenen unterschiedlich ist. Was für den Erwachsenen bedeutet, daß er zur komplementären Deutung von Handlungsabläufen herausgefordert ist. In der komplementären Deutung achtet der Erwachsene die Autonomie des Kindes sowie dessen Deutungsfähigkeit und Deutungsrecht. Seine Sinninterpretation ist ein Angebot zum dialogförmigen Umgang miteinander als Aufforderung zur Selbstveränderung und Veränderung des jeweils anderen. Für wissenschaftliche Untersuchungen und Beschreibungen von Kindheit heißt das, daß reduktionistische bzw. empirisch-verallgemeinernde Generalisierungen, die auf einem quantitativen Begriff von Repräsentativität (oder ungeprüften ideologischen Vorannahmen) beruhen, problematisch sind. Diese Grundstruktur eines pädagogischen Verstehensbegriffs wird im letzten Kapitel angedeutet. Die gleichsam dialogische, intersubjektiv gebrochene Annäherung des pädagogischen Theoretikers baut auf dem Zusammenspiel von Szene und Struktur, Einzelfall und dessen Verallgemeinerung auf. Ich deute diesen Grundgedanken mit einem Begriff von Manfred Frank an, der am Ende seiner Nachforschungen über Schleiermacher steht. Manfred Frank spricht von "individueller Allgemeinheit".

2. Annäherungen an die Kindheitskonstruktionen

2.1 *Kindheitsvorstellungen in Büchern für Kinder*

Zur Rede stehen zwei ältere Kinderbücher, die im jeweiligen Sprachraum noch heute unvergessen sind. "Peterchens Mondfahrt" von Gerdt von Bassewitz erschien zuerst 1911 und als Buchausgabe 1915¹¹. Lewis Carrolls "Alice in Wonderland" erschien 1865.

Diese beiden Bücher wurden ausgewählt, weil sie in einem bestimmten Aspekt ein völlig entgegengesetztes Konzept von Kindheit enthalten. Die Folie, vor der ich beide Kinderbücher betrachte, bietet wiederum ein deutscher Vers, der zumindest allen Erwachsenen meiner Generation noch aus ihrer Kindheit bekannt sein wird:

Hänschen klein ging allein
in die weite Welt hinein [...]
Mama aber weinet sehr
Hat ja nun kein Hänschen mehr
Da besinnt sich das Kind
läuft nach Haus geschwind

In der Geschichte von Bassewitz werden für die Mondfahrt (um das sechste Bein des Maikäfers Sumsemann vom Mond holen zu können) Kinder gesucht, die zwei Eigenschaften aufweisen: Sie sollen mutig sein und artig. Und zwar nicht gelegentlich mal mutig, mal artig, sondern beides gleichzeitig. Peter und Anneliese sind solche Kinder:

"So war also wirklich der große Augenblick für den Letzten der Sumsemanns gekommen: Zwei gute Kinder fragten ihn nach seinem Beinchen. Viel hundert Jahre hatten seine Ahnen und Vorfahren dies ersehnt und waren totgeschlagen worden."¹²

Den Mut brauchten die Kinder für ihre Reise und die großen Abenteuer, die vor ihnen liegen - und den Gehorsam, um wieder zurückzukehren. Peterchen schnallte sich "sein kleines Holzschwert ums Hemd, denn Kämpfe gab es sicher zu bestehen."¹³ Mutig war er also. Der Maikäfer dagegen hatte etwas Angst: "Wir wissen schon, daß er von Natur nicht sehr mutig war."¹⁴

¹¹ Vgl. Mattenklott 1989, S. 316. Ich zitiere nach der Ausgabe von 1987.

¹² Bassewitz 1987, S. 15.

¹³ A.a.O., S. 18.

¹⁴ Ebd.

Wer so ausgestattet ist wie Peter, dem wird geholfen. Er bekommt Führer und Begleiter, die ihm in der entscheidenden Situation, dem Kampf mit dem Mondmann, beistehen. Der Donnermann, der Wassermann, der Sturmriese und die Sterne greifen erst ein, nachdem Peterchen sein Schwert gegen den Mondmann gezogen hat. So siegen die Kinder und kehren mit dem Beinchen heim. Am Ende heißt es:

"Da kam die Mutter herein, umarmte ihre beiden Kinderchen, gab ihnen einen lieben Gutenmorgenkuß und außerdem - das war eigentlich seltsam! - jedem Kind ein schönes Pfefferkuchenpäckchen mit einem Gruß vom Weihnachtsmann. Es waren genau die Kuchenpäckchen, die das Pfefferkuchenmännchen ihnen auf der Weihnachtswiese in der Nacht gepflückt hatte. Nun war klar - nun war es ganz gewiß, daß die Mutter mit dem Weihnachtsmann eng bekannt und sehr befreundet war..."¹⁵

Die Reise zum Mond war ein Traum. Aufgewacht aus dem Traum finden sich die Kinder wieder in der Familie, bei der Mutter. Aber selbst in ihrer Traumwelt - dafür spricht die Freundschaft der Mutter mit dem Weihnachtsmann - verblieben sie in dem "Aufsichtsbereich der Mutter, so wie ihr Schlaf in der realen Welt von der Mutter bewacht wurde.

Die Voraussetzung für die Reise, sowohl mutig als auch artig zu sein, verweist auf die Angst der Erwachsenen, daß die Kinder sich im Zuge ihrer Entdeckungen selbständig machen könnten. Wenn man den Ort dieser möglichen kindlichen Entdeckungen als das Land der Phantasie betrachtet, beziehen sich Mahnungen und Verbot auf zwei Arten von Entdeckungen, die für Kinder identisch sein mögen: auf das Entdecken neuer Welten und auf Entdeckungen im Reich der Phantasie. Die Reisen, die die Kinder machen dürfen, sind Wiederholungen der Reisen ihrer Eltern.

Am Ende der Reise wird die Phantasie in jenen Bereich verwiesen, der für die Erwachsenen als "Nicht-Realität" gilt: in den Bereich der Träume. Das Kind wacht auf, die Mutter zieht die Vorhänge beiseite, die Realität ist wieder vorhanden. Als Realität verweist sie die vorherige phantastische Fahrt in den Bereich des Traumes, in den Bereich der Irrealität, und entwirft damit die Opposition von Phantasie und Realität. Wenn das Aufwachen, also der Zusammenstoß von Phantasie und Realität, als schmerzhaft dargestellt wird, hinterläßt er als Botschaft die Warnung vor der Phantasie.

Wenn sich ein Gegenstand des Traumes in der Realität wiederfindet (das Pfefferkuchenpäckchen), so wird die Frage, was Phantasie und Realität ist, in der Schwebe gehalten. Das könnte auch für Peterchens Mondfahrt gelten,

¹⁵ A.a.o., S. 102.

wenn nicht die Mutter die Freundin des Weihnachtsmannes wäre. So aber wird deutlich, daß die Mutter auch im Reich der Phantasie wacht und nicht nur in der Realität des alltäglichen Lebens. Die Begründung des Anfangs und des Endes der Reise scheint von entscheidender Bedeutung für das Verständnis der Geschichten.

In "Alice im Wunderland" ist keine Mutter am Ort des Geschehens. Alice sitzt mit ihrer größeren Schwester auf einer Bank und langweilt sich. Ein weißes Kaninchen mit rosa Augen hoppelte an ihr vorbei:

"Das war eigentlich noch kein aufregendes Ereignis. Auch daß das Kaninchen zu sich sagte: 'Ach, du meine Güte! Ich komm' ja zu spät!', verwunderte Alice nicht übermäßig. Wenn sie in der Folgezeit darüber nachdachte, fand sie, daß sie sich hätte wundern müssen, aber in diesem Augenblick kam es ihr ganz selbstverständlich vor. Doch als das Kaninchen tatsächlich eine Uhr aus der Westentasche zog, einen Blick darauf warf und dann noch schneller hoppelte, war Alice mit einem Satz auf den Beinen, denn ihr wurde klar, daß sie noch niemals ein Kaninchen mit Westentasche und Taschenuhr gesehen hatte. Außer sich vor Neugier jagte sie ihm quer über die Wiese nach und konnte glücklicherweise gerade noch sehen, wie es unter der Hecke in einem großen Erdloch verschwand. Blitzschnell sprang Alice hinterdrein, ohne einen Gedanken daran zu verschwenden, wie sie jemals wieder herausfinden sollte."¹⁶

Alice wird von dem Kaninchen geradezu in das Abenteuer hineingerissen. Es gibt keine Frage, keinen Traum und keine Prüfung und erst recht keinen Vorbehalt, was die Rückkehr angeht. Gegen Schluß der Geschichte wacht auch Alice aus ihrem Traum auf, erkennt, daß sie auf der Bank liegt, den Kopf im Schoß ihrer großen Schwester. Sie erzählt der Schwester von ihrem Traum und läuft in das Haus. Nun träumt die große Schwester noch einmal alles, was Alice gerade geträumt hatte.

"So saß die große Schwester mit geschlossenen Augen da und fühlte sich fast ins Wunderland versetzt, obgleich sie wußte, daß sich alles in die Wirklichkeit zurückverwandeln müßte, sobald sie die Augen öffnen würde. Denn in Wirklichkeit raschelte nur das Gras im Winde und planschte nur das Wasser des Teiches gegen das Schilf. [...] Zuletzt malte sich die große Schwester aus, wie Alice später als erwachsene Frau sein würde. Sicherlich würde sie sich trotz ihres reifen Alters das schlichte, liebevolle Kinderherz bewahren und Kinder um sich sammeln, und deren Augen würden dann bei manch

¹⁶ Carroll (1865), 1973, S. 11.

einem wunderlichen Märchen, vielleicht sogar bei dem weit zurückliegenden Traum vom Wunderland aufleuchten. Die erwachsene Alice würde mit den Kindern traurig sein und lachen, denn immer würden ihre eigene Kindheit und die glücklichen Sommertage in ihr lebendig bleiben."¹⁷

Es ist klar: Die Abenteuer, die mit dem Kaninchen begannen, waren ein Traum. Das Aufwachen aus dem Traum ist keine abrupte Rückkehr in die Wirklichkeit - das Phantastische schwingt in der Realität mit. Carroll betreibt keine "Verewigung des Kindlichen", versucht aber, dem Kind und der Phantasie einen Platz in der Realität einzuräumen. Der Traum, den Alice geträumt hat, beeinflusst nicht nur ihre große Schwester, er hat auch Alice verändert. Wenn sie bei ihrer Mutter zum Tee trinken ankommt, wird diese ein anderes Kind vorfinden als das, das sie vor einiger Zeit verlassen hatte. Die Reise in die Phantasie ist Teil der Realität. Es gibt keine Mutter, die Träume als "Schäume" erklärt, und auch keine geheime Allianz zwischen der Mutter und dem Reich der Abenteuer. Auf der Reise war Alice allein - die Mutter verblieb in dem Haus, sie beherrschte nicht auch noch das Reich der Phantasie. Alice kann zwischen beiden Realitätsebenen hin und her wandern, ohne den Unterschied zu vergessen.

Mir scheinen die beiden Kinderbücher von Lewis Carroll, "Alice im Wunderland" und "Alice im Spiegelland" zu den wenigen zu gehören, die nicht die Angst der Erwachsenen davor thematisieren, daß die Kinder von ihren Reisen nicht zurückkehren könnten.¹⁸

Die moderne Form dieser Angst der Erwachsenen vor dem Selbständigwerden der Kinder findet sich m.E. in einem der erfolgreichsten Bilderbücher der letzten dreißig Jahre¹⁹: Maurice Sendaks "Wo die wilden Kerle wohnen"²⁰. Max phantasiert sich als "wilder Kerl" und bedroht seine Mutter, die ihn dafür zur Strafe ohne Essen ins Bett schickt. Im Traum wird Max zum "Wilden Kerl" und bricht auf zu einer Traumreise zu den "Wilden Kerlen". Er wird deren König, bezähmt sie und schickt sie seinerseits ohne Essen ins Bett.

¹⁷ A.a.O., S. 197f.

¹⁸ In "Alice hinter den Spiegeln" sind es ihre Katzen, die sie umgeben, als sie einschläft und auch wieder aufwacht. Auch hier ist von Mutter oder Eltern keine Rede.

¹⁹ So Gundel Mattenklott 1989, S. 282. Sendaks Buch erschien zuerst 1963 in den USA, die deutsche Übersetzung 1967.

²⁰ Sendak 1967

"Essensduft lockt den jetzt einsamen Max aus dem Monster-Land fort, und beim Erwachen stellt er fest, daß die Mutter ihm doch noch sein Abendessen hingestellt hat - und 'es war noch warm'"²¹.

"Die Mutter", schreibt Mattenklott, "die unsichtbar bleibt, kann ihren Unmut artikulieren, sie bleibt dennoch, obgleich sie konventionell straft, die liebevoll gewährende."²²

Das Buch scheint auf den ersten Blick eine Balance zu halten zwischen dem Wunsch der Kinder nach Abenteuer und Omnipotenz und dem der Mütter nach Gewährung von Schutz und Sicherheit, auch wenn einige Eltern fürchteten, daß die Zeichnungen ihre Kinder ängstigen könnten. Erst beim zweiten Lesen zeigt sich, daß die "wilden Kerle" zur Abschreckung des "wilden Max" und zur Beruhigung seiner Mutter erfunden wurden. Ich denke, nur auf den ersten Blick läßt sich diese Balance halten. Fragt man, warum die Mutter zugleich liebevoll und strafend sein kann, entdeckt man das psychoanalytische Motiv des Bilderbuches: Die Traummonster sind Ausgeburten der kindlichen Phantasie.

"'By Max' ist die an die Wand gepinnte Zeichnung eines Ungeheuers unterschrieben, das das Kind später im Traum mit 'fürchterlichem Brüllen' und 'fürchterlichem Zähnefletschen' begrüßen wird."²³

Mattenklott zitiert Bruno Bettelheim, der dafür eintritt, die "chaotischen, zornigen oder auch gewalttätigen Phantasien" von Kindern zu berücksichtigen²⁴. Aus dieser Sicht erscheinen diese Phantasien als Attribute einer Phase, die bei entsprechender pädagogischer Berücksichtigung einmal überwunden sein wird. Die liebevolle Distanz der Mutter ergibt sich aus dem Wissen um diese "notwendige Entwicklung"; daraus, daß sie weiß, daß ihr Kind nur in der Phantasie, nicht aber in der Realität zum "wilden Kerl" werden und sie verlassen will. Wenn diese Phase vorbei ist, so ist die Rückkehr des Kindes gewiß. Deshalb das warme Essen.²⁵

Die Deutung der Gewaltphantasien des Kindes als notwendige und überwindbare Phase verschafft dem Erwachsenen Sicherheit. Sie beruhigt seine Angst, von dem Kind verlassen zu werden, und sie beruhigt die Furcht vor den Phantasien des Kindes.

²¹ Mattenklott 1989, S. 283.

²² Ebd.

²³ A.a.O., S. 282.

²⁴ Bettelheim 1977, zit. n. Mattenklott 1989, S. 282.

²⁵ Eine Mutter (Lehrerin) beschwerte sich nach einer Theateraufführung der "Wilden Kerle" darüber, daß in der Bearbeitung des Buches der Aspekt der Rückkehr des Kindes nicht ausreichend berücksichtigt worden sei (Mündliche Mitteilung von G. Beck).

Interpretiert man die Erzählungen des Typus "Hänschen klein" nicht als Aussage über Kinder, sondern als Aussage über die Sicht von Erwachsenen auf Kinder, so werden Projektionen sichtbar. Die Wünsche der Erwachsenen werden Kindern unterstellt:

"In Erlebnissen des Typus 'Hänschen klein' genießt das Kind seine Abenteuerlust, die Erfüllung seines Wunsches, selbständig in die weite Welt zu ziehen, ebenso wie die Bestätigung, daß die Mutter es liebt, es ungern gehen läßt. [...] Sie vermitteln die beruhigende Gewißheit, daß das Kind hinausziehen darf, ohne die mütterliche Liebe zu verlieren, und daß es zurückkehren kann aus der Fremde - die Aussicht auf die vertraute Geborgenheit ist eine wichtige Bedingung für den Genuß, ja für die Möglichkeit des Abenteuers. (Dies trifft übrigens für jedes Alter zu, denn ohne das sichere Haus im Hintergrund gibt es keine Abenteuer, deren Reiz aus der Spannung zwischen behäbiger Selbsthaftigkeit und schweifender Fernlust entsteht.)" ²⁶

Die hier von Gundel Mattenklott eingenommene Perspektive läßt sich umkehren. Dann vermittelt die Erzählung der Mutter die beruhigende Gewißheit, daß sie das Kind nicht aus den Augen verlieren wird. "Hänschen klein" thematisiert, so gesehen, nicht die Angst des Kindes, seinen Wunsch nach Sicherheit und Abenteuer, sondern die Angst des Erwachsenen, allein gelassen zu werden. Das Kind in "Hänschen klein" hat keine Angst um sich, sondern um seine Mutter. Es kehrt zurück, nicht weil es selbst die Welt fürchtet, sondern weil die Mutter weint. Und diese weint nicht, weil sie fürchtet, dem Kind könne etwas zustoßen. Sie weint, weil sie ihr Hänschen verloren hat.

"Hänschen klein" erzählt der Mutter, daß das Kind sie nicht verlassen wird, sondern zurückkehrt.

Der Schutzraum, den die Erwachsenen um das Kind errichten, erweist sich als überwachter Raum. Und die Überwachung dient nicht nur dem Schutz des Kindes, sondern auch dem eigenen. Erst wenn man berücksichtigt, daß Kinderbücher sich an Kinder wie an Erwachsene richten, wird die darin enthaltene Kindheitskonstruktion erkennbar. Verbote oder Gebote, die den Kindern gelten, lassen sich rückübersetzen als Wunschprojektionen der Erwachsenen. Ihre Ausformulierung in Kinderbüchern gibt dem erwachsenen Leser die Hoffnung, daß die Kinder so werden, wie er es sich wünscht. Freilich sind die Wünsche nicht eindeutig, sondern widersprüchlich. Die Geschichten erzählen nicht nur von der Rückkehr, sondern auch vom Fortgehen der Kinder. In den

²⁶ Mattenklott 1989, S.82.

Erzählungen vom Gang der Kinder "in die weite Welt" wird deren Selbständigkeit - oder besser formuliert - deren selbständige Handlungsfähigkeit zum Thema. Handlungsfähigkeit läßt sich nun in zweifacher Weise definieren. Sie kann bedeuten, im Zuge der Entwicklung fähig geworden zu sein, die erlernten Handlungen allein und ohne Hilfe ausführen zu können. Sie kann auch bedeuten, selbst handlungsfähig zu sein, d.h. über den Handlungsablauf und dessen Sinn selbst entscheiden zu können. Im ersten Fall würden die Kinder den Erwachsenen ähnlich, im zweiten von ihnen unabhängig und anders als sie es sind.

Das Gebot, sich im Umkreis der elterlichen Einflußsphäre aufzuhalten, und das Verbot, sich an die Phantasie zu verlieren, lassen sich aus dieser Sicht weder als Schutz des Kindes noch allein als Mahnung, nicht im Kindlichen zu verbleiben, interpretieren, sondern als Gebot, nicht ein gänzlich anderer zu werden. Selbständigkeit als Andersartigkeit ist das, wovon u.a. in "Peterchens Mondfahrt" oder in Sendaks Kinderbuch gewarnt wird.

Stutzig macht die Sicherheit, mit der Gundel Mattenklott das Nacheinander von Abenteuer und Heim begründet, denn denkbar wäre auch, daß es für das Kind genau so schön ist, zu Hause zu bleiben, wie in die Ferne zu ziehen; daß beide Wünsche sich also gleichzeitig einstellen und nicht abwechselnd. Wenn sich Gundel Mattenklott gegen eine Tendenz zur "Verewigung des Kindlichen" wendet, gegen die Versuche in deutschen Kinderbüchern, Kinder zu Heilsbringern zu machen und in Kindern den "unschuldigen Anfang" zu sehen²⁷, so teile ich diese Auffassung. Nicht teilen kann ich die Sicherheit, mit der sie schreibt: "Welches Kind möchte nicht erwachsen werden, und welcher Erwachsene muß ihm das nicht wünschen?"²⁸

Philippe Aries spricht in seiner "Geschichte der Kindheit"²⁹ von der "Entdeckung der Kindheit". Hartmut von Hentig, der das Vorwort zu der deutschen Ausgabe geschrieben hat, stellt ein Jahrzehnt danach fest: "Kindheit ist kein natürlicher, sondern ein historischer Tatbestand."³⁰ Aries verlegt die "Entdeckung der Kindheit" in das ausgehende Mittelalter. Mit einer Fülle von Belegen versucht er zu zeigen, was in der Diskussion um das Buch häufig übersehen wurde:

²⁷ So u.a. gegen Michael Ende und Gudrun Pausenwang A.a.O., S. 33.

²⁸ A.a.O., S. 5.

²⁹ Aries 1977.

³⁰ Hentig 1985, S. 480.

"Diese mittelalterliche Zivilisation hatte die paideia der Alten vergessen und wußte nichts von der Erziehung der Modernen. Dies ist das wesentliche Faktum: sie hatte keine Vorstellung von Erziehung."³¹

Der Vorwurf, vor allem von seiten der Historiker, gegen Aries, er behaupte eine Gleichgültigkeit der Erwachsenen gegenüber den Kindern, trifft nicht den Kern seiner Argumentation³². Es mag sein, daß der mittelalterliche Mensch Kinder geschützt hat, sie auch versorgt hat, wenn sie sterbenskrank waren usw. Aries Argumentation bezieht sich allein auf die Konzeption eines zu erziehenden Kindes. Insofern ist Lenzen rechtzugeben, der schreibt, daß von Hentigs globale These, Aries habe herausgearbeitet, daß Kindheit kein natürlicher, sondern ein historischer Tatbestand sei, Aries' Buch nicht entnommen werden könne.³³

Insofern pauschaliert auch Elke Liebs³⁴ in unzulässiger Weise, wenn sie den Kindheitsbegriff auf eine Art der "Entdeckung der Natur des Kindes" bezieht und damit dem gleichen Irrtum wie die Historiker unterliegt, nur die entgegengesetzten Schlüsse daraus zieht.³⁵ Dennoch gibt ihre literaturwissenschaftliche Untersuchung des Zusammenhanges von "Ratten" und "Kindern" in den Varianten der Erzählung vom "Rattenfänger vom Hameln" einen für die weitere Untersuchung zentralen Hinweis:

"Parallel zum Prozeß der Zivilisation werden Stationen deutlich, an denen sich der Bereich der 'Kindheit' allmählich herauszubilden beginnt. Als soziales und kulturelles System, das in zunehmendem Maß

³¹ Aries 1977, S. 559.

³² So etwa Martin/Nitschke 1986.

³³ Vgl. Lenzen 1989. Lenzens Kritik an Aries, er habe eine Verfallsgeschichte der Kindheit geschrieben, scheint mir ebenfalls berechtigt.

³⁴ Liebs 1986.

³⁵ Liebs schreibt: "Anstelle von 'Kindheit' setzt Aries den Begriff 'Hätschelalter'. Damit sind die allerersten Lebensjahre gemeint, in denen auch den Kindern des Mittelalters aufgrund ihrer Pflegebedürftigkeit und Hilflosigkeit eine gewisse Zuwendung zuteil wird. Letzten Endes werden sie aber in ihrer Nutzlosigkeit eher geduldet. [...] Das spezifisch Kindliche, der Liebreiz der Unfertigkeit, der prälogischen Befindlichkeit wird noch nicht wahrgenommen. Vielleicht deshalb, weil die Erwachsenen selber in gewisser Weise kindlich, naiv, unmittelbar in ihren Gefühlsäußerungen bleiben ..." (A.a.O., S. 35).

Eher zutreffend scheint mir Donata Elschenbroichs Interpretation: "Für den Zusammenhang unserer Fragestellung ist in beiden Fällen (zwei Spielregistern aus den den Jahren 1350 bzw. 1532 - G. Scholz) aufschlußreich die Abwesenheit pädagogisch-qualifizierender oder gar therapeutischer Eingriffe in kindliches Spiel" (Elschenbroich 1977, S. 72).

die Welt von Kindern und Erwachsenen auseinanderdividiert, dient er dabei zugleich als Vorwand für die ambivalenten Projektionen der Erwachsenen, die diesen Bruch verschleiern oder rückgängig machen möchten. In diesem Sinn sind sie immer beides: Täter und Opfer."³⁶

Kindheitsbilder sind ein Medium ambivalenter Projektionen der Erwachsenen. Ihren Ursprung haben diese Projektionen in dem Bruch zwischen Kindheit und Erwachsensein, der sich historisch herausgebildet hat. Ambivalent sind sie, weil sie den Bruch zugleich verschleiern oder rückgängig machen möchten. Erst mit der Herausbildung von Kindheit kann es den Widerspruch zwischen der Sehnsucht nach der Kindheit und der Angst vor den Kindern geben. Elke Liebs zieht Parallelen zwischen Ratten und Kindern:

"Auch Kinder sind *klein*, darin liegt ihre Nützlichkeit, ihre Anziehungskraft, ihre Gefährdung. Einzeln und in überschaubaren Gruppen erzeugen sie Rührung; in Riesenscharen haftet ihnen etwas Irrationales an. Eine selbständige Organisationsfähigkeit wird ihnen von den Erwachsenen nicht zuerkannt, und die Nettigkeit des einzelnen verliert sich in der Masse.

Indem sie sich dem Schutzraum des Hauses bzw. der Familie entziehen, begeben sie sich aus der Zone der normalen bürgerlichen Reflexe, stellen sie in Frage und werden so - ebenso wie die Tiere - zur potentiellen Bedrohung, zum Sprengkörper im Ordnungsgefüge. Die Zusammenrottung von Kindern hat immer etwas Anarchisches und zugleich Utopisches. Sie setzen Regeln, die sie noch gar nicht kennen, außer Kraft und steigern sich in einen Zustand der Ungezähmtheit hinein, den die Erwachsenen gerade überwunden zu haben meinen. Sie *leben* die Phantasien, die die Eltern sich verbieten, die bei den Erwachsenen zu Projektionen erstarren - sie sind in 'ewiger Erwartung des Rattenfängers von Hameln mit seiner Flöte'. Auf sein Zeichen hin werfen sie alle Dressur ab, kommen gleichsam zu sich, und dieses Zu-sich-kommen bedeutet allemal den Abschied von den Eltern."³⁷

Nun ist der Rattenfänger keine Erfindung der Kinder, sondern eine ihrer Eltern. In der Figur des Rattenfängers konzentriert sich die Ambivalenz der Erwachsenen. Er nimmt ihnen zugleich die Kinder weg und läßt sie deshalb trauern, und er befreit sie von den Kindern, weil er sie in den Tod führt.³⁸

³⁶ A.a.O., S. 17.

³⁷ A.a.O., S. 21.

³⁸ Martin Doehlemann schreibt: "Ist vielleicht deshalb die Sage vom Rattenfänger von Hameln so beliebt, weil sie auf frühe Verschmelzungserlebnisse mit Tönen und Musik anspielt?" (Doehlemann

Über die biographisch-psychoanalytische Betrachtungsweise, die hier von Liebs herangezogen wird, hinaus, kann an die Ergebnisse der Analyse der Kinderbücher erinnert werden: Die Ambivalenz des Erwachsenen, die die Figur des Rattenfängers hervorruft, gilt nicht nur dem Kind in mir, sondern auch dem Kind, das mir gegenübersteht, also dem "fremden" Kind. In den Büchern über Kinder läßt sich diese Ambivalenz von Nähe und Fremdheit wiederfinden, d.h. der Wunsch nach Nähe und die Furcht vor ihr.

1985, S. 21). Hier wird unterstellt, was Liebs als Projektion bezeichnet: Der Wunsch noch oder wieder so sein zu können wie Kinder.

2.2 *Kindheitsvorstellungen in Büchern über Kinder*

Konrad Wünsche schreibt über den seinen gerade geborenen Sohn, Laurent, beobachtenden Vater Jean Piaget:

"Ein Vater, ja und nein, denn er war einer, der aus gewisser Entfernung auf seinen Sohn schaute, welcher in der Fremde, in einem vom Handlungsbereich des Vaters getrennten Bezirk sich einfach auslebte. Der experimentelle Piaget jedoch stand über dieser Endlichkeit Laurents, verfolgte aus der Perspektive der Universalität an ihm die ersten Zeichen eines geistigen Lebens."³⁹

Die "Perspektive der Universalität" ließ Piaget wissen, daß den anfänglichen Bemühungen des Sohnes ein gutes Ende beschieden sein werde. Die humorvolle Gelassenheit, mit der der Vater die Bemühungen des Kindes, die Mutterbrust zu erreichen, beobachtet, ohne zu helfen, geschieht aus dem Wissen, daß es der Sohn schon schaffen werde. Die Distanz, als Gebärde gegenüber dem Kind, hat zwei Quellen. Sie entsteht, womit sich Wünsche ausführlich beschäftigt, aus der Tradition der schützenden Hand und hat ihre Wurzel darin, daß Laurent nun schon Beispiel, Fall einer allgemeinen Theorie ist. Aus den ungelenten Bewegungen des Kindes wird sich ein vernünftiges Wesen entwickeln. Piaget hat keine Scheu, das Kind Experimenten auszusetzen. So gibt er seinen Finger zum Saugen, schaut zu, bis der Sohn weint, und schafft es gar, das Kind zu täuschen, es dazu zu bewegen, an dem Finger zu saugen.

Die aus der väterlichen und wissenschaftlichen Übersicht resultierende Distanz wird allerdings gebrochen durch den Wunsch des Vaters, von seinem Sohn geliebt zu werden:

"Darum wohl konnte er eine leise Andeutung von Gekränktheit nicht unterdrücken, wenn nach zwei Monaten ein Vater von seinem Sohn noch immer nicht für einen vertrauten Gegenstand gehalten wurde, wo er doch seit Anfang an in zahlreichen Begegnungen ihm nahegekommen war."⁴⁰

Auch die Verweigerung des Lächelns bringt den Vater nicht dazu, den Abstand von einem Meter, den er zwischen sich und seinem Kind einzuhalten bemüht ist, zu verändern. Auch hier ist er sich dessen ganz gewiß, was dann im vierten Monat eintreten wird: ein Lächeln des Kindes ohne väterliche Aufmerksamkeitserregung.

³⁹ Wünsche 1988, S. d48.

⁴⁰ A.a.O., S. d46.

Piaget gilt noch heute als Vorbild für empirische Beobachtungen von Kindern. Als er seinen Sohn beobachtete, waren Kinder schon längst keine unbekannte "Landschaft" mehr. Ihre Entwicklung war in Theorien gefaßt worden.

Aufgezeichnet wurden die Beobachtungen an Laurent Anfang der dreißiger Jahre. Wenn sich Piaget wenige Jahre später davon distanzierte, den Beobachtungen "Handgreiflichkeit" und "Banalität"⁴¹ vorwarf, so vielleicht deshalb, weil er sich von jenen Beobachtern und Beobachtungen distanzieren wollte, die zwei Jahrzehnte zuvor entstanden waren und die ihm allzu subjektiv erschienen sein mochten. Seine Beobachtungen waren wissenschaftlich in dem Sinne, daß sie die Szenen als Momente einer Struktur auffassen. Frühere Beobachtungen hatten Daten für ein Modell bereitstellen wollen. Piaget war im Beobachten, im Zuhören und im Fragenstellen geübt. Die forschende Distanz zu seinem Kind war bereits Ergebnis eines erarbeiteten Modells der Entwicklung, in dem die Autonomie des Kindes eine zentrale Rolle spielt. Das autonome Kind konnte ihn nicht mehr gefährden, weil die Distanz, die er zu dem Gesicht des Kindes einnimmt, von dem Wissenschaftler und nicht vom Vater bestimmt werden konnte. Ihm wäre suspekt gewesen, was ein Rezensent über eine der früheren Beobachtungen geschrieben hatte: "Die Sonne mütterlicher Liebe durchdringt dieses Buch."⁴²

Um den Piaget zu verstehen, der heute einen wichtigen Strang der Diskussion über Kindheit bestimmt, gehe ich zunächst auf zwei dieser frühen Beobachter aus der Zeit um den Ersten Weltkrieg näher ein und zitiere anschließend - Piaget überspringend - aus dem Tagebuch einer Entwicklungspsychologin, das 1960 veröffentlicht wurde - also einige Jahrzehnte nach Piagets Untersuchungen an seinem Kind. Die Frage an alle drei Texte lautet: Welche Bedeutung hatte die Beobachtung für den Beobachter?

Wilhelm Rasmussen hat seine Tochter Ruth beobachtet⁴³, Gertrud Scupin ihren Sohn Ernst-Wolfgang, den sie "Bubi" nennt.⁴⁴ Maria Zillig beobachtet und beschreibt Eva, das Kind von Bekannten. Die beiden erstgenannten Texte sind Anfang der dreißiger Jahre in Deutschland erschienen, beziehen sich aber auf die Zeit vor, während und nach dem Ersten Weltkrieg. Ruth wird 1909 geboren, und ihre Entwicklung wird bis zum 18. Lebensjahr

⁴¹ A.a.O., S. d59.

⁴² Anzeige in Scupin 1934, S. 189.

⁴³ Rasmussen 1934.

⁴⁴ Scupin 1931.

geschildert; Bubi ist 1904 geboren. Die Mutter hat die Zeit bis zum 6. Lebensjahr schon in zwei Bänden beschrieben, als sie auf Anregung des Entwicklungspsychologen Busemann die Fortsetzung ab dem 6. Lebensjahr ihres Jungen veröffentlicht. Wilhelm Rasmussen ist Däne, Lehrer, sozialdemokratischer Abgeordneter und Hochschullehrer. Über den Beruf Gertrud Scupins wird nichts mitgeteilt. Ihr Mann ist Zoologe und Theaterkritiker. Beide Kinder wachsen in einem bürgerlich-aufgeklärten Hause auf.

Peter Gstettner beschreibt Gertrud Scupins Tagebuch "als eine interessengeleitete und angstbesessene Konstruktion, als ein entwicklungspsychologisches Konstrukt, das sich 'einseitiger Beobachtung' und 'verzerrter Wahrnehmung' verdankt."⁴⁵

Diese Bewertung kann für beide Tagebücher Geltung beanspruchen. Aber um welche Ängste handelt es sich? Für Gstettner artikuliert sich in den folgenden Tagebuchauszügen die Angst der Mutter vor der Pubertät ihres Sohnes und damit vor dem Ende der Kindheit.⁴⁶ Mich interessiert aber vor allem die Frage, welcher Zusammenhang zwischen Beobachtung und Angst besteht.

"Nach Vaters letztem Urlaub sollte E.-W. (er ist fast 14 Jahre alt - G. Sch.) in seinem Kinderbett bleiben und nicht wieder den Platz an Mutters Seite beziehen. Protest. Als sie hartnäckig blieb, fragte er gereizt nach dem Grunde. Antwort: Du bist schon so groß, ein halber Mann, da gehört es sich, daß du allein schläfst! So, rebellierte er, und Papa - ist der kein Mann - und darf auch neben dir schlafen? Sie brach das Thema ab - einstweilen blieb alles beim alten. Wenn er schläft, geht sie zu Bett und bleibt morgens liegen, bis er hinaus ist..."⁴⁷

Es mag sein, daß, wie Gstettner schreibt, die Mutter nicht den Mannersatz missen möchte, für den Vater, der am Krieg teilnehmen muß, und auch, daß sie nicht darauf verzichten möchte, ihrem Sohn "Nestwärme" zu vermitteln.⁴⁸ Aber eine solchermaßen geschlechtsspezifisch festgelegte Interpretation findet ihre Grenze darin, daß sich eine fast gleichlautende Passage auch bei Wilhelm Rasmussen findet. Ruth ist 14 Jahre alt.

"Die Vorbereitungen für das Weihnachtsfest machen es unmöglich, daß ich in meinem Bett schlafe und ich soll daher mit Sonja (der jüngeren Schwester - G. Sch.) zusammenschlafen. Sie wird aber plötzlich großmütig und sagt: Ich habe Ruth so lieb, ich schenke ihr zu Weihnachten, daß du bei ihr schlafen kannst. Ich finde jedoch

⁴⁵ Gstettner 1981, S. 200.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Scupin 1931, S. 164.

⁴⁸ Gstettner 1981, S. 201.

diese Freundlichkeit übertrieben und suche davon freizukommen: Ach nein, Ruth ist zu groß, dann haben wir ja keinen Platz. Durch diese Begründung suche ich die Aufmerksamkeit von dem wahren Motiv abzulenken. Es kommt aber doch zu Sonjas Vorschlag. Als ich nun in Ruths Bett komme, küßt sie mich, legt sich dann ganz zur Wand herüber und sagt: Bin ich nun wirklich zu groß? Sie hat also keine Ahnung von dem wirklichen Motiv."⁴⁹

Wie Gertrud Scupin versucht Wilhelm Rasmussen "die Aufmerksamkeit von dem wahren Motiv abzulenken". Beide möchten nicht, daß das, was sie als "sexuelle Unschuld" des Kindes ansehen, durch die Verhaltensweise eines wissenden Erwachsenen gefährdet werden könnte. Eine merkwürdige Situation entsteht: Die Eltern wollen nicht bei dem Kind schlafen, weil die vorhandene Sexualität des Kindes dies nicht zuläßt; sie möchten diesen Grund nicht nennen und sehen sich von daher gezwungen, doch mit dem Kind in einem Bett zu schlafen. Wenn Gertrud Scupin vor ihrem Sohn ins Bett geht und nach ihm aufsteht, damit er sie nicht im Nachthemd sehen kann, so bemüht sich Rasmussen, seine Tochter wegzuschicken, wenn er nackt Freiübungen macht, ohne ihr den Grund zu nennen.⁵⁰ Beide Eltern halten an ihren "Unschuldsvermutungen" fest, obwohl Ernst-Wolfgang im Konversationslexikon blättert⁵¹ und Ruth von jungen Männern träumt, die sie küssen.

Die Furcht, die "Unschuld" des Kindes zu gefährden, ist nur die eine Seite der Angelegenheit:

"Ruth hat sich geduscht, kommt in ihrem Bademantel zu mir herein und flüstert mir zu: Ich habe jetzt Haare an der Scheide (sie benutzt einen Ausdruck der Kindersprache), sieh mal. Ich sehe flüchtig hin. Vorher hat sie es der Mutter erzählt."⁵²

Ruth ist hier 12 Jahre alt. Der Vater befindet sich in einem Dilemma. Er muß hinsehen, weil er sonst dem Mädchen Nacktheit als unmoralisch bedeuten würde, ihre Unschuld also verletzen. Er muß aber auch so hinsehen, daß der Blick selbst nicht als erotischer oder sexueller erkennbar wird. Der "flüchtige Blick" ist die Lösung dieses Problems. Sein Hinweis, daß "sie es der Mutter erzählt" hat, enthält zwei Botschaften an den Leser. Er signalisiert, daß hier keine außergewöhnliche, gar pädophile Beziehung zwischen Vater und Tochter besteht, und er enthält eine leise Kränkung und damit den Wunsch

⁴⁹ Rasmussen 1934., S. 271.

⁵⁰ A.a.O., S. 245.

⁵¹ Scupin 1931, S. 179.

⁵² Rasmussen 1934, S. 239.

nach der außergewöhnlichen Beziehung. Der Vater kann die Tochter nicht anschauen, weil mit dem forschenden Blick zerstört würde, was er bewahren möchte.

Nun ist dies der Blick, der das Tagebuch erst möglich macht. Die mit Einsetzen der Pubertät durchgängigen Hinweise des Autors auf Ruths sexuelle Unwissenheit und "Schamlosigkeit" stellt das einzelne Ereignis in eine Kette von Beobachtungen. Die Frage lautet damit nicht mehr, wie sich das Kind in dieser oder jener einzelnen Situation verhält, sondern: wie es sich entwickelt. Die Tatsache der (notwendigen) Entdeckung der eigenen Sexualität des Kindes vor Augen, kann der Autor des Tagebuchs vorgeben, den Prozeß der Entwicklung bis zu diesem Punkt festhalten zu wollen - auch wenn beide Tagebücher von dem Augenblick an, an dem sie diese Entdeckung konstatieren müssen, auf dieses Thema nicht mehr zurückkommen. Die Tatsache des Beobachtens und Aufschreibens (für wissenschaftliche Zwecke) ermöglicht die Distanz zur Beobachtung, weil das Einzelne als Fall eines Allgemeinen erscheint.

Die Mitteilung über den flüchtigen Blick, als momentaner Ausdruck der Bedrohung des erwachsenen Mannes, neutralisiert eben diese Gefahr. Die Mitteilung wird erkennbar als Verarbeitung, in der aber die Angst, die verarbeitet werden soll, nicht verschwinden kann.

Angst und Unschuldsvermutung hängen zusammen. Die Unschuldsvermutung, die eigentlich die Sicherheit des Beobachters gewährleisten sollte, enthält die Gefahr der Verführung. Der flüchtige Blick ist ebenso Ausdruck der Angst vor der Verführung, denn die permanenten Hinweise auf die Unwissenheit der Kinder lassen sich als Beschwörungsformeln lesen. Es könnte ja sein, daß diese Unschuld nur gespielt ist, äußerste Raffinesse eines durchweg durchtriebenen Wesens. Denn trauen kann man diesen Kindern nicht. Dazu weiß man noch zu wenig über sie. Und das betrifft nicht allein ihre sexuellen Wünsche.

Wilhelm Rasmussen erzieht seine Tochter von klein auf mit "Klapsen", weil er davon ausgeht, daß ihr Verbote nicht mittels Vernunft zugänglich gemacht werden können. Als Ruth neun Monate alt ist, notiert er:

"Ruth ist ein Wesen noch ohne jede Moral, die über den reinen Egoismus hinausgeht."⁵³

Dieses unmoralische Wesen erkennt nicht, daß er längere Zeit weggeblieben ist⁵⁴, ist egoistisch gegenüber der eigenen Schwester und gleichgültig gegenüber dem Tod des Vaters oder der Mutter.

⁵³ A.a.O., S. 5.

"Ruth findet einen Schmetterling mit abgebissenem Hinterkörper und fragt, wie das zugegangen ist. Ich erkläre ihr, daß vermutlich ein Vogel ihn abgebissen hat. Sie sagt dazu: Das ist schlimm für den Schmetterling, aber nicht für den Vogel."⁵⁵

Was, wenn der Satz "schlimm für dich, aber nicht schlimm für mich" auch auf die Beziehung des Kindes zu den Eltern angewendet würde?

Auch Wilhelm Rasmussen bewegt die Frage, die das Tagebuch von Gertrud Scupin durchzieht. Sie, die sich ihren Sohn als empfindsames Kind vorstellt, das an Blutarmut leidet und dem zuviel Schwimmen die Kraft für die Schule zu nehmen vermag, muß erkennen, daß ihr Sohn ein Raufbold ist, der schon einmal alle Kinder seiner Klasse verprügelt hat:

"Vorwürfe, ja Tränen der Mutter, die sich in düstersten Zukunftsprophetzeiungen über den mißratenen Sprößling der Familie ergeht."⁵⁶

Solche Erfahrungen zeigen, daß das Kind, von dem sie meint, daß es auch mit "der heikelsten Frage zur Mutter" kommt⁵⁷, so ganz berechenbar nicht ist. Auch bei ihr ist das Erschrecken über die Empfindungslosigkeit des Kindes dem Tode der Eltern gegenüber spürbar:

"Immer wieder kehren Äußerungen der Ungeduld: 'Wann rückt eigentlich unser Papa ins Feld?' Ob er sich denn gar nicht um den Vater ängstige, entgegnete vorwurfsvoll die Mutter. 'Nu, was denn - er kommt doch wieder!' meinte er seelenruhig. Dabei sind schon zwei seiner Lehrer gefallen und zwei in Gefangenschaft geraten."⁵⁸

Der forschende Blick legt die Unmoral des Kindes frei. Da das Territorium noch zu neu ist, gibt es noch keine Sicherheit im Hinblick auf den guten Ausgang. Die Reaktionen der beiden Kinder - Ruth kaut an den Nägeln und Ernst-Wolfgang befällt häufiger Schulangst - weisen indirekt auf den Druck hin, den die Eltern ausüben.

Wenn der forschende Blick der aufgeklärten Eltern, die ihren Kindern ein Stück Autonomie zuschreiben, die Andersartigkeit des Kindes voraussetzt, so belädt diese Forschung den Forscher mit Angst und Furcht. Es ist die Angst davor, daß die der Beobachtung vorausgesetzte "Natur des Kindes" fähig sein könnte, die Eltern zu töten. Die Rückkehr des Rattenfängers mit den Kindern ist zu fürchten. Es sei denn, man weiß, welchen Weg sie nehmen. So ist denn

⁵⁴ A.a.O., S. 23 und 27. Auch hier ist wie bei Piaget die Kränkung spürbar.

⁵⁵ A.a.O., S. 141.

⁵⁶ Scupin 1931, S. 63.

⁵⁷ A.a.O., S. 154.

⁵⁸ A.a.O., S. 88.

der forschende Blick gleichzeitig der Versuch der Lösung von der Furcht, die er hervorgerufen hat. Nur von dem vollständig ausgeforschten Kind geht keine Gefahr mehr aus.

In einem dritten Tagebuch läßt sich der "Fortschritt" der Ausforschung betrachten. Über Eva schreibt Maria Zilli 1960:

"Nie wurde Eva das Storchmärchen erzählt. Sie weiß, daß sie als ganz kleines Kindchen im Leib ihrer Mutter liegen durfte. Wie natürlich für Eva die Herkunft der Kinder aus dem Mutterleibe ist, beweist eine Bemerkung, die sie mir einmal, während sie, vor Eifer schwitzend, das pralle Kathrinchen (ihre Puppe - G. Scholz) umkleidet, zurnt: 'Wie das Kathrinchen aus meinem Bauch gekommen ist, war es schon so dick.'"⁵⁹.

Das Kind weiß, was ihre Beobachterin weiß, und mit 6 Jahren erscheint ihr "natürlich", was Ruth und Ernst-Wolfgang mit 14 Jahren noch als unnatürlich oder unerklärbar auffassen. Und weil es so "natürlich" ist, braucht man keine unangenehmen Fragen zu befürchten. Das Kind ist nun Frucht des Leibes der Mutter, Fortsetzung ihrer Eltern. Der Bruch zwischen Erwachsensein und Kindheit, der bei Rasmussen und Scupin mit der beginnenden Sexualität ihrer Kinder eintrat, ist hier nicht vorhanden. Dafür ist die Distanz des Erwachsenen zum Kind größer, und die Angst vor dem Verlust an Zuwendung geringer geworden. Maria Zillig beschreibt einen Konflikt mit der sechsjährigen Eva und läßt das Kind länger als zwei Stunden sich um eine Verständigung bemühen, ehe sie auf das Kind eingeht. Elf solcher "Versöhnungsversuche" schildert die Autorin mit Gelassenheit und psychologischem Vokabular, bevor sie zum resümierenden Schluß kommt:

"Bei dem allein gelassenen Kind ebbt die starke Gefühlsregung rasch ab, und als der normale Rhythmus des psychosomatischen Geschehens wiedergewonnen ist, beginnen sofort seine Versöhnungsversuche."⁶⁰

Von der Betroffenheit der Erwachsenen ist keine Rede. Sie verschwindet hinter dem wissenschaftlichen Vokabular und dem Wissen darum, daß es in der "Natur der Kinder" liegt, nicht ohne Erwachsene sein und nicht mit ihnen im Streit leben zu können.

Zweierlei ergibt sich aus den Elterntagebüchern über Kinder. In ihnen deutet sich erstens die Romantisierung und das Erschrecken über jenes erst durch den forschenden Blick hergestellte Kind an. Im Topos des "Wilden" findet

⁵⁹ Zillig 1960, S. 73.

⁶⁰ A.a.O. S. 75.

sich die Ambivalenz von natürlicher Unschuld einerseits und Unmoral andererseits. Die Tagebücher legen also eine Spur für weitere Untersuchungen in dieser Richtung. Sie deuten als zweites für den Erwachsenen eine Möglichkeit an, sich aus seiner Ambivalenz zu befreien. Sie lautet: Wissenschaftlichkeit als Distanz von dem Kind und seine Erforschung als Methode der Absicherung. Das Modell, mit dem sich die einzelnen Daten einfangen lassen, ohne daß sie weiter gefährlich würden, ist in der entwicklungspsychologischen Haltung von Maria Zilli gut erkennbar. Die Konstruktion von Annahmen über die "Natur des Kindes" erlaubt es dem forschenden Blick Distanz zu dem Kind herzustellen.

2.3 *Die Natur des Kindes*

"Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut; alles entartet unter den Händen des Menschen."⁶¹

Dieser Satz, mit dem Rousseau den Roman "Emile oder Über die Erziehung" einleitet, ist aus der europäischen Geistesgeschichte nicht mehr wegzudenken und beeinflusst bis heute unsere Vorstellungen über Kinder und Kindheit. Aus der umfassenden Diskussion über Rousseau und "Emile" möchte ich nur eine Frage verfolgen, nämlich die nach "der Natur des Kindes".

Rousseaus Aufforderung, den Kräften der Natur zu folgen, enthält aus meiner Sicht zwei Botschaften. Die eine erklärt die Natur zur "guten Natur". Die zweite evoziert die Untersuchung dieser Natur, und zwar als eine, die sich unabhängig von Kultur untersuchen läßt. Sie tendiert dazu, allgemeine Behauptungen über "die Natur des Kindes" aufzustellen.

Rousseau war sicher beeinflusst von den Reiseschriftstellern seiner Zeit⁶² und der Idee des "guten", weil "ursprünglichen Wilden", der im Gleichgewicht lebt zwischen Können und Wollen. Danach lebten die Erwachsenen in traditionellen Kulturen wie Kinder: nackt, gutherzig, hilfsbereit, gastfreundlich, zutraulich und egalitär. "Hier liegt", schreibt Lassahn, "die Geburtsstunde der Vorstellung vom 'bon sauvage'..."⁶³

⁶¹ Rousseau (1762) 1963, S. 107.

⁶² Vgl. Lassahn 1983, S. 43

⁶³ A.a.O., S. 41. Lassahn deutet allerdings noch einen weiteren Gedanken an, den ich interessant finde. Die ersten Entdeckungsfahrer hätten geglaubt, in der Nähe des "gelobten Landes" angekommen zu sein. Kolumbus habe angenommen, daß in der Nähe seines Landeplatzes der Garten Eden aus der

Nun ist dies nur *eine* mögliche Haltung gegenüber den Kulturen, die im Zuge der Entdeckungsfahrten in den Blick der europäischen Intellektuellen gerieten. Die andere, die mit der Geschichte der Ausrottung der Eingeborenen und der Zerstörung ihrer Kulturen verbunden ist, erkannte die Eingeborenen nicht als vollwertige Menschen an. Man kann sagen, daß sich in der Haltung des Europäers gegenüber der "wilden Natur" beide Gefühle - die Verachtung und die euphorische Hochschätzung - kaum unterscheidbar miteinander verbanden. Die Ausforschung, d.h. die wissenschaftliche Untersuchung, konnte in beiden Gefühlen ihre Quelle haben. Wenn Gstettner schreibt: "Ich lege also die These zugrunde, daß die wissenschaftliche Eroberung unbekannter Territorien der Eroberung der kindlichen Seele vorausgeht..."⁶⁴, und den Zusammenhang früher Ethnologie mit der sich etablierenden Psychologie darlegt, so lautet meine These, daß Rousseaus Konstruktion des "natürlichen Kindes" die Ausforschung des Kindes nach sich ziehen mußte. Die These besagt, daß wir seit Rousseau zwei miteinander verschränkte Konstruktionen des Kindes verfolgen und ausdifferenzieren. Die eine ist vielfach abgehandelt "als Entdeckung des Eigenwertes der Kindheit"⁶⁵. Die andere bestimmt unter der Hand die Entwicklungspsychologie und Teile der Erziehungswissenschaft. Sie macht die Natur des Kindes zum "Objekt", so daß es ein Gegenstand "objektiver" Beobachtung wird.

Nach Rousseau kommt Erziehung aus drei Quellen, "von der Natur oder den Menschen oder den Dingen."⁶⁶ Das Zusammenwirken aller drei sei für die Erziehung notwendig, und sie dürfen sich nicht widerstreiten, denn:

"Der Schüler, in dem sich ihre verschiedenen Lehren widerstreiten, ist schlecht erzogen und wird immer uneins sein mit sich selbst. Derjenige, bei dem es keine inneren Widersprüche gibt, wo alles auf

Genesis liegen müsse. (Vgl. S. 40). Diese Interpretation würde erklären, wie es zu jenem Strang der Beziehung zwischen Eroberern und Eroberten gekommen ist, der in der Eroberten das positive Vorbild sah. Zu klären bliebe dennoch, wie der andere Strang, die Vorstellung, daß die Eroberten keine Menschen seien, sondern Tiere, die man erschlagen und versklaven könne - der sich ebenfalls mit christlicher Weltauffassung verbinden läßt - zu erklären ist. Idealisierung der "Wilden" war gleichzeitig verbunden mit "herrischer Verachtung für die Kulturen der Eingeborenen." (Gstettner 1981, S. 29)

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Nohl 1933, S.263.

⁶⁶ Rousseau 1963, S. 109

ein Ziel ausgerichtet ist, ist der einzige, der sein Ziel erreicht und konsequent lebt. Er allein ist richtig erzogen."⁶⁷

Um einen Widerspruch auszuschließen, muß sich die Erziehung an jener Quelle ausrichten, die der Erzieher am wenigsten beeinflussen kann. Und das ist die Natur.⁶⁸ In weiten Teilen des "Emile" beschreibt Rousseau Situationen, in denen er veranschaulicht, was es heißt, sich nach dem natürlichen Drang des Kindes zu richten, das Angenehme zu suchen und das Unangenehme zu vermeiden. Denn von Geburt an, so läßt sich Rousseau paraphrasieren, hat das Kind Empfindungen und versucht, das Unangenehme zu vermeiden und das Angenehme zu suchen. Das Kind ist gemäß der Vorstellung Rousseaus ein "unmoralisches Wesen". Es ist nicht "gut", weil es sich dazu entschieden hat, sondern eben von Natur aus. Es ist getrieben von Selbstliebe, also der Erfüllung der eigenen Bedürfnisse, und im Vollzug dieser Selbstliebe findet es, das Angenehme suchend, Harmonie mit sich und der Natur; sofern es nicht daran gehindert wird. Es will nicht mehr als andere haben (diese "Eigenliebe" ist Ergebnis gesellschaftlicher Konkurrenz), aber unbedingt alles für sich. Gefühle für andere fehlen dem Kind völlig. Das ist die Voraussetzung natürlicher Erziehung. Der Erzieher nutzt diese Eigenliebe, um das Kind zum Guten zu führen.

Boas schreibt:

"These methods (der natürlichen Erziehung - G. Scholz) are primarily the warnings of pleasure and pain."⁶⁹

Ich möchte diese Erziehung an dem Beispiel illustrieren, das Rousseau schließlich zu der These leiten wird, "daß man einem Kind niemals die Strafe als Strafe auferlegen darf, sondern daß sie ihm jedesmal als natürliche Folge seiner unrechten Handlungen begegnen muß."⁷⁰

"Euer etwas schwieriges Kind zerstört alles, was es anrührt - werdet nicht ärgerlich. Nehmt alles, was es zerstören könnte, aus seiner Reichweite. Zerbricht es alle Sachen, mit denen es umgeht - gebt ihm nicht gleich andere dafür. Laßt es den Schmerz des Verlustes fühlen. Zerbricht es die Fensterscheiben in seinem Zimmer - laßt ihm Tag und Nacht den Wind um die Nase wehn und kümmerst euch nicht um seine Erkältung, denn es ist besser, es hat einen Schnupfen, als daß es

⁶⁷ Rousseau 1963, S. 109.

⁶⁸ "Da das Zusammenwirken der drei Erziehungsweisen zu ihrem Erfolg notwendig ist, müssen wir die beiden nach der ausrichten, auf die wir keinerlei Einfluß haben." (S. 110)

⁶⁹ Boas 1966, S. 30).

⁷⁰ A.a.O., S. 228.

den Verstand verliert. Beklagt euch nie über die Ungelegenheiten, die es euch bereitet, sondern laßt sie es zuerst am eigenen Leib fühlen. Schließlich laßt ihr neue Fensterscheiben einsetzen, ohne ein Wort zu verlieren. Zerbricht es sie wieder, wendet eine andere Methode an. Sagt ihm in knappen Worten, aber ohne Zorn: Die Fenster gehören mir, ich habe dafür gesorgt, daß sie da sind, und will, daß sie ganz bleiben. Dann schließt ihr es in einen dunklen fensterlosen Raum ein. Bei dieser ihm so ungewohnten Maßnahme fängt es sofort an zu schreien und zu toben - keiner kümmert sich darum. Bald wird es müde und ändert seinen Ton, es klagt und wimmert. Ein Bedienter kommt, und der Trotzkopf bittet, ihn herauszulassen. Ohne weitere Erklärung seiner Ablehnung sagt der Bediente: Ich habe auch Fensterscheiben, die ganz bleiben sollen, und geht. Endlich, nachdem das Kind mehrere Stunden so verbracht und Zeit genug gehabt hat, sich zu langweilen und es nie wieder zu vergessen, schlägt jemand vor, einen Vergleich mit ihm abzuschließen: Ihr werdet ihm seine Freiheit wiedergeben, wenn es nie mehr Fenster zerbrechen wird. Nichts wird ihm willkommener sein..."⁷¹

Es geht in dem Beispiel darum, das Kind zur Achtung des Eigentums zu erziehen. Die Mißachtung des Eigentums ruft Empfindungen hervor; die Achtung, die angenehme Empfindung der Freiheit und - worauf Rousseau Wert legt - die Vereinbarung wird zu einem "heiligen" Eid⁷². Die angenehme Empfindung ist verbunden mit dem Gefühl, einer kosmischen Ordnung anzugehören.

Das Kind im Stadium der Selbstliebe, dem mit Vernunft nicht beizukommen ist, das sich selbst genügt und ohne jedes Gefühls- und Phantasieleben, ist ohne Bedürfnis nach Liebe und ohne die Fähigkeit zu lieben - das ist Rousseaus "Kind der Natur".⁷³ Ein Kind, das, wie Martin Rang schreibt, "uns, wenn wir ihm in Wirklichkeit begegneten nur Schauder einflößen könnte."⁷⁴ Dieses Kind, darin liegt die eine wirkmächtige Aussage des "Emile", ist ein besonderes Wesen. Das "Eigenrecht des Kindes" oder der "Eigenwert des Kindes"

⁷¹ A.a.O. S. 225f.

⁷² Vgl. a.a.O., S. 227.

⁷³ Es ist schon auffällig, wie die Projektion der Rezipienten den Text Rousseaus verändert. So schreibt Kagan 1987: "Die moderne westliche Gesellschaft folgt Rousseau in der Annahme, daß das Kleinkind bereit sei, sich an seine Betreuungsperson zu binden, und daß es eher Liebe als Haß [...] anstrebe." (S. 325).

⁷⁴ Rang 1963, S. 73.

beziehen sich auf diese, nur dem Kind eigene Art, aus sich heraus nach seiner Natur zu leben. Sie reicht bis zur Pubertät, bei der dann so etwas wie eine zweite Geburt stattfindet und der Erzieher sich in all seinem Verhalten gegenüber dem Jugendlichen nun gänzlich anders aufführt als gegenüber dem Kinde.⁷⁵ Das Kind, das das Recht hat, sich von anderen Menschen zu unterscheiden, gibt dem Erzieher auf, es seiner Art entsprechend zu behandeln. Folgt man Martin Rangs Interpretation, handelt es sich bei den zwei Stadien Kindheit und Jugend nicht um zwei reale Entwicklungsphasen, sondern "um zwei Stufen oder Schichten der menschlichen Existenz, die sich nicht eigentlich folgen, sondern überlagern."⁷⁶ Die erste Schicht bezieht sich auf die Beziehung zu den Dingen; die Jugend auf die Beziehung zu den Menschen. Die Beziehung zu den Dingen bleibt aber Basis aller weiteren Entwicklung: "Die sinnliche Existenz ist daher für ihn nicht nur Ausgangspunkt der menschlichen Entwicklung [...], sondern bleibt deren unaufhebbare Grundlage."⁷⁷ Sie erst garantiert in ihrer Ursprünglichkeit die Voraussetzungen für Kultur, Moral, Wissenschaft und Wahrheit. Die Natur ist die Basis der Kultur.

"Natur" oder "Natürlichkeit" ist für Rousseau ein Prinzip. Dennoch öffneten seine Gedanken den Raum für die Unzahl an Untersuchungen, die einer "Natur des Kindes" nachforschen, wobei unter "Natur" eine Bestimmung möglichst kulturunabhängiger Eigenschaften verstanden wird⁷⁸ und das Kind als Gegenstand naturwissenschaftlicher Betrachtungsweisen. Rousseaus "Natur des Kindes" war alles andere als naturwissenschaftlich konzipiert, sein Naturbegriff im Kern vielmehr orientiert an dem Gedanken des Ausgleichs. Die Natur sorgt für eine Balance von Wünschen und Fähigkeiten. Der Naturmensch ist, wie gesagt, glücklich, weil sein Können und sein Wollen identisch sind. Dieser Gleichgewichtsbegriff ist ein antiker Gedanke, der in der Geschichte der Körpersäfte und der Vorstellung der Harmonie eben dieser Säfte in einem gesunden Körper seinen Ausdruck fand. Rousseaus Natur ist eine Idee; ebenso wie Emile kein reales Kind ist, das mit pädagogischen und psychologischen Mitteln seziert wird, sondern Held einer Erzählung.

Die Konstruktion des Eigenrechtes des Kindes aufgrund seiner besonderen Natur führt in der Folge dazu, Eigenschaften des Kindes für pädagogische und psychologische Maßnahmen als Voraussetzung zu betrachten und dazu,

⁷⁵ Vgl. a.a.O., S. 74.

⁷⁶ A.a.O., S. 76.

⁷⁷ A.a.O., S. 77.

⁷⁸ Die Art und Weise wie Thomas und Feldmann Rousseau in einen Vergleich mit Entwicklungspsychologen stellen, zeigt die Verwirrung, den der Begriff "Natur" zu stiften vermag. (Vgl. Thomas/Feldmann 1986)

eben diese Eigenschaften, losgelöst von ihren sozialen und historischen Bedingungen, analysieren zu wollen. Damit wird gleichzeitig das Kind als eigenständiges Wesen geboren und zerstört, weil die Individualität und Einzigartigkeit des einzelnen Kindes hinter die Frage nach der gemeinsamen Natur aller Kinder zurücktritt.

"Kinder besitzen einen eigenen Status", schreibt Dieter Baacke 1989⁷⁹ und zitiert Eigenschaften, die Kinder den Erwachsenen voraushaben, "was also irgendwann verlorengehen muß: Ursprünglichkeit, Konkretheit, Spontaneität, Dynamik, Unmittelbarkeit, Vertrauen."⁸⁰ Bei Baacke ist allerdings nicht recht auszumachen, ob es sich hierbei um Eigenschaften handelt, die einer "Natur des Kindes" zugerechnet werden, oder um eine eher strategische pädagogische Position, nach der versucht werden soll, Möglichkeiten des Kindes pädagogisch nicht zu unterdrücken, sondern zu fördern. Problematischer scheinen mir seine Aufzählung der Grundbedürfnisse des Kindes "nach Liebe und Geborgenheit"; "nach neuen Erfahrungen"; "nach Lob und Anerkennung"; "nach Verantwortung und Selbständigkeit; "nach Übersicht und Zusammenhang."⁸¹ Problematisch sind diese Aussagen nicht als pädagogische Annahmen, sondern als unhistorische Bestimmungen. Die Problematik einiger Formulierungen wird deutlich, wenn man sich fragt, wie der erwachsene Pädagoge Kinder einschätzt, die anders sind, als sie den "Grundbedürfnissen" entsprechend sein sollten. Kinder etwa, die nicht auf Lob und Anerkennung angewiesen wären oder keinen Wunsch nach Liebe und Geborgenheit artikulierten, könnten leicht pathologisiert werden. D.h., die Unterstellung solcher überindividuellen Grundbedürfnisse enthält die Gefahr, nur bestimmte Kinder für "normal" zu halten und Abweichungen als therapiebedürftig einzuschätzen - und zwar ohne auf den individuellen Zusammenhang einzugehen. Aussagen über Grundeigenschaften oder Grundbedürfnisse von Kindern haben in der pädagogischen Theorie und Praxis eine Erklärungskraft, die umso mehr zur Entlastung der Erwachsenen von eigenem Versagen mißbraucht wird, je eindeutiger und einfacher die Zuschreibung ausfällt.

An Maria Montessori läßt sich zeigen, daß die Behauptung einer bestimmten Eigenschaft des Kindes als "Natur des Kindes" der Legitimation einer Theorie über die Natur der Welt dient.⁸² Der Natur des Kindes schreibt sie

⁷⁹ Baacke 1989, S. 105.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ A.a.O., S. 106f.

⁸² Vgl. zu dem Kind als Heilsbringer bei Montessori, de Haan 1990.

Ordnungsliebe zu, die nur durch Unordnung in der Erwachsenenwelt daran gehindert wird, sich auszuleben⁸³. Der Ordnungssinn wird interpretiert als Moment eines Schöpfungsaktes: "Alles, was es (das Kind - G. Scholz) schafft, schafft es aus dem Nichts; [...] Das Kind vollzieht den ungeheuren ersten Schritt - den Schritt vom Nichts zum Anfang."⁸⁴ Dieser erste Schritt ist die Herstellung der Ordnung.⁸⁵

Man darf vermuten, daß der Gedanke der Weltordnung dem der Ordnungsliebe der Kinder vorgeordnet ist. Auch wenn die Ordnungsliebe des Kindes als Eigenschaft gesehen wird, so ergibt sich deren Begründung aus der These, daß das Kind die Weltordnung wiederholt. Wenn für Maria Montessori darin die heilsgeschichtliche Bedeutung des Kindes liegt, so läßt sich der Grundgedanke einer Entsprechung von Ordnung und Kind im naturwissenschaftlichen Denken wiederfinden.

Walter Köhnlein versucht einen Physikunterricht zu konstruieren, der vollständig auf den Erfahrungen der Kinder aufbaut. Um dies behaupten zu können, postuliert er eine Einheit von Wissenschaft und Erfahrung: "Auch Physik beruht auf Erfahrung; und nur soweit Erfahrung möglich ist, ist Naturwissenschaft möglich. Als empirische Wissenschaft zeigt sie alle Merkmale, die wir beim Erfahrungsgewinn des einzelnen finden, jedoch in systematischer, durch methodische Prinzipien abgesicherter Form."⁸⁶ Voraussetzung der Erfahrbarkeit ist die "Wiederkehr des Gleichen"⁸⁷, d.h., die Regelmäßigkeit der Ordnung der Welt. Köhnlein behauptet, daß Kinder ihrer Natur entsprechend nach eben dieser Wiederkehr suchen. Ihre alltäglichen Erfahrungen führen zur Entdeckung des physikalischen

⁸³ U.a. am Versteckspiel verifiziert sie diese These. Den Sinn und Spaß des Versteckspiels für die Kinder sieht sie darin, alles an seinem Ort wiederzufinden: "Alles das zeigt, daß die Natur dem Kinde die Sensibilität für Ordnung einpflanzt, um einen inneren Sinn aufzubauen, der nicht so sehr Unterscheidung zwischen den Dingen ist, als vielmehr das Erkennen der Beziehungen zwischen den Dingen" (Montessori 1964, S. 85).

⁸⁴ A.a.O., S. 91.

⁸⁵ Wenn man, wie Hildegard Holtstiege, den Ordnungsbegriff bei Montessori ausschließlich als pädagogisch-psychologischen faßt, dann wird der Eindruck hervorgerufen, als ob Montessoris Anthropologie des Kindes eine der Konstruktion des sich entwickelnden Kindes sei. Zutreffender ist aber, daß Montessoris Entwicklungsbegriff nicht empirisch begründet ist, sondern religiös. Eine Zitierweise, die die "religiösen Begründungen" wegläßt, ergibt ein schiefes Bild. (Vgl. Holtstiege 1977, S. 44ff)

⁸⁶ Köhnlein 1986, S. 468.

⁸⁷ A.a.O., S. 469.

Grundsatzes: Gleiche Ursachen haben gleiche Wirkungen.⁸⁸ Kinder - so seine Behauptung auf ein Beispiel bezogen - füllen immer wieder Wasser in einen Eimer und gießen ihn aus, weil sie die Regelmäßigkeit in der Wiederholung interessiert und motiviert. Dabei könnte es doch sein, daß ein Kind, das hundertmal einen Eimer mit Wasser füllt und wieder ausgießt, fasziniert davon ist, daß jedesmal etwas Neues geschieht - und nur dem Erwachsenen die Wiederholung des Ausgießens als Wiederholung erscheint. Der Verdacht zumindest liegt nahe, daß das, was Köhnlein dem Kind unterstellt, nämlich die Suche nach der Wiederholung, eine Projektion ist, die sich aus den naturwissenschaftlichen Weltvorstellungen des erwachsenen Beobachters ergibt.

Ich möchte an einem weiteren Beispiel für die Projektion von Vorstellungen der Erwachsenen auf die "Natur des Kindes" deutlich machen, worin ich die Problematik sehe. John Holt versucht der These Geltung zu verschaffen: "Kinder wollen lernen". Es ist ihnen peinlich, meint er, wenn sie etwas nicht können: "Die Kindheit ist für sie kein gesegneter Zustand, sondern etwas, aus dem man so schnell wie möglich herauskommen und entkommen muß."⁸⁹ Die These, daß Kinder lernen wollen, hat lange Zeit für eine Reihe von Problemen in den Schulen gesorgt, die sich Holts Kritik an der entfremdeten Regelschule anschlossen, den "Freien Schulen". Wenn Holt unterstellt, daß die Kinder erwachsen werden wollen, dann erscheinen Oppositionen zwischen Kindern und Erwachsenen als Probleme einer Entwicklungsphase, wobei angenommen wird, daß die Kinder zu einem gegebenen Zeitpunkt schon "zu sich" finden werden, d.h. dazu, von allein lernen und erwachsen werden zu wollen.

Der Wunsch der Erwachsenen nach einer Symbiose mit den Kindern sowie der, von der drückenden Verantwortung des Erwachsenseins befreit zu werden, ist mit Händen zu greifen.

Probleme hat diese Vorstellung in den Freien Schulen deshalb bereitet, weil die tägliche Realität im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern den Erwachsenen vor Augen führte, daß Kinder oftmals nicht lernen wollen und nicht erwachsen werden wollen. Ein dem Kind unterstellter "natürlicher" Wunsch, daß es von alleine lernen möchte, sieht den Grund für ein mangelndes Lerninteresse ausschließlich darin, daß die Umgebung, d.h. Eltern,

⁸⁸ Vgl. a.a.O., S. 470 und S. 477: "Die durch Wiederholung des Gleichen geschaffene Erfahrung führt zur Annahme einer gewissen Konstanz der Weltstruktur und zur Hoffnung auf zukünftige Gültigkeit erworbener Erfahrungen."

⁸⁹ Holt 1971, S. 77.

Lehrer, Gesellschaft, das Kind gehindert haben, das zu tun, was es von "Natur aus" eigentlich möchte. Der daraus folgende Versuch der Erwachsenen, die Umgebung des Kindes seiner "Natur" entsprechend zu gestalten, führt in eine unendliche Diskussion aufgrund einer schiefen Gegenüberstellung von Natur und Gesellschaft, da sich sowohl auf seiten der Kinder wie auch der Erwachsenen Natur und Gesellschaft untrennbar vermengen. Eine Haltung, die in dem Kind sowohl den zu akzeptierenden "anderen" sieht, wie den, der auf Hilfe und Erziehung angewiesen ist, wird so eingeebnet durch eine Haltung, die den anderen deshalb anerkennt, weil sie die Differenz einebnet.⁹⁰

Wenn Michael Honig über Jerome Kagans "Die Natur des Kindes" schreibt: "Der Rezensent des SPIEGEL (Die genetische Mitgift macht's) hat Kagans Überlegungen als restaurative Rückbesinnung auf eine unveränderliche Natur des Kindes mißverstanden, die alle bildungs- und sozialpolitischen Bemühungen um Gleichheit zum Scheitern verurteile. In Wirklichkeit zielt Kagan auf den philanthropischen Diskurs um das Kind, auf die Pädagogisierung von Kindheit ab. Er lehrt Sensibilität für Komplexität und Diskontinuität, Sinn für die Komplementarität von Wahrheiten,"⁹¹ so ist ihm darin zuzustimmen, daß er sich gegen Ideologien wie die vom determinierenden Charakter der frühen Kindheit wendet, ebenso gegen Idealisierungen von Mütterlichkeit usw. Kagan wendet sich auf naturwissenschaftlicher Basis gegen all jene Projektionen, die Erwachsene auf Kinder übertragen. Kagans Alternative besteht nicht minder aus problematischen Annahmen. Die vorherrschende besteht in dem Glauben, daß je distanzierter eine Beobachtung sei desto besser die Ergebnisse ausfielen.⁹² Der Positivismus, dem Kagan huldigt, hindert ihn nicht daran, eigene Werthaltungen bzw. historisch gebundene Ergebnisse zu enthistorisieren: "Normen sind eine wichtige Quelle von Motiven, weil das Kind sicher sein möchte, im

⁹⁰ Diese Beschreibung trifft auf die beiden Freien Schulen, die ich genauer kenne, die Freie Schule Marburg und die Freie Schule Frankfurt nicht (mehr) zu. In beiden Schulen kann man eher davon sprechen, daß es einen Aushandlungsprozeß zwischen Kindern und Erwachsenen gibt und damit für die Kinder und Erwachsenen die Chance einer realistischen Auseinandersetzung (vgl. Scholz 1990).

⁹¹ Honig 1988, S. 173.

⁹² Vgl. S. 11 ff. Unter anderem: "Zweitens ist das Experiment das wirksamste Mittel zu einem gründlichen Verstehen, doch Gebote der Moral erlauben uns nicht, mit Kindern solche Experimente zu machen, wie sie bei der wissenschaftlichen Erforschung von Tieren gang und gäbe sind". (S. 11)

moralischen Sinne gut zu sein."⁹³ Begründet wird diese Behauptung durch eine Übertragung biologischer Anpassungsmechanismen auf Kinder. Kinder übernehmen danach Normen, weil ein Objekt, das Teil einer Klasse ist, alle Merkmale dieser Klasse besitzen sollte, weil sonst ein Unbehagen entsteht⁹⁴: "Das Kind wünscht daher die Normen zu übernehmen, welche die Erwachsenen ihm vermitteln möchten."⁹⁵ Das Verhalten von Kindern wird funktionalistisch betrachtet. So wollen Kinder deshalb größer werden, weil ihnen die Erwachsenen attraktiv erscheinen.⁹⁶ Kagan schreibt selbst, daß sich seine Modelle auf die Biologie stützen⁹⁷, und zwar auf eine funktionalistische Biologie, die die Anpassung einer Art an die ökologische Nische untersucht. Die Behauptung, allein "gesicherte empirische Tatsachen"⁹⁸ gelten lassen zu wollen, ist methodologisch von jener Naivität gekennzeichnet, die die Natur frei von den Einflüssen des Beobachters denkt und dem Leser letztlich ein Paradies auf Erden verspricht, wenn er sich nur an die Ergebnisse der emotionslosen Naturwissenschaften hielte.⁹⁹

Mir scheint eine entscheidende Voraussetzung für einen menschlichen Umganges mit Kindern darin zu bestehen, daß es den Erwachsenen gelingt zu lernen, das Kind nicht deshalb anzuerkennen, weil es ihnen gleicht, sondern deshalb, weil es zugleich anders ist als sie. Es käme also darauf an, in Kindern Menschen zu sehen, wie Erwachsene auch und gleichzeitig die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen zu akzeptieren - eben als Differenz und nicht als Defizit. Die Rede von der "Natur des Kindes" ist insofern eher problematisch, weil sie dort, wo eine qualitative Differenz vorliegt, einen Gegensatz behauptet: hier die Natur des Kindes, dort die

⁹³ A.a.O., S. 200.

⁹⁴ Vgl. a.a.O., S. 196.

⁹⁵ A.a.O., S. 198.

⁹⁶ Ebd. Ich habe nichts gegen die Aussage, daß Kinder größer werden wollen. Falsch wird sie, wenn dies als "Natur des Kindes" ausgegeben wird und die andere Seite unterschlagen wird. Manche Konflikte, in denen Kinder stehen, dürften erst verstehbar sein, wenn man unterstellt, daß sie Erwachsenein unattraktiv finden und dennoch größer werden wollen usw.

⁹⁷ A.a.O., S. 18.

⁹⁸ A.a.O., S. 19.

⁹⁹ Ich denke, daß diese Bewertung auch durch die Tatsache nicht entwertet wird, daß sich Kagan durchaus kritisch mit den Grenzen empirischer Methoden befaßt. Denn dies wird als Mangel begriffen: "Vielleicht kommt man einmal dahin, daß die Psychologie die Eigenschaften der Menschen in generellen Termini beschreibt - so wie der Energiebegriff in der modernen Physik ein genereller Terminus ist -, aber noch ist es nicht soweit." (S. 49)

Kultur des Erwachsenen.¹⁰⁰ Die Annahme einer "Natur des Kindes" versperert - in welcher Form auch immer - eine pädagogische Umgehensweise von Erwachsenen mit Kindern, bei der die Erwachsenen ihre Maßnahmen und Anforderungen an die Kinder sowohl gelassen als auch als gewollt zu vertreten in der Lage sind, und bei der Kinder die Möglichkeit haben, die Gründe ebenfalls gelassen in Zweifel zu ziehen.

¹⁰⁰ Die Rede von der "Natur der Frau" ist heute unbestreitbar entlarvt als interessengeleitete Konstruktion einer Männergesellschaft.

3. Das sich entwickelnde Kind

3.1 *Das Kind des Fortschritts*

Piaget schreibt:

"Üblicherweise wird freilich das Wasser des Regens auf eine Fabrikation im eigentlichen Sinne des Wortes zurückgeführt, wobei man sich oft fragen darf, ob das Schweigen oder Kichern der jüngeren Kinder, wenn sie von den 'Hahnen' oder Schläuchen sprechen, nicht in bestimmten Fällen bis zu einem gewissen Grade eine ziemlich eindeutige symbolische Bedeutung habe (mehr soll damit nicht unterschoben werden)."¹⁰¹

Auffallend ist die geschraubte Rede bei einem sonst klar formulierenden Autor: "nicht in bestimmten - zu einem gewissen Grade - ziemlich eindeutige symbolische Bedeutung." "Mehr soll damit nicht unterschoben werden", meint auch: Näher möchte ich mich damit nicht befassen.

Die umständliche Ausführung Piagets über die Sexualität der Kinder klingt nach Unsicherheit. Aber ich denke, in der fast privaten Bemerkung versteckt sich ein Erkenntnismodell und ein Erkenntnisinteresse, das zu dem im Widerspruch steht, wofür Piaget in aller Regel zitiert wird: als Autor von Erkenntnissen über Kinder und deren Entwicklung.

Ich gehe in diesem Kapitel dem Zusammenhang nach zwischen der Konstruktion eines Entwicklungsmodells, das sich auf Veränderungen in der Kindheit und den Übergang zum Erwachsenwerden bezieht, und der Konstruktion eines Modells von Entwicklung überhaupt. Dabei steht die Frage im Hintergrund, wozu "Kinder" gebraucht werden, oder, anders formuliert: welche Sinnsetzung mit einer bestimmten Konstruktion des Kindes verbunden wird.

Die These lautet, daß in dem Maße, in dem sich das Erkenntnisinteresse Piagets auf ein Modell von Entwicklung im umfassenden Sinne bezieht, die von ihm untersuchten Kinder lediglich Belegmaterial sind. Einmal in dem Sinne, daß die konkreten, von Piaget untersuchten und befragten Kinder als Beleg für die Existenz von Entwicklungsstufen herangezogen werden. Zweitens macht die Tatsache, daß sich Kinder von einem Anfang her entwickeln, sie zum Exempel eines Modells von Entwicklung überhaupt.

Ich interpretiere also das absichtliche Ausweichen Piagets u.a. vor der Sexualität der Kinder nicht biographisch, an die Person Piagets gebunden, son-

¹⁰¹ Piaget 1981, S. 248.

dern als Indiz für ein bestimmtes erkenntnistheoretisches Modell.¹⁰² Wenn es Piaget primär oder allein um die "Weltsicht von Kindern" gegangen wäre, so hätte er deren Reden über die "Schläuche und Hahnen" in den Mittelpunkt seiner Untersuchungen stellen müssen. Piaget kann sie in seinem Ansatz aber als "Störung" definieren und methodisch begründet vernachlässigen. Daß das, was als "Störung" definiert wird, vor allem in den frühen Werken ausführlich zu Wort kommt, scheint mir kein Widerspruch zu meiner These zu sein. Wenn sich, wie Christian Harten schreibt¹⁰³, der Erkenntnistheoretiker gegen den Hermeneutiker durchsetzt, so scheinen mir beide bereits in den frühen Schriften eng miteinander verwoben. Die Analyse des methodischen Ansatzes in "Das Weltbild des Kindes" (1926) zeigt bereits die Handschrift des Erkenntnistheoretikers.

In "Das Weltbild des Kindes" knüpft Piaget insofern an William Stern an, als er dem Kind eine eigenständige Verarbeitung des Aufgenommenen zuschreibt, und zwar "nach einer für es charakteristischen geistigen Chemie."¹⁰⁴

In der Einleitung setzt er sich mit den Schwierigkeiten auseinander, die diese "charakteristische geistige Chemie" für den Forscher mit sich bringt. Wie kann der Wissenschaftler erkennen, "welche Vorstellungen die Kinder in den verschiedenen Stadien ihrer intellektuellen Entwicklung spontan von der Welt (haben)?"¹⁰⁵ "Spontan" hat folgende Bedeutung: Nicht die Vorstellungen, die ihnen von den Forschern in den Mund gelegt werden, und nicht die der Eltern. "Spontan" ist ein erster Hinweis darauf, daß Piaget bei Kindern grundsätzlich von Erwachsenen differierende Vorstellungen

¹⁰² Es mag einen Zusammenhang zwischen beidem geben, der Person Piaget und dem Wissenschaftler. Im Rahmen einer Untersuchung von Kindheitskonstruktionen interessiert hier der Wissenschaftler.

¹⁰³ "In seiner eigenen Praxis als Entwicklungspsychologe verhält sich Piaget jedoch anders; während es in seiner erkenntnistheoretischen Selbstreflexion so erscheint, als würde er das Kind auf analoge Weise als Objekt behandeln, wie die Naturwissenschaft mit ihren Gegenständen verfährt, als würde er das Individuum wie ein Ding studieren, weil es sich wie eine Monade entwickeln soll, ohne irgendwelche struktiven Einwirkungen der Methode auf den Gegenstand zu erkennen, hat sein tatsächliches Verhalten gegenüber dem Kind - und dies gilt vor allem für die frühen Schriften - durchaus den Charakter einer hermeneutischen Kommunikation mit dem Ziel, die Besonderheiten des kindlichen Denkens zu erkennen, statt ihm einen vorweg feststehenden Maßstab anzulegen und es daran lediglich zu messen" (Harten 1977, S. 143f).

¹⁰⁴ Piaget 1981, S. 36.

¹⁰⁵ A.a.O., S. 13.

vermutet, die zudem nicht sozial vermittelt sind, sondern in so etwas wie einer vor-sozialen Natur zu suchen wären.¹⁰⁶

Damit stellen sich eine Reihe methodischer Probleme angesichts der Neigung der Kinder zu bluffen, zu fabulieren, eine Antwort zu erfinden, das bequemste Verfahren zu suchen usw. Piaget war sich bewußt, daß die Sprache der Kinder nicht der der Erwachsenen entspricht.

Wie aber soll das "Spontane" von dem "nicht-Spontanen" unterschieden werden?

Neben methodischen Regeln, die im Kern darauf hinauslaufen, keine suggestiven Fragen zu stellen, kommt Piaget zu einem in 5 Punkten differenzierten Interpretationsverfahren, das auf einer Kernaussage aufbaut:

"Bei der Interpretation der ausgelösten Antworten und zum Teil auch der spontanen Antworten muß man sich also, kurz gesagt, vom Grundsatz leiten lassen, diese Antworten als Symptome und nicht so sehr als Realitäten zu betrachten."¹⁰⁷

Als Symptome nicht für die Weltsicht der Kinder, sondern für die Differenzen, genauer gesagt, als Symptome für Veränderungen, für Bewegung. Aus der Bewegung schließlich wird auf die früher eingenommenen Orte zurückgeschlossen. Das ist im Kern das theoretische Modell hinter den folgenden fünf Interpretationsrichtlinien:

"Da ist zuerst wieder die Einheitlichkeit der Antworten von durchschnittlich gleichaltrigen Kindern zu erwähnen. Wenn alle Kinder ein und derselben Entwicklungsstufe dieselbe Vorstellung von einem bestimmten Phänomen erworben haben, trotz aller Zufälligkeiten ihrer persönlichen Umstände, ihrer Begegnungen, der gehörten Gespräche usw., so ist das eine erste Garantie für die Originalität dieser Überzeugung.

Wenn sich zweitens die Überzeugung des Kindes mit dem Alter stetig fortschreitend entwickelt, so ist das ein neuer mutmaßlicher Hinweis zugunsten der Originalität dieser Überzeugung.

Wenn diese Überzeugung wirklich durch die kindliche Mentalität geformt wird, so kann sie drittens nicht plötzlich verschwinden, sondern man wird eine ganze Reihe von Kombinationen oder Kompromissen

¹⁰⁶ "Solche Fakten zeigen zumindest, daß es eine zum Teil vom äußeren Druck unabhängige Struktur gibt" (S. 35) "Der Begriff 'Lebewesen' ist vom Kind von einem erwachsenen Wort her konstruiert worden. Er hat aber einen ganz anderen Inhalt als der erwachsene Begriff 'Leben' und zeugt von einer durch und durch eigenständigen Vorstellung von der Welt." (S. 36)

¹⁰⁷ A. a. O., S. 33.

zwischen der alten und der neuen Überzeugung feststellen, die sich allmählich durchsetzt.

Eine tatsächlich mit einer geistigen Struktur verbundene Überzeugung wird viertens der Suggestion widerstehen; und diese Überzeugung wuchert fünftens in alle Richtungen und wirkt sich auf eine ganze Reihe verwandter Vorstellungen aus."¹⁰⁸

Die Autonomie des Kindes, die Annahme, daß sich nichts direkt über das Weltbild des Kindes aussagen lasse, führt zu einer Theorie, die vor allem an der Veränderung, d.h. der Entwicklung (methaphorisch gesprochen: der Bewegung) des Kindes interessiert ist. Sie betrachtet das Kind als Monade, als in sich abgeschlossene Einheit, die sich im Raum bewegt. Wenn die Bewegung eines einzelnen Kindes zufällig sein kann, so verspricht die Beobachtung vieler Kinder, daß man so etwas wie Regeln der Entwicklung formulieren kann. Die einzelne Aussage des Kindes, als Symptom verstanden, erhält ihre Interpretationsfähigkeit erst durch die Tatsache, daß es viele solcher Symptome gibt und daß sie sich in eine Entwicklungsreihe bringen lassen. Dies ist methodisch überzeugend. Diese methodisch konsequente Betrachtung kindlicher Äußerung als Symptom wird leicht von Piagets Kritikern übersehen, wenn sie ihm vorwerfen, daß man bei "richtigen" Kindern zu anderen Ergebnisse käme bzw. die Antworten der Kinder von den an sie gestellten Fragen abhängen; daß sie in ihrem Verhalten realisieren könnten, was ihnen Piaget abspreche usw.¹⁰⁹

Piaget schreibt ausdrücklich:

"Damit wollen wir sagen, daß eine Erklärung, die ein Kind als Antwort auf unsere Fragen gibt, nicht als eine 'kindliche Vorstellung' betrachtet werden kann. Sie ist einfach nur ein Hinweis darauf, daß das Kind seine Lösung nicht in der gleichen Richtung wie wir gesucht hat, aber bestimmte implizite Postulate, die sich von denen der Erwachsenen unterscheiden, vorausgesetzt hat."¹¹⁰

Die "gefundenen" Postulate sind bekannt: Realismus, Animismus, Artifizialismus.

Wie aber kann man bei einem Wesen, von dem nur die äußeren Bewegungen bekannt sind, auf dessen Entwicklung schließen? Dazu ist ein weiteres Modell notwendig, daß den beiden ersten - der Eigenständigkeit der Kinder und der notwendigen Folge ihrer Entwicklung - hinzugefügt werden muß. Es lautet:

¹⁰⁸ A.a.O., S. 37.

¹⁰⁹ Dazu gehört vor allem der Kreis der Phänomenologen (Langeveld, Beekmann, Meyer-Drawe etc. oder Donaldson)

¹¹⁰ Piaget 1981, S. 107.

"Es kann zwischen dem Denken, wie es sich beim Kinde zeigt, und dem wissenschaftlichen Denken des Erwachsenen keinen theoretischen Bruch geben; deshalb haben wir die Entwicklungspsychologie zur genetischen Erkenntnistheorie erweitert."¹¹¹

Sicher ist, daß aus dem Kind ein *vernünftiger* Erwachsener wird oder, wie Langeveld polemisch gegen Piaget gewendet schreibt: "Das Endergebnis ist sicher und lautet so: die psychische Entwicklung läuft auf ... das naturwissenschaftlich zulässige Denken hinaus."¹¹²

Piaget konstruiert seine Theorie zwischen zwei Polen: dem unbekanntem Anfang und dem bekannten Ende. Die Autonomie des Kindes erscheint als Anfangsbedingung einer Entwicklung, die auf naturwissenschaftliche Rationalität hinausläuft.

Piagets Interesse an den unbeholfenen Bewegungen seines gerade geborenen Kindes ist in folgendem begründet: Wenn die Logik des Erwachsenen den Endpunkt der Entwicklung darstellt, wie ist dann der Anfang entstanden und wie ist er zu denken? In den ersten Bewegungen des Kindes und in seinen späteren Suchbewegungen könnte sich eine allgemeine Entwicklungstheorie, eine genetische Erkenntnistheorie ausmachen lassen, weil jedes Kind in seiner Entwicklung diesen Weg vom Anfang bis zum Erwachsenen gehen muß. Es vollzieht individuell den Weg nach, den die Menschheit in ihrer Geschichte gegangen ist.¹¹³

Der Anfang jedoch bleibt dunkel.¹¹⁴ Sichtbar sind an dem neuen Lebewesen allein seine Bewegungen. Von ihnen läßt sich rückschließen auf Wünsche oder Triebe, auch schon auf Strategien, auf Problemlösungsverfahren - aber das ist eher spekulativ. Der Anfang wird bei Piaget vom Ende her erklärt. Die Symptome kindlichen Verhaltens werden gleichsam als "Versteinerungen" aus einer prähistorischen Zeit interpretiert. Aus der Kenntnis der Gegenwart (dem logisch-naturwissenschaftlichen Denken des Erwachsenen) läßt sich rückschließen auf die Vergangenheit (das kindliche Denken des Kindes). So ist das Modell des Psychologen und Biologen Piaget zu erklären.

¹¹¹ Piaget 1981, zit. n. Meyer-Drawe 1984, S. 165.

¹¹² Langeveld 1987, S. 157.

¹¹³ In einer fast untergehenden Bemerkung greift Piaget zu einer historisch ausholenden Bewertung aus: "Der Realismus: das ist die anthropozentrische Illusion, das ist der Finalismus, das sind all diese Täuschungen, von denen die Geschichte der Wissenschaften übervoll ist." (S. 40)

¹¹⁴ Hier wird verständlich, warum Piaget sich später von seinen frühen Beobachtungen an seinem Sohn im wissenschaftlichen Sinne distanzierte (Vgl. Kap. 2.2).

Ein Erkenntnismodell, das das, was ist, zu verstehen versucht aus dem, was war, schleppt das Problem des Anfanges mit sich. Im religiösen Modell ist der Anfang gegeben durch Gott. Im Prozeß der Herstellung ist der Mensch Schöpfer des Bauplanes.

Ein Modell, das weder auf dem Paradigma des gottgegebenen Anfangs beruht noch auf dem der Herstellung, sondern auf dem Paradigma der Entwicklung, kann in allem, was geschieht, nur nach der Veränderung suchen. Der Anfang ergibt sich im Entwicklungsmodell aus einer Rückrechnung, die Zukunft aus der Prognose. Daß sich die ganze Aufmerksamkeit auf die Bewegung richtet, ergibt sich aus dem Fehlen des Anfanges; von daher erklärt sich allerdings auch die Tendenz, wenn nicht einen Anfang, so doch einen Endzustand angeben zu wollen.

Piaget macht Kinder weder zu "kleinen Erwachsenen" noch hängt er einem Kult der Kindheit an. Die Kehrseite der Autonomie, die er ihnen zugesteht, besteht allerdings darin, daß er Erwachsensein zur Universalie erklärt.

Die Freiheit des Menschen von der Natur als Bedingung seiner Entwicklung zu verstehen, darin liegt u.a. Piagets große Leistung; sie aber nicht bestimmen zu können oder zu wollen, bezeichnet die Grenze seines Modells. In einer Welt, die keinen Zufall kennt und Wunder nicht gelten läßt, herrscht das Gesetz der Folge und der Kausalität. Freiheit muß darin erscheinen als Bedingung der Notwendigkeit und als Garant für die Ungleichgewichte, "die allein ein Subjekt zwingen, seinen gegenwärtigen Zustand zu überwinden und etwas in neuen Richtungen zu suchen"¹¹⁵, vor allem, wenn im Gedanken des Sich-Ausgleichens der Bewegungen die Hoffnung auf eine dauernd währende Harmonie noch mitschwingen mag. Das Kind jedenfalls, das den gegenwärtigen Zustand allein durch seine Anwesenheit erneut in Bewegung versetzt, ist Garant des Fortschrittes. Damit schließt sich der Kreis: Die Suche nach den Anfängen, das Interesse am lückenlosen Aufzeigen der Entwicklung, dient der Hoffnung des weiteren Fortschreitens. Piagets Kind ist ein Kind des Fortschrittes oder, wie Konrad Wünsche schreibt: "ein Entdecker auch er."¹¹⁶

Piaget braucht das einzelne Kind als Exempel für ein Modell, daß die Entwicklung der Menschheit erklären soll. Dabei wird das eigene wissenschaftliche Denken als Ergebnis eines fortschreitenden Entwicklungsprozesses verstanden, der im wissenschaftlichen Denken seinen vorläufigen Höhepunkt gefunden hat. Und darüber hinaus: Die empirische Beobachtung eine fortschreitende Höherentwicklung beim einzelnen Kind legt so etwas wie eine naturgegebene Logik der Entwicklung nahe.

¹¹⁵ Piaget 1976, S. 19.

¹¹⁶ Wünsche 1988, S. d59. Mit "er" ist Piagets Sohn gemeint.

Man könnte von der "Konstruktion eines wissenschaftlichen Kindes" sprechen, weil Piaget das Kind als Beleg und Beweis für die Legitimität wissenschaftlicher Erkenntnis einsetzt. Daß damit das logische, naturwissenschaftliche Denken einen so überragenden Stellenwert bekommt, ist von Piagets Gegnern häufig kritisiert worden, beruht m.E. zum Teil aber auf einer Fehlinterpretation. Das logisch-mathematische Denken wurde von Piaget nicht als absolut aufgefaßt - dies hätte seiner Theorie der Entwicklung widersprochen. Auch das gegenwärtige Denken wurde von ihm vielmehr als eine Etappe im Entwicklungsprozeß verstanden. Piagets Option galt dem Entwicklungsgesetz, der Annahme, daß Entwicklung nicht willkürlich erfolgt, sondern jeweils auf dem Vorherigen aufbauend, so wie sich nach Piagets Theorie Logik und Mathematik aus der Auseinandersetzung des Organismus mit der Realität entwickelt haben. Als Theorie eines Entwicklungsgesetzes versucht die genetische Erkenntnistheorie den Bogen zu spannen zwischen Anfang und jeweils fortschreitendem Ende.

Mir scheint, Piagets Interesse galt dem Aufweis der inneren Logik der Entwicklung - und nicht, wie Kesselring schreibt, "der Entstehung des naturwissenschaftlichen Denkens..."¹¹⁷.

Die Stringenz der Behauptung einer Entwicklungslogik ist es meines Erachtens, die in ihrer Übertragung auf pädagogische Prozesse die Problematik des Einflusses von Piaget auf die Diskussion über Kinder und Kindheit ausmacht, und zwar dort, wo ein Modell, das Entwicklung schlechthin erklären soll, als Modell mißverstanden wird, demgemäß Kinder sich entwickeln (sollen).

Für die Überlegungen zu einer pädagogischen Rede über Kinder ist der Gedanke der Autonomie und Selbsttätigkeit des Kindes, wie ihn Piaget entwickelt hat, von großer Bedeutung. Als problematisch jedoch erscheint jener Zaun, der um die "Welt des Kindes" gezogen ist, wenn seine Funktion darin besteht, das, was dort hinter dem Zaun geschieht, nur insoweit zu beachten, wie es als Beleg für die Validität einer allgemeinen Theorie herangezogen werden kann.

Die Auseinandersetzung mit Piaget hat auf das Problem der Bedeutung von Anfang und Ende im Kontext von Sinnsetzung aufmerksam gemacht. Wenn es richtig ist, daß jeder Versuch einer allgemeinen Sinnsetzung in die Not gerät, Anfang und Ende erklären zu müssen, dann lassen sich verschiedene Modelle der Sinnsetzung an ihren Aussagen über Anfang und Ende aufeinander beziehen. Wenn es dabei nicht mehr um "Kinder" geht, sondern um Modelle von Sinnsetzung, so besteht die Bedeutung der Kinder darin, daß sie deshalb zur Legitimation der jeweiligen Setzung herangezogen werden, weil die Tat-

¹¹⁷ Kesselring 1988, S. 9.

sache, evident ist daß mit jedem Kind Leben neu beginnt. Daraus ergibt sich die Gefahr, daß das Kind zum Beleg für eine allgemeine Welttheorie gemacht wird, hinter der das konkrete Kind nicht mehr sichtbar ist, beziehungsweise allein erkennbar wird als Konstruktion. Problematisch ist, daß das konstruierte Kind als konkretes Kind mißverstanden werden kann.

Die These von der Gesetzmäßigkeit der Entwicklung kann auf die Idee eines Fortschrittes und den Gedanken des "guten Endes" verzichten. Sie kann auch - wie in der Phänomenologie - mit dem "guten Anfang" begründet werden. Auch dort wird das Kind zum Beispielfall, an dem weitaus allgemeinere Sinnsetzungen exemplifiziert werden.

3.2 *Das leibliche Kind*

In der deutschen pädagogischen Literatur gibt es eine lose zusammenhängende Schule, deren Mitglieder in kaum einer ihrer Veröffentlichungen versäumen, Piaget zu kritisieren.¹¹⁸ Ihr Programm geht aus dem Titel einer wichtigen Veröffentlichung hervor: "'Lebenswelt' oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung"¹¹⁹.

In den praktischen, aus Beobachtungen an Kindern gewonnenen Berichten wird erkennbar, daß es dieser Schule, die ich hier etwas pauschalierend als "pädagogische Phänomenologie" bezeichne, darum geht, in die Welt einzudringen, um die Piaget den Zaun der Nichtverstehbarkeit gezogen hat. Das Mittel dazu ist ein Perspektivenwechsel: "Wir versuchen, um die Erlebniswelt der Kinder zu verstehen, ihre Perspektive zu teilen."¹²⁰

Die Perspektive teilen heißt, aus der Sicht des Kindes zu denken, versuchen herauszufinden, was ihm etwas bedeutet. In einem Aufsatz über das

¹¹⁸ Dazu zählen vor allem Lippitz, Danner und Meyer-Drawe von den lebenden deutschen Autoren; Ton Beekmann von den holländischen. Der Kreis beruft sich auch sehr stark auf Langeveld, was zum Teil zutreffend ist, zum Teil nicht. Langeveld hat sich selbst nicht als Phänomenologen gesehen. In einem Gespräch sagte er sinngemäß, er habe so etwas wie "Feld und Wiesen Phänomenologie" betrieben.

Ich verkenne nicht die Unterschiedlichkeit der Ansätze und Auffassungen der verschiedenen Autoren auch zu dem von mir vorgetragenen Problem. In meinem Zusammenhang würde es zu weit führen, diese Differenzen und Differenzierungen auszuführen, was angesichts der Breite des Begriffes "Phänomenologie" auch kaum zu bewältigen wäre.

¹¹⁹ Lippitz 1980.

¹²⁰ Beekmann 1984, S. 79.

Versteckspielen wird die Methode sichtbar, die die Autoren "phenomenological" nennen.¹²¹

Die Quellen der Studie sind autobiographisches Material, Beobachtungen von Kindern und Gespräche mit ihnen. Als Ergebnis formulieren die Autoren ein theoretisches und ein praktisches Fazit. Das praktische Fazit lautet, daß Versteckspielen für Kinder ein wichtiges Spiel ist, weil sie es ohne Teilnahme von Erwachsenen spielen und deshalb die Erwachsenen darauf achten müssen, daß Kindern solche Spiele möglich sind, denn nur in dieser Art von Spielen, in denen Kinder unter sich sind, können sie lernen:

"The game is played to play, not to win. ... Rather the children learn to know themselves in the eyes of their peers as an equal in a game with an opportunity to be himself."¹²²

Innerhalb der Theorie der pädagogischen Phänomenologie wird der Zusammenhang von "Sehen" und "Gesehen-werden" herausgearbeitet. So erfährt das Kind im Versteckspiel eine Möglichkeit des "In-der-Welt-seins". Anwesenheit und Abwesenheit, "the dialectical tension in 'together but alone'" machen den Reiz des Spieles aus.¹²³

Kinder werden hier ernst genommen und in ihrer Alltagsrealität beobachtet. Alltagsrealität meint hier Realität der Kinder in der Welt, die sie im Miteinander konstituieren. Das Spiel der Kinder ist ihre Realität.

Wir stoßen damit auf die gleiche Frage, die sich auch Piaget gestellt hat. Wie kann ein erwachsener Beobachter diese "eigene Welt der Kinder" verstehen?

Barritt u.a. geben darauf eindeutige Antworten: "We believe that adults can see the world through children's eyes."¹²⁴ Und zwar deshalb, weil die Welt intersubjektiv geteilt und damit vermittelbar ist. Und weil der Vermittlung eine Sprache zugrunde liegt, die von allen, Kindern wie Erwachsenen, gesprochen und verstanden wird und die auch von dem Dritten, dem Leser, geteilt wird.¹²⁵

Vor aller Wissenschaftlichkeit, so läßt sich die Position zusammenfassen, liegt eine Lebenswelt, die von allen geteilt wird: "Our language communicates because we share this common world and we have no doubts

¹²¹ Barritt u.a. 1983. Ich greife auf diesen Aufsatz statt auf seine deutsche Fassung zurück, erstens weil er zeitlich später liegt und zweitens klarer formuliert ist. Die deutsche Fassung findet sich bei Barritt u.a. 1984, wobei die Erstauflage 1982 erschien.

¹²² A.a.O., S. 160.

¹²³ A.a.O., S. 154f.

¹²⁴ A.a.O., S. 141.

¹²⁵ Vgl. ebd.

about it."¹²⁶ Diese Lebenswelt ist der Grund allen Handelns und Denkens, der aller objektiv-logischen Wissenschaft vorgegebene intersubjektiv in ursprünglicher Evidenz zu erfahrende Weltzusammenhang. "Grund" ist hier kein philosophisch formulierter Erkenntnisgrund. Bezweifelt man die Möglichkeit des Erkennens eines "letztbegründenden Fundaments",¹²⁷ d.h. die Möglichkeit einer vollständigen Reduktion, dann wird Phänomenologie "zur Philosophie der Erfahrung".¹²⁸ Als Philosophie der Erfahrung stößt die Phänomenologie wieder auf das Problem des Anfangs und die Frage, wie sich menschliches Denken aus einem Anfang entwickelt hat. Wenn "Leiblichkeit" den Anfang der Wahrnehmung bildet, so geraten Kinder in den Mittelpunkt des Interesses.

Die Kritik an Husserls transzendentaler Bewußtseinsphilosophie führt zu der Notwendigkeit, statt eines "Grundes" einen Anfang zu behaupten. Diese Behauptung des Anfangs ist nun nicht weniger spekulativ als jene, die einen "Grund" konstruiert. Die bei der Beobachtung von Kindern erworbenen Erkenntnisse dienen nun als Begründung für die Existenz eines Anfangs.

Damit handelt sich die Phänomenologie das Problem ein, Strukturen entwicklungstheoretisch zu begründen. Dieses Problem ist bereits bei Husserl erkennbar.

"Lebensweltvergessenheit" ist der Begriff, der mit Edmund Husserl assoziiert wird und der als Kritik an den "objektiven Wissenschaften" häufig mißverstanden wird in dem Sinne, daß Lebensweltvergessenheit das Übersehen der Subjektivität des Forschenden meine. Walter Biemel zeigt an einem Text Husserls die Genese der Fragestellung des Philosophen, den Gedankenweg, der zur Krisis-Schrift Husserls geführt hat.¹²⁹

Husserls Frage ist historisch ausgerichtet. Er beschreibt die Entfaltung der griechischen Philosophie vor dem Hintergrund der Annahme, daß die moderne Krise in der Geburtsstunde der Philosophie und der Wissenschaft ihren Ursprung habe:

"Mit der ersten Konzeption von Ideen wird der Mensch allmählich zu einem neuen Menschen. Sein geistiges Sein tritt in die Bewegung einer fortschreitenden Neubildung ... Es verbreitet sich in ihr zunächst ... ein besonderes Menschentum, das, in der Endlichkeit lebend, auf Pole der Unendlichkeit hinlebt."¹³⁰

¹²⁶ A.a.O., S. 140f.

¹²⁷ Meyer-Drawe 1984, S.248.

¹²⁸ Meyer-Drawe 1984, S.20.

¹²⁹ Biemel 1972.

¹³⁰ Husserl 1962, S. 322.

Es kommt zur Umstülpung einer Haltung zur Welt. Die wirkliche Welt wird doppelt gesehen, als eine der Alltagswahrheit und als eine allgültiger Wahrheit, einer Wahrheit an sich. Husserl konstruiert einen Bruch zwischen vorwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Welt und damit einen "neuen Menschen", der sich von seiner Determination durch die Natur befreit habe. Hier liegt einer der Kritikpunkte Husserls an der modernen Wissenschaft, der Naturwissenschaft und der Psychologie. Sie übersieht die Andersartigkeit des Menschen gegenüber der Natur. Der Mensch gehöre zwar zum Universum objektiver Tatsachen, aber mit seinen Normen und Zielen ist er nie eine bloß objektive Tatsache. In dieser Einstellung wird "die Wissenschaft leistende Subjektivität" nicht gesehen."¹³¹

Dieser "Übergang von der anschaulich gegebenen und d.h. gelebten Welt zur idealisierten Welt ist zu reflektieren und hierbei der anschaulich gelebten Welt die Rolle eines Fundamentes zuzusprechen."¹³² Darin liegt die umfassende Kritik an der modernen Wissenschaft und die Begründung der "Lebensweltvergessenheit". Die wissenschaftliche Welt hat ihre Wurzel in der vorwissenschaftlichen. Eine Wissenschaft, "die darauf aus ist, durch die universale wissenschaftliche Vernunft die Menschheit nach Wahrheitsnormen aller Formen zu erhöhen, sie zu einem von Grund aus neuen Menschentum zu wandeln..."¹³³, muß ihren eigenen Ursprung erkennen und erklären können, da sie sonst nicht in der Lage ist ihre eigene Leistung zu verstehen. Die Phänomenologie soll die Wissenschaft sein, die die Natur als Leistung des naturforschenden Geistes transparent macht, als Wissenschaft des Geistes.

"Vorwissenschaftlich" meint dagegen eine Weltvorstellung der unmittelbar erfahrenen Welt, die von den Lebenden selbst gebildet wird. Die unmittelbar erfahrene Welt ist die der Wahrnehmung, der eigenen Leiblichkeit.

Meyer-Drawe kann sich auf Husserl berufen, wenn sie schreibt:

"In seiner Leiblichkeit und geschichtlich-sozialen Situiertheit liegt aber zugleich die Voraussetzung dafür, daß das Bewußtsein überhaupt Wirkliches erfaßt."¹³⁴

Fraglich ist allerdings, ob eine ontologisch bzw. phylogenetisch gedachte Leiblichkeit auch ontogenetisch aufgefaßt werden kann, wie es Meyer-Drawe unternimmt, wenn sie die Entwicklung des logischen Denkens aus der unmittelbaren Lebenswelt heraus zu erklären versucht. Sie schreibt, gegen Piaget gewendet, der alles vom naturwissenschaftlichen Ende her faßte:

¹³¹ A.a.O., S. 342.

¹³² Biemel 1972, S. 55.

¹³³ Krisis S. 329.

¹³⁴ Meyer-Drawe 1984, S. 59.

"zu fragen ist nicht, welche höherwertigen rationalen und sozialen Möglichkeiten kindlich-synkretische Artikulationsweisen verdrängen, sondern umgekehrt, wie sich aus prädifferentiellen, polyvalenten und präpersonalen Gestalten von Interaktion und Kommunikation explizite und geregelte Formen der Sozialität und Persönlichkeit entwickeln"¹³⁵

Wenn bei Piaget der Anfang unbestimmt bleibt und das Ende sicher ist, so ist für die pädagogische Phänomenologie der Anfang bestimmt und das Weitere offen, in einem Feld "offener, aber nicht unbegrenzter Möglichkeiten."¹³⁶

Der Anfang ist gegeben mit dem Leib, seiner Gestalt, seinen Bezügen zur Welt und der sich aus diesen Bezügen ergebenden Gestaltung. Die Möglichkeit, Kinder zu verstehen, ergibt sich aus dieser Kindern wie erwachsenen Beobachtern gegebenen Grundvoraussetzung. Ihre Sprache läßt sich verstehen, weil sie rückgebunden ist an den leiblichen Ausdruck, "an eine Sprachgeste, die vor aller begrifflichen Fixierung bereits einen Sinn in sich trägt, so wie der Zorn in der Gebärde selbst da ist."¹³⁷

Die Frage ist, ob die Sprache den Leib täuschen kann?

Klaus Mollenhauer hat in einem von Lippitz/Rittelmeyer herausgegebenen Band "Phänomene des Kinderlebens"¹³⁸ diese Frage gestellt, und man weiß als Leser nicht so recht, ob den Herausgebern, die Mollenhauers Aufsatz "Fingererzählungen - eine pädagogische Spekulation" unter das Kapitel "Der Leib" eingereiht haben, aufgefallen ist, daß Mollenhauer sie aufs Glatteis führt.

Mollenhauer setzt sich mit dem bekannten Abzählvers auseinander:

"Dies ist der Daumen/ der schüttelt die Pflaumen/der liest sie auf/der bringt sie nach Haus/und dieser kleine Schelm, der ißt sie alle auf."

Er beginnt mit einer Analyse, die man phänomenologisch nennen darf.

"Bei diesem 'Spiel' - nur vorläufig nenne ich die Szene so - sitzt das Kind im Regelfall wohl auf dem Schoß eines Erwachsenen, sagen wir: der Mutter. Die Körper/Leiber berühren sich; der Schoß der Mutter ist für das Kleinkind der sicherste Aufenthaltsort der Welt. Die Mutter hält, etwa mit der linken Hand, den Unterarm des Kindes, und zwar so, daß das Kind sich gestützt, aber nicht gezwungen fühlt; es

¹³⁵ A.a.O., S. 260; in verständlicherer Formulierung bei Langeveld 1987, S. 157.

¹³⁶ A.a.O., S. 167.

¹³⁷ Waldenfels 1980, zit. n. Meyer Drawe 1984, S. 202.

¹³⁸ Lippitz 1989.

kann, während es die Finger bewegt, das Spiel von Sehnen und Muskeln vielleicht bis fast zum Ellenbogen hin empfinden. Man darf vermuten, daß das Kind, in dieser Lage, ganz bei sich ist, jedenfalls ganz bei dem Leib, den es hat; innere Leibempfindungen, Hand und Auge, das die Worte der Mutter aufnehmende Ohr, dies mindestens ist zusammen."¹³⁹

Mit dem Abzählvers erschließt sich das Kind erst mit Hilfe der Mutter, dann allein seinen Leib. Die Hand wird in ihrer elementaren Bedeutung herausgearbeitet; das Spiel der Finger als Bedeutung für mich (als Ausdruck), als Bedeutung für dich (dialogische Mitteilung) und als Bedeutung für uns (objektiver Sinngehalt).

"Fingererzählungen, so scheint es, sind die pädagogisch-alltägliche Manifestation eines archaisch-anthropologischen Sachverhalts. Mutter und Kind, der geöffneten Handinnenfläche gegenüber, bringen sich als gemeinsam rezeptiv, als empfindsam für die Eindrücke, die von außen kommen und zugleich die je eigene Leibgewißheit bedeuten, hervor. Die Bewegung der Finger signalisiert die Tätigkeitspotentiale der Hand, ihre physiologische Einzigartigkeit und deren Leistungsradius. Der sprachliche Kommentar bzw. die Erzählung selbst fädelt diesen anthropologischen Sachverhalt in eine Geschichte und damit in die Geschichte der Menschen ein."¹⁴⁰

Dies ist "phänomenologisch gesprochen". Aber Mollenhauer gibt seinem Aufsatz eine überraschende Wendung:

"So plausibel die Interpretationsschritte - sie ließen sich leicht weiter ausführen und begründen, und es könnten ihnen noch andere hinzugefügt werden - sich vielleicht ausnehmen: es sind Fälschungen."¹⁴¹

Und er zitiert andere Varianten der Fingererzählungen, die entweder zur Verharmlosung der Geschichte neigen oder zu ihrer "sozialhistorischen Konturierung". Seine Frage aber lautet:

"Was ist Urbild, was ist Fälschung? Die zahlreichen Dokumente ... lassen vermuten, daß die Fingererzählung ursprünglich von materiellem Mangel berichtet. Die Moral der Geschichte, so scheint es, ist nicht irgendeine anthropologische oder bildungstheoretische Weisheit, so edel sie auch vorgetragen werden mag, sondern ein Lebenssachverhalt armer Leute: Wer keine Pflaumen hat, gern welche

¹³⁹ A.a.O., S. 43.

¹⁴⁰ A.a.O., S. 45

¹⁴¹ a.A.a.O., S. 45.

ißt und sie nicht geschenkt bekommt, der stiehlt sie eben; leider gibt es dann immer jemanden, der nicht mitmacht!"¹⁴²

Die eingangs zitierte Fingererzählung ist eine unverfängliche Version, die die in der Erzählung enthaltenen Gegensätze von Haben und Nicht-Haben, von Armut und Reichtum unterschlägt. Die Fingererzählung ist beides: Manifestation eines anthropologischen Sachverhaltes und normativ geprägte Deutung menschlicher Verhältnisse. Das heißt: Die Fingerzählung transportiert die Beziehung zwischen Kind und Welt und die zwischen Kind und Kultur.¹⁴³

Sprache als Ausdruck einer Kultur führt ein Eigenleben, und durch die Sprache hindurch ist es kaum möglich, auf jene Schicht zu stoßen, die die Phänomenologen "Lebenswelt nennen. Die Auffassung einer sprachfreien sinnlichen Wahrnehmung stößt sich an der Unhintergebarkeit der Sprache.¹⁴⁴

Bezogen auf die Frage, ob sich Kinder verstehen lassen, ob Erwachsene deren Sprache verstehen können, bedeutet dies, daß dieses Verständnis prinzipiell nur eine Annäherung sein kann. Die Verwicklung des Verstehenden in den unlösbaren Zusammenhang der Vorgegebenheit einer Wirklichkeit und ihrer Interpretation, die keine Trennung von Sprache und Wirklichkeit erlaubt, sondern im Sprechen über Wirklichkeit diese bereits herstellt, macht "verstehen" zu einem dialogischen Akt und nicht zu einem reflexiven. Von daher scheint mir die Annahme einer von Kindern und Erwachsenen geteilten Lebenswelt problematisch, denn die Welt der Erwachsenen ist in anderer Weise als die der Kinder von Texten durchdrungen.

Wenn sich bei Piaget die Orientierung am "guten Ende" in Frage stellen läßt, so bei den Phänomenologen die Unterstellung eines erkennbaren Anfanges, aus dem heraus sich alles entfalte.

Beide Ansätze scheinen mir zwischen Kindheit und Erwachsensein eine Art kontinuierlicher Linie zu ziehen. Für Merleau-Ponty sind die Denk- und Lebensmöglichkeiten des Erwachsenen angelegt in denen des Kindes; nicht mehr als "Entfaltung des in der Einheit des Grundes Eingefalteten"¹⁴⁵, sondern als Manifestation einer Potentialität. Deshalb läßt sich durch "Reduktion"¹⁴⁶ auf das Kind schließen, auch wenn Merleau-Ponty, gegen

¹⁴² A.a.O., S. 46.

¹⁴³ Mollenhauer schreibt: "Fingererzählungen repräsentieren, mit Bezug auf Leib, Du, Sprache und Naturbeherrschung *die Geburt des Ich.*" (S. 49)

¹⁴⁴ Vgl. Wälde 1988.

¹⁴⁵ Weyand 1972, Spalte 550.

¹⁴⁶ Zum Begriff siehe Lippitz 1989.

Husserl gewendet, an Relativität und Undurchdringlichkeit, damit an einer historischen Sichtweise festhält.

Der These einer Gesetzmäßigkeit der Entwicklung von Kindern, die in beiden Modellen erkennbar ist, läßt sich die These entgegenstellen, daß es in der Entwicklung Brüche geben könnte und daß Entwicklung nicht denkbar ist ohne Interventionen, Eingriffe, Maßnahmen. Die These heißt, daß Entwicklung nicht ohne Erziehung begriffen werden kann.

Mir scheint, daß die Versuche, die Entwicklung des Kindes aus sich heraus zu begreifen, u.a. damit zu erklären sind, daß die Entwicklung des Kindes als Modell für Entwicklung schlechthin genommen wird und dies so gewonnene Modell auf Kinder zurückprojiziert wird.

Das Postulat des Zusammenhanges von Entwicklung und Erziehung macht auf die Erziehungswissenschaft aufmerksam. An Martinus J. Langevelds Versuch, Anthropologie und Pädagogik zu verbinden, soll die Behauptung einer ersten Analyse unterzogen werden.

Dabei wird die von Piaget und der Phänomenologie aufgeworfene Frage weiterhin mitschwingen, für welche Sinnsetzung das Kind gebraucht wird. Wenn sich für Piaget und die Phänomenologie sagen läßt, daß deren Kindheitskonstruktionen die jeweilige Erkenntnistheorie legitimieren sollen, so wird bei Langeveld wie bei Schleiermacher erkennbar werden, daß es sich bei beiden Autoren um eine theologisch begründete Setzung handelt.

3.3 *Exkurs: Zur Parallelisierung von Ontogenese und Phylogenese*

Die Beobachtung, daß die Entwicklung von Kindern als Beleg für Entwicklung überhaupt aufgefaßt wird, führt zum Problem der Begründbarkeit einer Parallelität von Ontogenese und Phylogenese. Boas, der diese Annahme kritisiert, versucht sie ideengeschichtlich zu erklären.¹⁴⁷

Die Behauptung der Parallelität von Ontogenese und Phylogenese läßt sich nach Boas auf Augustinus zurückführen und als mittelalterliche Vorstellung ausmachen.¹⁴⁸ Die Menschheitsgeschichte wurde als Abfolge von Lebensaltersstufen rekonstruiert und jeder dieser Stufen, in Analogie zur Erschaffung der Welt, wie sie im Alten Testament erzählt wird, einem Tag zugeordnet. Die Menschheitsgeschichte bestand so aus sechs Tagen, wobei der erste Tag dem Säuglingsalter, der zweite der Kindheit, der dritte der Jugend, der vierte

¹⁴⁷ Boas 1966.

¹⁴⁸ Vgl. Boas 1966, S. 60.

dem Erwachsenenalter, der fünfte dem mittleren Alter und der sechste Tag der Senilität zugeordnet wurde. Boas schreibt:

"To see human history as if it were the biography of a single individual became a commonplace."¹⁴⁹

Aufgegriffen wurde nach Boas der Gedanke "ontogeny recapitulates phylogeny"¹⁵⁰ von Darwin. Während Darwin den Gedanken physiologisch als Gesetz der Entwicklung der Arten faßt, ist für Boas die Übertragung dieses Modells auf das Verhältnis des individuellen Kindes zur Geschichte der Menschheit offensichtlich psychologisch und nicht physiologisch begründet.¹⁵¹

Gemeint ist die von Boas kritisierte Vorstellung, daß sich der "Wilde" wie ein Kind verhalte und sich in vielen Äußerungen des Kindes jene Weltvorstellungen wiederfinden lassen, die den erwachsenen "Primitiven" eigen seien.¹⁵²

Die Idee der Linearisierung der menschlichen Geschichte von einem Anfang bis zur jeweiligen Gegenwart legt den Gedanken nahe, einen Ursprung anzunehmen, der frei ist von allen Elementen menschlicher Zivilisation und Kultur. Die Konstruktion des "primitiven Anfanges" kann diesen Beginn positiv sehen oder negativ, die Friedlichkeit und Einheit mit der Natur betonen oder die Gewalttätigkeit und Kulturlosigkeit. Im Kontext eines Kindheitskultes wird die Geschichte der Menschheit und damit auch Lebensgeschichte des Individuums als Entwicklung von einem poetischen und kreativ-spielerischen, also künstlerischen oder auch religiösen Anfang, zu den Formen entwickelter Vernunft und Zivilisation, die den Zusammenhang mit Religion und Gefühl verloren habe. Boas nennt dies "The cult of childhood".

¹⁴⁹ A.a.O., S. 61.

¹⁵⁰ Ebd.

¹⁵¹ Ebd. Boas unterscheidet zwei Formen dieser Vorstellung, deren Gemeinsamkeit er in die Formel faßt: "Law of Recapitulation". Die eine Form verbindet eben Phylogenese mit Ontogenese; die andere "... asserted a parallelism between the child and primitive man..." (Ebd.).

¹⁵² Es ist u.a. Paul Radin, der gegen die Vorstellung der Primitivität der Naturvölker zu Felde zieht und dabei auch vor bekannten Namen keinen Halt macht: "... there are a number of comparative philologists and philosophers of language, such as E. Cassirer and L. Levy-Bruhl, who seem to believe that aboriginal peoples do not think abstractly and cannot form generalized concepts because most of their abstract words can be shown to be built up of stems that, etymologically, possess concrete meanings". (Radin 1927, S. xxii). Dagegen schreibt er: "... it would be easy to demonstrate that the languages of aboriginal peoples are frequently more complex structurally than our own..." (Ebd.) und beweist dies auch in seinem Buch.

Im Kontext einer Fortschrittsidee dagegen wird der Anfang als überwundenes oder zu überwindendes Stadium interpretiert.

Eine Differenzierung hat dieses Geschichtsmodell in der Auseinandersetzung um die Frage erfahren, wie denn von dem primitiven Anfang her eine Entwicklung möglich sei. Eine Lösung des Problems findet sich im Gedanken der Potentialität: in der primitiven, spielerischen Welthaltung ist das Potential der kulturellen Entwicklung enthalten.

Die Übertragung des biologischen Entwicklungsgedankens auf psychologische Fragen und schließlich deren weitere Übertragung auf die Entwicklung des Denkens und der Naturwissenschaft läßt sich noch einmal an Piaget demonstrieren. Kesselring schreibt:

"In dem Gemeinschaftswerk (von Piaget und Rolandio Garcia: *Phylogeneese et histoire des science*, Paris 1983 - G. Scholz) ging es nicht um den Nachweis, daß die Entwicklung des Einzelindividuums die Entwicklung der Menschheits- oder Wissenschaftsgeschichte rekapituliert - eine These, an der Piaget jahrzehntelang festgehalten hatte. Das Ziel war bescheidener und wohl zugleich auch realistischer: Die Verfasser arbeiteten diejenigen Tendenzen und Mechanismen der kognitiven Entwicklung heraus, von denen sich zeigen läßt, daß sie ebenso in der Entwicklung des Kindes wie in der Geschichte der Naturwissenschaft am Werk sind - beim Kind auf der Ebene der Handlung und in der Wissenschaft auf der Ebene der theoretischen Durchdringung und Verbegrifflichung des Handelns."¹⁵³

Das war 1980, kurz vor Piagets Tod.

In der Rezeption Piagets dürfte noch immer die von ihm am Ende seines Lebens zumindest relativierte Annahme bestimmend sein, daß die Entwicklung des Einzelindividuums die Entwicklung der Menschheits- oder Wissenschaftsgeschichte rekapituliert. Die große Bedeutung Piagets für die Erziehungswissenschaft dürfte damit zusammenhängen, daß ihm eine empirische und damit wissenschaftlich begründete Verifizierung gleich mehrerer Erzählungen gelungen zu sein scheint: der Erzählung vom Kinde, das so denkt wie die Primitiven bzw. wie die primitive Wissenschaft; der Erzählung vom Fortschritt des Denkens und der von der Naturnotwendigkeit der Fortentwicklung des Denkens.

Piaget synthetisierte die großen Denkmodelle des 20. Jahrhunderts: ein ausdifferenziertes Entwicklungsmodell des Artenwandels mit der Psychoanalyse, und dies in einer Form, die die Methode der Untersuchung selbst zum Gegenstand einer evolutiven Fragestellung machte. Durch die

¹⁵³ Kesselring 1988, S. 64.

Betonung der Bedeutung der aktiven Auseinandersetzung des Subjektes mit seiner Umgebung für die Entwicklung des Individuums und des Denkens überwand er zweifelsohne den Determinismus früherer Entwicklungstheorien und entsprach damit dem Selbstbewußtsein der Naturwissenschaft unseres Jahrhunderts und dem Selbstbewußtsein der Subjektphilosophie. Die Postulierung einer alles umfassenden regulativen Idee in Form der Äquilibration behielt den Grundgedanken einer Einheit der die Welt durchziehenden Prozesse bei. Die fast unübersehbare Differenziertheit der von Piaget erarbeiteten Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt und seine Herausarbeitung des Prinzips der Selbstregulation führt Piaget an die Grenze eines entwicklungsorientierten Modells. Der Schritt zu einer Konstruktion, die das Subjekt nicht mehr als von der Natur und der Umwelt abhängig sieht, sondern als Konstrukt seiner selbst, liegt nicht mehr fern. Die Auflösung der Idee der Linie und des "law of recapitulation" ist in Piagets Werk bereits angelegt. Aus der Linie wird ein Netz, und nicht die Wiederholung interessierte ihn, sondern die Frage nach der Möglichkeit der Entstehung des Neuen. Der Versuch allerdings, die Wissenschaftsgeschichte, die Menschheitsgeschichte und die Entwicklung des Kindes mit Hilfe einer einzigen Theorie zu erfassen, führt zur Anerkennung des damit vorhandenen Zirkelschlusses:

"Wir können nichts über die Realität aussagen, ohne dabei auf früher gebildete Erkenntnisse zurückzugreifen [...] wir (haben) aber unsere Erkenntnisse in der Auseinandersetzung mit eben der Realität gewonnen, die wir erkennen wollen"¹⁵⁴.

Die Frage, ob es Parallelen in der Entwicklung von Ontogenese und Phylogenese gibt, ist aus meiner Sicht nicht beantwortbar. Der ideologiekritische Ansatz von Boas verweist auf nichts weiter als auf eine möglicherweise ältere Herkunft des Gedankens. Gleiches gilt auch für die Annahme einer Fortschrittsgeschichte. Da sich weder die Entstehung der Arten noch die Entwicklung eines einzelnen Menschen vollständig erklären lassen wird, ist die Theorie der Parallelität von Ontogenese und Phylogenese eine Spekulation. Damit öffnet sich allerdings die Frage, welchen Sinn diese Spekulation hat. Die vorläufige Antwort lautet: Mit ihr läßt sich Gesetzmäßigkeit behaupten - und damit ein (oder der) Sinn der Geschichte.¹⁵⁵

¹⁵⁴ A.a.O., S. 83f.

¹⁵⁵ Ich möchte auf einen weiteren Strang hinweisen, dessen Aufarbeitung eine eigene Arbeit erforderte. Ich erwähne ihn, um zu zeigen, welche unterschiedlichen Grundvorstellungen sich der These der Parallelität von Ontogenese und Phylogenese bedienen. Helmut Stoffer, der mit seinem

Buch "Die Bedeutung der Kindlichkeit in der modernen Welt" (1964) eine "Philosophische Pädologie" vorlegt, siedelt seine Überlegungen im Kontext der Phänomenologie Heideggers an. Stoffer schreibt: "Der Gedanke, eine Parallelität zwischen kindlicher Reifung und Reifung der Menschheit in der Geschichte anzunehmen, liegt nach alledem immer noch nahe. Nur kann damit keine einsinnige, durchgängige Reifung im Sinne des ständigen Fortschritts gemeint sein. Ein solcher Gedanke bleibt, was er für Kant in seiner Schrift 'Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht' war: regulative Idee." (S. 44) Am Ende des Buches wird deutlich, was mit "regulativer Idee" gemeint ist: "Der gegenwärtige Mensch [...] dieser 'Mensch im Widerspruch' hat - um mit Kierkegaard zu reden - das Kind als existierendes Korrektiv" (S. 118). Hier wird das Kind zum Garanten der Hoffnung auf eine bessere Zukunft.

4. Das Kind Gottes

4.1 *Das sinnsuchende Kind (Langeveld)*

Am Anfang steht für Langeveld eine Beziehung: die Beziehung des Kindes zur Welt und des Erwachsenen zu dem Kind. In der ersten Begegnung¹⁵⁶ mutet das Kind den Erwachsenen als menschliches und hilfloses Wesen an:

"Es ist also das kleine Kind in der Begegnung unmittelbar erkannt als ein Wesen, das lebt mit einer Innerlichkeit derselben Art wie die unsrige; von derselben Art, 'aber noch nicht' wie die unsrige. ... Vom ersten Lebensaugenblick an sprechen wir das Kind also auf den zweiten, den späteren Lebensausblick an ... Wie unverkennbar spricht die Erziehungsaufgabe aus uns zum Kinde, aber nicht nur aus uns, sondern vor allem auch vom kindlichen Sein in uns aufgerufen!"¹⁵⁷

Die scheinbare bloße Erzählung einer Begegnung zwischen Kind und Erwachsenem versucht im Verweis auf die Evidenz der Situation ein Problem zu lösen, daß von Beginn an die Anthropologie beschäftigt hat: das Verhältnis zwischen Natur und Freiheit¹⁵⁸. Die Frage ist, wie das, was der Mensch aus sich machen kann, mit dem zusammenhängt, woraus er gemacht ist. In der Szene, die Langeveld vor Augen führt, ist das Kind vom ersten Augenblick an nicht "Natur", sondern Mensch und damit hineingestellt in die Frage, was der Mensch aus sich machen kann. Denn Menschsein bedeutet, Sinn zu geben. Langeveld schreibt:

"Die Voraussetzung des Kindes der Welt gegenüber, daß sie sinnvoll sei, geht zurück auf die Grundtatsache des Menschseins: daß der Mensch der Welt einen Sinn zu geben hat."¹⁵⁹

Und einige Seiten weiter heißt es:

"Der Mensch hat eine Welt und ist mitsamt dieser Welt seine eigene Aufgabe; seine Aufgabe ist eine Deutungs- eine Sinngebungsarbeit..."¹⁶⁰

¹⁵⁶156 "Begegnung" meint nicht, wie dies im heutigen Sprachgebrauch üblich ist "sich treffen, sich gegenüberstehen": "Wer einem Kind 'begegnet', begibt sich in ein Zusammensein, das Fremdwahrnehmung und Ausdrucksverständnis hinter sich gelassen hat in einer doppelten Innerlichkeit des 'Ich-bin-bei-dir' und 'Du-bist-bei-mir'" (Langeveld 1960, S. 24).

¹⁵⁷ Langeveld 1960, S. 25.

¹⁵⁸ Vgl. Lassahn 1983.

¹⁵⁹ Langeveld 1968, S. 142.

¹⁶⁰ A.a.O., S. 147.

Das neugeborene Kind trifft in der Begegnung mit dem Erwachsenen bereits auf das "Menschsein des Menschen" als anthropologische Bestimmung. Das Kind hat - als Kind - von vornherein Anteil an allen wesentlichen Situationen des Menschen. Seine Hilflosigkeit evoziert den Gedanken des Werdens und in der Frage nach der Zukunft des Kindes "das pädagogische Denken" des Erwachsenen.

Der entscheidende Gedankengang Langevelds kann an seinen biologischen Wurzeln anschaulich gemacht werden. Damit soll nicht gesagt werden, daß seine Theorie biologisch fundiert sei. Er übernimmt von Portmann die These, daß der Mangel des "Mängelwesens Mensch" die Voraussetzung seiner Entwicklung zum Menschen sei. Verglichen mit anderen Vollsäugetieren müßte eine Schwangerschaft 20 bis 21 Monate dauern. Die verfrühte Geburt schafft die Notwendigkeit und die Möglichkeit dafür, daß der Mensch nicht von der Natur determiniert ist, denn die Entwicklungsphase, die bei Tieren im Mutterleib geschieht, ist beim Kind nur im sozial-kulturellen Umfeld denkbar:

"Statt in der warmen, dunklen Gleichmäßigkeit des Mutterleibes, in der Geborgenheit, aber auch in der Eintönigkeit heranzuwachsen, tritt das menschliche Kind früh in die Helle der Sonnenwelt, früh erlebt es den Wechsel von Tag und Nacht, und es entfaltet sich im Reichtum der menschlichen Beziehungen."¹⁶¹

Was bei Portmann so klingt, als würde sich das Kind an der Entfaltung der umgebenden Natur wie ein stiller Beobachter freuen können, wird von Langeveld deutlich als Anforderung und Herausforderung beschrieben. Er zieht einen Vergleich zwischen Pflanze, Tier und Mensch, der die Notwendigkeit der Bewegung beim Menschen hervorhebt. Die Pflanze wechselt ihren Standort nicht; das Tier muß sich selbst auf Nahrungssuche begeben. Dazu muß es unterscheiden können zwischen Räumen, zwischen Eßbarem und nicht Eßbarem, zwischen Freund und Feind usw. In bezug auf Tiere kommt Langeveld zu dem Schluß, daß für jede Art ein arttypisches System des Austausches zwischen Tier und Milieu besteht als determinierte Beziehung zwischen Lebewesen und Umwelt.

"Die radikalen Veränderungen entstehen beim Menschen jedoch nicht einmal dadurch, daß er sich körperlich an einen anderen Ort begeben, sondern dadurch, daß er auch innerlich seinen Standort verändern kann."¹⁶²

Wenn man so will, konstruiert hier Langeveld eine Abfolge der Evolution. Nun ist sein entscheidender Schritt einer, den er selbst nicht mehr biologisch begründet und nicht biologisch begründen kann. Der Mensch formt nicht nur

¹⁶¹ Portmann 1958, S. 15f.

¹⁶² Langeveld 1973, S. 106f.

seine Welt, schafft sich Werkzeuge, Kunst und Kultur. Er kann nicht nur Erfahrungen machen und festhalten, sondern auch in "offenen Voraussetzungen, Absichten, Erwartungen, Entscheidungen und Systemen"¹⁶³ verarbeiten.

Und diese Möglichkeit ist für Langeveld Aufgabe des Menschen. Weil die Beziehung zwischen Mensch und Natur nicht determiniert ist wie bei Tier und Pflanze, muß er sie sich selbst deuten. Diese Deutungsarbeit beginnt schon beim Kind. Das Wachstum seines Körpers bedeutet dem Kind, daß es größer wird und "selbst-ständig", d.h. selbst stehend.

Das Kind wiederholt nichts, es realisiert nicht bloß einen vorgegebenen Plan, "sondern es entdeckt, erfindet, schafft Nie-Dagewesenes."¹⁶⁴ Das Kind reagiert nicht auf seine Umwelt, sondern agiert auf deren Angebote hin und deutet so sich und die Welt. In dieser Deutungsarbeit, der darin liegenden Kreativität, und weil es etwas "Nie-Dagewesenes" schaffen kann, bleibt das Kind für den erwachsenen Erzieher weithin unverfügbar.

Langevelts Kritik etwa der Testpsychologie als Beispiel für eine Wissenschaft, die glaubt, aus einem einmal beobachteten Verhalten Rückschlüsse und Prognosen ableiten zu können, ist heute mehr denn je aktuell. Der Mensch und das Kind hat, wie Langeveld es nennt, "Innerlichkeit". Erst mit der Innerlichkeit "ist das bloße Lebewesen als ein zu erziehendes zum Menschenkinde geworden, und seine Lebensgeschichte als Geschichte der Sinnggebung nimmt nun ihren Anfang."¹⁶⁵

Die Persönlichkeit des Kindes macht eine Erziehung erforderlich, die dem Kind hilft, seinen Weg zu finden, ohne über es zu bestimmen. Erziehung im Sinne Langevelts bedeutet also die Bereitstellung von Möglichkeiten dafür, daß das Kind, ohne sich zu verletzen, lernt, sich immer größere Sinnggebungsräume zu erschließen. Der Buchtitel: "Die Schule als Weg des Kindes" ist dafür symptomatisch.

Zunächst nämlich geht es den Weg allein in der Auseinandersetzung mit sich, seiner nahen sozialen Umwelt und seiner Umgebung. Es lernt dabei, daß es einen Leib hat, der sowohl "Sprungbrett" ist wie "Fußfessel", daß es noch kraftlos ist, daß es in einer sozialen Gemeinschaft lebt, daß es in einer Welt mit sozialen Regeln lebt, daß es eine Zukunft gibt und schon bald auch eine (eigene) Vergangenheit¹⁶⁶. Das Kind ist in seiner Deutungsarbeit nicht frei. Langeveld illustriert diese Beziehung von Freiheit und Bestimmtheit anhand

¹⁶³ A.a.O., S. 110.

¹⁶⁴ Langeveld 1959, S. 16.

¹⁶⁵ A.a.O., S. 17.

¹⁶⁶ Vgl. Langeveld 1968, S. 143.

vieler Beispiele, von denen manche den Zusammenhang von guter Beobachtung und guter Darstellungen erkennen lassen:

"Wer aus Sand oder Schnee etwas bauen will oder eine Brücke im Bach errichten möchte, hat mit den gegenständlichen Eigenschaften von Sand, Schnee und Wasser zu rechnen. Wieder lockt die Dingwelt den gestaltenden, d.h. sinngebenden Menschen in sich hinein, wie man in einen Zauberwald hineingelockt wird. In seine tiefmenschliche Arbeit der Gestaltung und Sinnggebung versunken, gerät der Mensch also nicht immer tiefer in seine 'Egoizität' hinein, sondern dringt immer weiter in die Sachwelt vor. Dort ruft nur die Stimme der Sache selbst ihm Halt zu. Um mit Bacon zu sprechen: 'hier kann man nur herrschen, insofern man sich der Sache genau unterwirft'. Aber was heißt 'sich der Sache unterwerfen?' ... Es bedeutet einen Sieg. Denn wer es verstanden hat, auch nur drei Steine im sprudelnden Bach so zusammenzubauen, daß sie halten, hat die *Welt* geändert. ... Denn wer die *bekannte* Welt verläßt, der *riskiert* etwas."¹⁶⁷

Die Deutungsarbeit ist nicht ohne Risiko, weil sie zwar offen, aber an Voraussetzungen gebunden ist. Das Ende der Erziehung besteht nach Langeveld darin, die Verantwortung für dieses Risiko selbst zu tragen. Aufgabe der Erziehung ist es, den Weg bis zur Übernahme des Risikos vermittelnd zu begleiten, durch Anforderungen ohne Überforderung; d.h. sowohl den Schutz des Hauses zu geben, wie den Anreiz nach draußen zu gehen:

"Geistiges Wachstum setzt also Verzicht auf Sicherheit voraus. Das wiederum setzt eine anfängliche, grundlegende Sicherheit voraus und eine auch weiterhin begleitende."¹⁶⁸

Es ist Aufgabe der Eltern und Erzieher, das Kind aus der Sicherheit heraus in die Welt zu entlassen, die nicht mehr die Welt der Eltern sein kann, sondern die des herangewachsenen Kindes. Die Sicherheit, die der Erwachsene dem Kind geben sollte, basiert auf zwei Voraussetzungen, deren eine schon Langeveld problematisch erschien: daß sich der Erwachsene sicher sein konnte in der Teilnahme an diesem Prozeß menschlicher Sinnggebung. Die Sicherheit setzte die Verantwortung für die Übernahme des Risikos voraus - und das ist Erwachsenenheit:

"Es ist nötig, diese Tatsache festzustellen, denn ein klarer Abschluß der Anthropologie des Kindes setzt eine klare Phänomenologie und Morphologie nicht 'des' Menschen, sondern der Erwachsenenheit vor-

¹⁶⁷ A.a.O., S. 151.

¹⁶⁸ Ebd.

aus. Solange uns die fehlt, können wir eins sagen: der Erwachsene zeichnet sich dadurch aus, daß er in die Verantwortungen des menschlichen Lebens hineingestellt ist, ob er sie tragen kann oder nicht und ob er es will oder nicht. Solche Verantwortungen sind z.B. die für den Lebensunterhalt seiner selbst, die für die Menschen, mit denen er sich verbunden hat, die für das Leben, das er miterweckt hat, die für die Instandhaltung jener Lebensbedingungen, welche es den Menschen ermöglichen, sich geistig zu entfalten usw. Der erwachsene Mensch muß diese Verantwortung auf sich nehmen, es sei denn, er sagt sich von der ganzen Menschlichkeit seines eigenen Seins los."¹⁶⁹

Das Problem ist: Das bürgerliche Haus, in dem Langevelds Kind aufwuchs und von dem aus es die Welt zu seiner eigenen machen konnte, steht nicht mehr und gab es vielleicht nie. Die sichere Gewißheit, daß die Welt zunehmend besser werde, vermochte schon Langeveld nicht mehr zu teilen. Sein Aufruf, die Verantwortung für die Entwicklung des Kindes zu übernehmen, läßt sich nur verstehen vor dem Hintergrund, daß die Frage, wofür man als einzelner verantwortlich ist, schon nicht mehr so eindeutig zu beantworten war. Eine klare Phänomenologie und Morphologie des Erwachsenseins hat sich als unmöglich erwiesen.

Die eine Säule, auf der die Sicherheit des Erwachsenen ruhte, war also schwankend. Jedoch hatte Langevelds Fundament zwei Säulen: die Verbesserung der Welt und die Religion:

"Der Mensch - und also auch der Erzieher - kann nur die Welt ein wenig 'überwinden' unter der Bedingung, daß er durch die Welt hindurchgeht."¹⁷⁰

Der letzte Grund für die Sicherheit trotz der täglichen Erfahrung des Scheiterns, des Wirrwarrs "hat ihren Grund nur darin, daß wir vertrauen in einen Grund, wo unsere Gründe zwar ausreichen, aber nicht hinreichen..."¹⁷¹ Dieser Grund ist die Religion als nicht mehr pädagogisch Vermittelbares, sondern als Offenbarung.¹⁷² Die Möglichkeit der Offenbarung ist Voraussetzung für die Menschlichkeit des Menschen. Denn das "Werden auf Mündigkeit" hin zeigt - im Unterschied zu einem biologischen Werden - die Spannung von Wissen und Nichtwissen, von Verantwortung und der

¹⁶⁹ Langeveld 1959, S. 21.

¹⁷⁰ Langeveld 1960a, S. 32.

¹⁷¹ Ebd.

¹⁷² Langeveld setzt sich in dem Aufsatz "Was die Anthropologie des Kindes dem Theologen zu sagen hat?" vehement gegen eine Religionsdidaktik ein, die glaubt, durch Unterricht Religiösität vermitteln zu können. Sie muß "offenbar" werden.

Unmöglichkeit, Entscheidungen aufgrund gesicherter Gründe treffen zu können. Die besondere Stellung des Menschen im Kosmos ist also eine, die ihn Gott erkennen läßt wegen der Differenz zwischen dem eigenen Wollen und Können.

Langevelts Fundierung pädagogisch/anthropologischer Theorie in der Religion wird zumeist übersehen. Der Mensch müht sich, schafft seine Welt, schafft Neues, Nie-Dagewesenes, um durch all diese Taten letztlich nur eines zu erfahren: die Existenz Gottes. Die weltliche Sinndeutung, die das Kind übernimmt und zu der es der Erwachsene anleiten soll, erweist sich vom Ende her gesehen als Vor-Deutung - als Voraussetzung der eigentlichen Erkenntnis.

Langeveld ist hier auch in seinem Religionsverständnis äußerst modern. Unter Theologen wird heute - im Kontext der ökologischen Krise - der Gedanke diskutiert, daß der Schöpfungsakt nicht ein einmaliger war, sondern ein andauernder, daß die Verantwortung des Menschen in seiner freien Sinndeutung liegt und Moment der Schöpfung ist, er sich also über die Beziehung zwischen Schöpfungsplan und eigener Tätigkeit Rechenschaft ablegen muß.¹⁷³ Wenn damit die Verantwortung des Menschen, seine "Erwachsenheit", nicht mehr nur wie bei Langeveld auf den ihm zugänglichen Lebenskreis bezogen ist, sondern auf den Kosmos, wird deutlich, welche Aufgabe dem Menschen zugemutet wird und schon in Langevelts Modell angelegt war.

Ein neuer Versuch einer pädagogischen Redeweise wird die in Langevelts Kindheitskonstruktion enthaltene Zumutung an den Erwachsenen nicht aufrechterhalten können. Wer heute versuchte, dem Kind jene allumfassende Sicherheit zu vermitteln, die Langeveld vorgeschwebt haben mag, würde sich und das Kind täuschen.

Die "Natur des Menschen" als eine Bedingung der Möglichkeit seiner Freiheit zu sehen, scheint mir eine Voraussetzung pädagogischen Denkens zu sein, da sie sich gegen jene Aufspaltung des Kindes in einen determinierten und einen freien Teil und die Überstellung der beiden Teile an verschiedene Disziplinen wendet.

Wenn ich Langevelts Kindheitskonstruktion als einen pädagogischen Versuch verstehe, das Kind in seiner Beziehung zum Erwachsenen zu sehen, so bleibt als - irritierende - Tatsache, daß die Letztbegründung dieses "pädagogischen Kindes" theologisch ist. Eine Tatsache, die - wenn man den Beginn einer Theorie der Erziehung mit Schleiermacher ansetzt - bereits am Anfang dieser Theorie besteht.

¹⁷³ Vgl. Altner 1987.

4.2 *Das Kind der Zukunft (Schleiermacher)*

Theodor Schulze warnt in seiner Einführung zu den "Vorlesungen aus dem Jahre 1826" die Leser Schleiermachers: Man sehe sich in ein System umständlicher Untersuchungen gezogen, die kein Ende nehmen wollen; und bevor man auf eine Frage eine befriedigende Antwort bekäme, sei bereits die nächste aufgeworfen. Das Ganze mache den Eindruck einer sehr gründlichen und langwierigen Gerichtsverhandlung.¹⁷⁴ Diese Warnung gilt erst recht für Interpreten:

"Man hat, um Schleiermachers Pädagogik zugänglicher zu machen, vorgeschlagen und auch schon versucht, seine trefflichen Einsichten aus ihrem Zusammenhang herauszulösen und als bare Münze in Umlauf zu setzen."¹⁷⁵

Ich werde die "Gerichtsverhandlung" von ihrem Ergebnis her aufrollen, um eine Antwort auf die Frage zu finden, welches Kind in den Zeilen der Schleiermacherschen Schrift "lebt", und dabei den Gang der Argumentation nur so weit verfolgen, wie er zum Verständnis meiner eigenen notwendig ist.

Ich beginne mit der bekannten These Schleiermachers:

"Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist."¹⁷⁶

Diese These ist die Antwort auf die Frage, ob die pädagogische Einwirkung befugt ist, einen bestimmten Moment für einen künftigen aufzuopfern. Schleiermachers Antwort ist eine eindeutige Ablehnung der Vorstellung, daß ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen geopfert werden dürfe: "Unsere ganze Lebenstätigkeit zeigt ein beständiges Widerstreben gegen ein solches Verfahren."¹⁷⁷

Enstanden ist die Frage nach der Beziehung zwischen Gegenwart und Zukunft aus einer anderen Grundfrage der Pädagogik, die sich modern umschreiben läßt als Frage nach dem Verhältnis von Individualität und Gesellschaft. In Schleiermachers Denken geht es darum, daß Erziehung sowohl erreichen soll, daß das Kind tüchtig in die Gesellschaft eintreten als auch an der Verbesserung der Gemeinschaft mitwirken werde:

¹⁷⁴ Schulze in Schleiermacher 1983, S. XI.

¹⁷⁵ A.a.O., S. XII.

¹⁷⁶ Schleiermacher 1983, S. 48.

¹⁷⁷ Ebd.

"Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen."¹⁷⁸

Als Ziel der Erziehung läßt sich also die Vermittlung von Tradition in einer Weise angeben, die das Kind dazu befähigt, diese Tradition selbständig in eine "offene Zukunft"¹⁷⁹ hinein weiterzuentwickeln.

Voraussetzung dafür, daß die nachkommende Generation diese Aufgabe der Gestaltung einer offenen Zukunft zu übernehmen vermag, ist eine Erziehung, die sowohl die Einbindung in die Gemeinschaft anstrebt als auch die Herausbildung der Eigentümlichkeit des Einzelnen.¹⁸⁰

Die Frage nach der Beziehung von Gegenwart und Zukunft wird von Schleiermacher verbunden mit der von Individuum und Gemeinschaft, von Einzelwesen und Gattung. Eine Pädagogik, die sich beidem verpflichtet fühlt, kann nicht eines gegen das andere ausspielen - nicht den Fortschritt der Gattung gegen das Individuum erzwingen, das in seiner Entwicklung diesen Fortschritt immer wieder nachvollziehen und weitertragen muß. Nun stellt sich damit das Problem, daß die Heranwachsenden weder von ihren individuellen Möglichkeiten wissen noch von dem gesamtgesellschaftlichen Ziel. Da jede pädagogische Einwirkung sich auf die Zukunft bezieht¹⁸¹, aber das Kind ganz in der Gegenwart lebt und nicht für die Zukunft¹⁸², stellt sich das Problem der Vermittlung zwischen beidem, dem Zukunftsbezug der Pädagogik und der Gegenwartsorientierung des Kindes. Die Lösung liegt in einer Art "Zweiphasenmodell":

"Entweder liegt die Befriedigung unmittelbar in dem Moment oder in der Zustimmung."¹⁸³

Die erste Phase, in der die Befriedigung sowohl des Gegenwarts- wie des Zukunftsbezuges "im Moment" liegt, bezieht sich auf die Zeit, in der das Kind noch selbst ein mangelndes Bewußtsein seiner Zukunft hat. Die zweite Phase

¹⁷⁸ A.a.O., S. 31.

¹⁷⁹ Zum Begriff Vgl. de Haan 1985.

¹⁸⁰ "Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen." (S. 34)

¹⁸¹ "... so ist doch jede pädagogische Einwirkung eine solche Ausfüllung eines Lebensmomentes in dem zu erziehenden Subjekt, welche ihre Richtung zugleich auf die Zukunft berechnet, und deren Wert in dem besteht, was in der Zukunft daraus hervorgehen soll." (S. 45)

¹⁸² A.a.O., S. 49.

¹⁸³ Ebd.

der "Zustimmung" setzt das Bewußtsein voraus und wird mittels Erziehung erreicht.

In der ersten Phase sind Gegenwarts- und Zukunftsbezug vereint im Spiel des Kindes. Denn das Spiel ist "Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft"¹⁸⁴, und zugleich ist es Übung:

"weil es ein Gesetz aller menschlichen Tätigkeit ist, daß jede Tätigkeit durch die Wiederholung erleichtert wird. An das, was leicht geworden ist, knüpft man etwas Schweres an; so wie wir uns in dieser Hinsicht das Spiel als etwas Progressives denken, so erscheint es immer zugleich als Übung."¹⁸⁵

Im Spiel fallen also Gegenwart und Zukunft zusammen, und deshalb kann Schleiermacher als pädagogische Maxime fordern:

"Im Anfang sei die Übung nur an dem Spiel..."¹⁸⁶

Der Anfang ist hier kein zeitlicher, sondern eher ein logischer Ort. Denn im Kontext pädagogischer Einwirkung treten Spiel und Übung auseinander, wenn "in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreuet."¹⁸⁷ Die Übung kann das Kind erfreuen, wenn es ein Bewußtsein seines Zukunftsbezuges oder, wie es Schleiermacher formuliert, ein Bewußtsein davon hat, daß "jedes Vermögen in dem Menschen ein sich entwickelndes (ist)".¹⁸⁸ Aus diesem Bewußtsein entsteht die "Zustimmung", weil der Mensch, der sich der Entwicklung bewußt ist, in seinem Tun zugleich Befriedigung der Gegenwart und der Zukunft empfindet.¹⁸⁹

Mehreres ist festzuhalten: 1. Aufgabe der Erziehung ist es, beim Kind ein Bewußtsein von der menschlichen Entwicklung als Prozeß zu schaffen und - so läßt sich anfügen - beim Kinde den Willen, an diesem Prozeß gestaltend teilzunehmen. Eine ähnliche Vorstellung war auch bei Langeveld anzutreffen.

2. Die Möglichkeit zur Entwicklung von Bewußtsein liegt in jenem Moment des Kindes, das nicht bewußt ist, nämlich im Spiel. In der Natur des Kindes liegt der Keim seiner Menschlichkeit. Schleiermacher formuliert als Grundvoraussetzung der Bildsamkeit des Menschen:

¹⁸⁴ A.a.O., S. 50.

¹⁸⁵ Ebd.

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Ebd.

¹⁸⁸ Ebd.

¹⁸⁹ "Ist der Mensch sich der Entwicklung bewußt, so ist das zugleich Befriedigung der Gegenwart und der Zukunft." (S. 51)

"Der Mensch ist ein Wesen, welches den hinreichenden Grund seiner Entwicklung vom Anfange des Lebens an bis zum Punkt der Vollendung in sich trägt."¹⁹⁰

In der folgenden Passage wird dies ebenfalls deutlich:

"Nach der Befriedigung des physischen Bedürfnisses ist das pantomimische Spiel der Mutter mit dem Kinde, die Äußerung von Liebe und Gegenliebe am natürlichsten Ort. Etwas Analoges findet sich bei den Tieren auch. Das Menschliche läßt sich aber gerade in dieser Beziehung am bestimmtesten unterscheiden. Die Befriedigung des Bedürfnisses erscheint dem Kind als rein Animalisches; nach dieser Befriedigung aber in dem Zustand des Wohlbefindens, wo Mutter und Kind in ein solches Spiel geraten, bemerken wir in dem Kinde das rein Menschliche zuerst, das Auge tritt da hervor, worin sich das Geistige immer zuerst offenbart."¹⁹¹

3. Die Potentialität des Kindes ist von vornherein angewiesen auf die Begegnung mit dem Erwachsenen, oder anders gesagt, auf die erzieherische Einwirkung. Wir bemerken in dem Kinde das rein Menschliche dort, wo Mutter und Kind miteinander spielen. Wenn Schleiermacher schreiben kann, "Es beruht alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf der Erziehung"¹⁹², so deshalb, weil die Bildung des einzelnen Nachkommen Moment des Prozesses der Verbesserung der Gesellschaft ist. Die Notwendigkeit der Erziehung resultiert aus der Aufgabe, der sich die Menschheit gegenüber sieht und die begründet liegt in der Menschlichkeit des Menschen, in seiner Fähigkeit zur Selbstvervollkommnung.

Wie aber begründet sich die Aufgabe der Selbstvervollkommnung?

Eine erste Antwort auf diese Frage, ergibt sich aus einer näheren Beschäftigung mit Schleiermachers Spielbegriff. Schleiermacher unterscheidet zwei

¹⁹⁰ A.a.O., S. 9.

¹⁹¹ A.a.O., S. 181.

¹⁹² A.a.O., S. 33 Aus meiner Sicht ist deshalb auch Wünces Interpretation, nach der Schleiermacher den Termin für erzieherische Maßnahmen an den leiblichen Zustand des Kindes gebunden habe (Wünces 1989, S. 184) nicht zutreffend. Der leibliche Zustand des Kindes ist nur das Potential, dessen Aktualisierung erst in der erzieherischen Begegnung geschieht. Deshalb auch gibt Schleiermacher keine Antwort auf die Frage, zu welchem Zeitpunkt Erziehung beginnt - "sobald sich das Kind im Mutterleib regt"; "wenn ein Kind geboren wird"; "wenn das menschliche Leben ... durch Äußerung der Intelligenz sich bekundet" (S. 14). Denn der Zeitpunkt ergibt sich aus dem Zusammenspiel von pädagogischer Einwirkung und kindlichem Verhalten.

Spielweisen: ein Spiel als "innere Tätigkeit der Kinder" und eines, das in "Müßiggang" besteht.¹⁹³ Im Müßiggang tritt dem Erzieher eine gefährliche Lebensform entgegen, die "eigentlich gar nicht vorkommen soll."¹⁹⁴ Müßiggang ist für Schleiermacher "Spiel im Schlaf"¹⁹⁵, also unzugänglich sowohl für die innere Tätigkeit des Kindes wie für die Einwirkungen der Erwachsenen. Müßiggang ist eine Art Ausstieg aus dem Prozeß der Vervollkommnung. Die Teilung des Spieles in eines der Unterhaltung und in eines der inneren Tätigkeit macht aufmerksam auf die Kindheitskonstruktion, die seiner Theorie der Erziehung unterliegt. Das innere Spiel des Kindes ist Kontemplation, "d.h. ein Zurückgezogensein in sich selbst, worin aber überall eine ideale Lebendigkeit ist, eine Beziehung der inneren Wahrnehmung zu den größten und höchsten Ideen."¹⁹⁶

Es ist das in sich versunken spielende Kind, das Teil an den höchsten Ideen hat, das den notwendigen Keim jener in der Zukunft liegenden christlich/sittlichen Gesellschaft in sich trägt. Das Kind enthält kraft des in ihm liegenden göttlichen Keimes das Potential zur Lösung der menschheitsgeschichtlichen Aufgabe. Seine unmittelbare Nähe zu Gott ist Voraussetzung seiner Bildsamkeit. Schleiermachers Erziehungsvorstellungen scheinen mir davon bestimmt zu sein, daß dieser Keim auf keinen Fall beeinträchtigt oder gar zerstört werden darf. Die Behutsamkeit von Wirkung und Gegenwirkung, mit der die Erziehung vonstatten zu gehen hat, begründet sich daraus. Es kommt darauf an, den Keim so zu entwickeln, daß eine Wiedergewinnung des verloren gegangenen Paradieses möglich wird. Diesem entspräche eine Gesellschaft, die keiner Erziehung mehr bedarf und folglich keiner Theorie der Erziehung, weil sich in ihr das Sittliche unmittelbar verwirklicht. Anfang und Ende der Erziehung sind also christlich-religiös bestimmt. Im Kind ist das Moment der Nähe zu Gott enthalten.

Aus der Perspektive dieses "göttlichen Kindes" läßt sich noch einmal die Leistung beleuchten, die Schleiermacher für ein pädagogisches Verstehen erbracht hat.

Pädagogisches Denken, so kann man sagen, hat seinen Anfang in der Grundannahme der "Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen."¹⁹⁷ Einmal, weil es unmöglich ist, zu bestimmen, ob alle Menschen bei ihrer Geburt gleich sind oder - modern gesprochen - genetisch determinierte

¹⁹³ A.a.O., S. 200.

¹⁹⁴ Ebd.

¹⁹⁵ Ebd.

¹⁹⁶ A.a.O., S. 201.

¹⁹⁷ Schleiermacher 1983, S. 19.

Anlagen in sich tragen, weil sowohl zu Schleiermachers Zeiten wie in der Gegenwart es keinerlei "Erfahrungen über den ersten Lebensanfang gibt."¹⁹⁸ Zum zweiten läßt sich deshalb hier von einem Anfang der Pädagogik sprechen, weil diese Unbestimmtheit eine eigenständige Theorie erfordert, die zwar mit der Ethik im Zusammenhang steht, aber nicht von ihr abgeleitet werden kann.¹⁹⁹ Die Unbestimmtheit der anthropologischen Voraussetzungen des Kindes ist die Grundlage, von der aus sich die Entwicklung des Kindes als Ergebnis der Interaktion von Kind und Erwachsenem darstellen läßt. Drittens ergibt sich von daher die Reichweite der Erziehungstheorie. Glichen alle Menschen einer unbeschriebenen Wachstafel, so könnte Erziehung alles aus ihnen machen; wären sie vollständig determiniert, so wäre Erziehung eigentlich nutzlos. Erziehung und ihre Theorie hat es dagegen mit Bestimmtheiten zu tun, von denen sie nichts wissen kann. Sie muß folglich nach einer Theorie suchen, die einen Umgang mit dem Nicht-Gewußten ermöglicht.²⁰⁰

Nun kann man sagen, daß die Unbestimmtheit der anthropologischen Voraussetzungen der Tatsache geschuldet ist, daß sich über das göttliche Kind durch nichts sagen läßt. Daß es diesen Anfang gibt und das sittliche Ende, davon scheint Schleiermacher allerdings überzeugt zu sein. So ist denn seine Erziehungstheorie eine, die in der Erziehung des Kindes zum verantwortlichen Staatsbürger, der bewußt seinen Beruf und seine Gattin zu erwählen vermag und in dem sich seine "Eigentümlichkeiten" ausgebildet haben, einen notwendigen Schritt sieht auf dem Weg zu einer christlich begründeten Entwicklung der Menschheit.

Der Zusammenhang von Universalismus und Realismus²⁰¹ hat in diesem Entwurf einer Theorie der Erziehung der Menschheit seine Begründung, die selbst nicht mehr pädagogisch ist, sondern heilsgeschichtlich. Schleiermachers Kind ist Mittler zwischen dem Paradies, das einst war, und dem, das werden soll. Als einzelnes Kind hat es den Weg zurückzulegen, den die Menschheitsgeschichte auf ihrem mühevollen Weg vom Anfang zum

¹⁹⁸ Ebd.

¹⁹⁹ Vgl. Schleiermacher 1983, S. 421.

²⁰⁰ "... wir müssen dabei auf das, was uns wirklich gegeben ist, zurückgehen; dies ist aber nichts anderes als die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen. Die Pädagogik müßte demnach so konstruiert werden, daß sie nicht fehlt, wenn das eine, (die Allmacht der Pädagogik - G. Sch.) und auch nicht fehlt, wenn das andere (die Unfähigkeit der Pädagogik - G.Sch.) wahr ist." (S. 19)

²⁰¹ Vgl. Schulze in Schleiermacher 1983, S. XIII.

Ende bereits zurückgelegt hat, und es hat den Weg fortzusetzen bis zur Erfüllung.

Das Kind ist nicht nur Mittler zwischen Gegenwart und Zukunft, sondern auch Mittler zwischen Menschheitsgeschichte und Individualgeschichte, zwischen sozialer und individueller Zeit. Für Schleiermacher ist diese Mittlerfunktion möglich, weil das Kind als göttliches Kind den Keim des zukünftigen Paradieses in sich trägt. Diesen Keim gilt es zu entfalten und durch die Welt und die Gesellschaft hindurch auf den Weg zu bringen, den die Menschheit zu gehen hat. Jedes Kind wiederholt den Auftrag des Jesus Christus, als Kind Gottes die Menschen der Erlösung entgegenzuführen. Es steht in einer Kette von Menschen und ist gleichzeitig Wiederholung - nicht des Schöpfungsaktes, sondern des Erlösungsaktes. Jedes Kind ist neuer Kündler dieser "frohen Botschaft". Schleiermachers weltlicher und religiöser Optimismus ist gleichermaßen ungebrochen. Das unterscheidet ihn u.a. von Langeveld. Die Zukunft ist für Schleiermacher notwendig offen, weil der Tag der Vertreibung aus dem Paradies gleichzusetzen ist mit dem Tag der Geburt des nachparadiesischen Menschen. Die Vergangenheit ist die Zeit der Kindheit; die Geschichte der Vergangenheit ist die Entwicklungsgeschichte des Menschen auf dem Wege vom Kind zum Erwachsenen. Und aus dem Bewußtsein des Kindes können nicht die zukünftigen Lösungen erschlossen werden. Das Kind ist bei Schleiermacher nicht wie bei Maria Montessori der Erlöser aus dem Verfall der Welt²⁰², sondern Botschafter der zukünftigen Erlösung. Die Zeit erscheint nicht als Verfallszeit, sondern als Zeit des Fortschrittes.

Bei Langeveld wird mehr als einhundert Jahre später die Skepsis gegenüber diesem Fortschrittsdenken deutlich. Die offene Zukunft, die Kreativität des Menschen, seine Chance, Neues zu schaffen, erscheint nur noch als Voraussetzung für die Erkenntnis, daß alles Mühen letztlich von der Gnade Gottes abhängig ist. Aus Schleiermachers Parallelisierung von "perfectio" und "progressio"²⁰³ wird ein merkwürdig dialektisches Verhältnis, in dem die notwendige Steigerung der progressio die Chance der perfectio deshalb enthält, weil jede Steigerung die Unmöglichkeit vor Augen führt, in einer Welt ohne Gott leben zu können. In Lessings Bild der Entwicklungsstufen der Menschheit formuliert, könnte man sagen: Je erwachsener die Menschen werden, desto eher werden sie erkennen, daß es die Gnade ist und nicht die Mühe, die sie an der Erlösung teilhaben läßt. Nach einer relativ kurzen Zeit eines Fortschrittsoptimismus ist die religiöse Antwort wieder zu dem Grund-

²⁰² Vgl. dazu de Haan 1989.

²⁰³ Vgl. de Haan 1989, S. 5.

bestand aller religiösen Antworten zurückgekehrt, der Erlösung durch die Gnade.

Langevelds Anspruch an den Erzieher des Kindes ist bescheiden. Während Schleiermachers Erzieher beide Aspekte der Entwicklung berücksichtigen muß, die weltliche und die religiöse und die eine nicht die andere zurückdrängen oder beeinträchtigen darf, läßt sich von Langeveld sagen, daß er dem Kind ein "Zuhause" schaffen will, das ihm die Möglichkeit gibt, der Offenbarung teilhaftig zu werden. Die Hoffnung liegt nicht in der Zukunft, sondern in der Begegnung mit Gott in der Gegenwart. Was bei Langeveld als Phänomenologie erscheint, die vom Leib her beginnende Entdeckung der Welt und des Selbst, ist Hoffnung auf kontemplative Schau des Ewigen im Alltäglichen. Für Langeveld ist das Kind zu dieser Kontemplativität eher fähig als der Erwachsene, und folglich geht es ihm darum, diese Fähigkeit nicht zu stören oder zu zerstören.²⁰⁴ "Die Schule kann nicht die Welt des Kindes werden, denn in der Welt des Kindes soll es noch viele weiße Stellen geben."²⁰⁵ Die Fähigkeit zur Kontemplation und die, tüchtig in die Welt einzutreten, werden nebeneinander gestellt. Die Hoffnung aber ruht auf der kontemplativen Schau.

Wenn Schleiermacher und Langeveld das Eigenrecht des Kindes betonen, die Unverfügbarkeit über die Person, das Recht des Individuums gegenüber den Zumutungen der Gesellschaft, so formulierten sie damit eines der wesentlichen Paradigmen einer modernen Pädagogik.²⁰⁶

²⁰⁴ Eine der schönsten Stellen in Langevelds Werk scheint mir das Kapitel "Die 'geheime Stelle im Leben des Kindes' (Langeveld 1960, S. 74 - 99) zu sein. In der "geheimen Stelle" ist Frieden. Sie ist der unbestimmte Ort, an dem das Kind bei sich und damit - nach Langeveld - in der Welt ist. Hier ist dem Kind die Initiative überlassen, hier ist die Seele frei. Die Schule ist notwendig als Einrichtung, die gegenüber der freien Seele die Kultur der Erwachsenen, die Ansprüche der Sozialität, die Objektivität gegenüber einer Subjektivität vertritt, der alles zum Mittel wird. Denn das Kind "... kann leider nicht bloß Wunder und Unikum bleiben." (S. 72). Langeveld möchte nicht die Schule zum Lebensraum des Kindes gestalten, sondern stellt sie eindeutig diesem eigenen Lebensraum des Kindes gegenüber, als Anforderung und Herausforderung. Sie verschafft dem Kind ein Stück "zweiter Natur" (Ebd.).

²⁰⁵ A.a.O., S. 73.

²⁰⁶ Bernhard Schwenk beendet seinen Lexikonbeitrag zum Stichwort "Bildung" mit dem Satz: "Im pädagogischen Bildungsbegriff, so wie er in Anknüpfung an die klassische Tradition von der deutschsprachigen Erziehungsphilosophie fortgeschrieben worden ist, mit welchen Formeln auch immer, Spontaneität, Mündigkeit oder Emanzipation, wird auch die

Für die Pädagogik und für die weitere Diskussion ist allerdings von entscheidender Bedeutung, daß die Begründung der Autonomie des Kindes selbst nicht pädagogisch, sondern theologisch fundiert wird. Und das heißt, daß das Kind, als göttliches Kind, in die Wünsche und Ängste des Erwachsenen einbezogen ist.

Erinnerung daran bewahrt, daß der Mensch dem Menschen nicht voll verfügbar ist, nicht einmal sich selbst." (Schwenk 1989, S. 221)

5. Das Kind als Mittler

Das Bild vom Kind als Mittler zwischen Vergangenheit und Zukunft bedarf der Ergänzung. Es ist nicht nur Mittler zwischen den Generationen, sondern auch zwischen Natur und Kultur und zwischen Diesseits und Jenseits. Wenn es richtig ist, daß das Kind als Mittler Ausdruck der Wünsche und Ängste der Erwachsenen ist, so gibt der moderne Wunsch, das Kind künstlich herzustellen, Anlaß dazu, über diese Wünsche und Ängste nachzudenken.

Die Parallelisierung von Phylogenese und Ontogenese, die als eine weder beweisbare noch widerlegbare Spekulation deutlich geworden ist, provoziert die Frage, welchen Sinn, welche Bedeutung diese Spekulation hat. Die vorläufige Antwort hieß: Sie bindet das Kind ein in die Sinnsetzung der Erwachsenen. Als eine Sinnsetzung hat sich die Konstruktion des Kindes als "Kind Gottes" herausgestellt. Als Kind Gottes ist das Kind Heilsbringer oder Erlöser. Die Zumutung an das Kind besteht darin, daß es eine "gute Zukunft" vermitteln soll.

Die Bedeutung von Anfang und Ende bei Piaget und den Phänomenologen war ein erster Hinweis darauf, daß das Kind mit einer Symbolik beladen wird, die sich aus erziehungstheoretischen oder entwicklungstheoretischen Prämissen allein nicht mehr erklären läßt.

Daß Ontogenese und Phylogenese parallel verlaufen sollen, macht das Kind auch im Kontext dieses wissenschaftlichen Modells zum Mittler. An ihm soll die Gültigkeit einer Theorie über die Welt demonstriert werden - es ist als "Empirie" das Bindeglied zwischen These und Beweis. Die Zumutung liegt hier m.E. darin, daß das konkrete Kind hinter der Universalie Kind verschwindet. Darüber hinaus stellte sich der Verdacht ein, daß auch hier das Kind als Beleg eines "guten Endes" oder eines "guten Anfanges" gebraucht wird.

Es ist die Mittlerfunktion an sich, die die Zumutung an das Kind ausmacht. Das Kind soll immer und zugleich mehreres in sich vereinigen: die Unschuld des Anfanges und die Kraft zur Erlösung, die Vielzahl der Wünsche und die Einheit vor allen Wünschen, die Nähe zur Natur wie deren Überwindung.

Wie diese Mittlerfunktion konstruiert wird, welche Ängste und welche Wünsche auf das Kind projiziert werden, scheint mir entscheidend für die Gestaltung von Erziehungsvorstellungen und entscheidend für die Kinder, die gemäß diesen Vorstellungen erzogen werden. Diese Vorstellungen werden in den Theorien der Erziehung selbst nicht mehr diskutiert, weil sie zum unhinterfragten Horizont einer Generation oder Welthaltung gehören.

Um es noch einmal zu sagen: Die Projektion des Kindes als Heilsbringer wie die Sehnsucht nach dem "unschuldigen Kind" stellen Zumutungen an das

Kind dar. Auch das "vernünftige Kind" oder das Kind, das zwar spielen, aber nicht müßig sein darf, wird Erwartungen ausgesetzt, die nicht mehr verhandelbar sind. Woher, läßt sich fragen, kommen diese Erwartungen an das Kind, was veranlaßt die Erwachsenen zu diesen Zumutungen?

Gerade zum Verständnis gegenwärtiger Tendenzen scheint es mir notwendig, zu fragen, ob sich nicht in den verschiedenen Zumutungen *ein* Wunsch oder *eine* Furcht finden läßt. Zu suchen wären sie in den Erzählungen der Alten.

Wenn Clift in Anlehnung an Kerényi schreibt, "As yet innocent of life, the child portrays the beginning, the origin of all."²⁰⁷, so scheint mir darin eine Antwort angedeutet. Das Kind wird zum Träger einer eigenen Symbolik, weil sich mit dem Kind die Frage nach der Entstehung des Menschen stellt als einem Lebewesen, das nicht mehr identisch mit der Natur ist. Die Kindheitskonstruktionen sind Versuche einer Erklärung der Herkunft des Menschen, und das meint allgemein: des Sinns der Geschichte. Das Kind ist zentral einbezogen in die Fragen: Was ist der Mensch - was darf er hoffen.? Wenn dies Grundfragen der Anthropologie bzw. der Religion sind, so ist Pädagogik enger und viel grundsätzlicher, als sich im Alltag wahrnehmen läßt, mit Religion und Anthropologie verbunden.

Man kann das Kind als bloße Natur ausgeben. Man kann auch zwischen Natur und Kultur eine notwendige Entwicklung annehmen; sich also die Kultur als notwendige Folge der Evolution der Natur vorstellen. Man kann schließlich zwischen Natur und Kultur einen Bruch annehmen. All dies sind Versuche, dem was ist und was werden soll, einen Sinn zu verleihen. Es handelt sich hierbei um Erzählungen.

Es ist das Verdienst von Hans Blumenberg, herausgearbeitet zu haben, daß jede Erzählung, die "Mythos" genannt wird, kein Mythos mehr sein kann, sondern eine Erzählung.²⁰⁸ Die Erzählungen, auch darin kann man Blumenberg folgen, berichten nicht von einem Ereignis, sondern von den bisherigen Verarbeitungsversuchen des Ereignisses. Die Erzählung, die sich als Mythos ausgibt, hat Distanz zu dem, was sie hinter sich gelassen hat:

"Das Vergessen der 'Urbedeutungen' ist die Technik der Mythenkonstitution selbst - und zugleich der Grund dafür, daß Mythologie immer nur als in 'Rezeption übergegangen' angetroffen wird."²⁰⁹

²⁰⁷ Clift o. J., S. 243.

²⁰⁸ Blumenberg 1971.

²⁰⁹ A.a.O., S. 50.

Blumenberg versteht aus seiner Daseinsphilosophie heraus die Erzählungen als "Entlastungen", als Versuche, sich angesichts der übermächtig empfundenen Geschichte die Freiheit zu einer eigener Erzählung zu bewahren.²¹⁰ Nun ist in jeder Erzählung die vorherige noch aufbewahrt. Faßt man alle Erzählungen rezeptionsgeschichtlich, so erscheint jede Erzählung als ein von dem Vorhergehenden sich unterscheidender Versuch der Verarbeitung. Eine neue Erzählung ergibt sich daraus, daß sich die alte abgenutzt hat und sich die Zeiten verändert haben. Jede Erzählung ist dann der Versuch einer Antwort auf die alte Frage in einer Weise, die der jeweiligen Gegenwart verpflichtet ist.

Die moderne Wissenschaft, die sich als Alternative zum Mythos versteht, schleppt mit sich, wovon sie sich zu befreien suchte. Sie ist kein Mythos, sondern eine Erzählung, die der "Entlastung" dienen soll.

Wenn heute allgemein empfunden wird, daß das, was der Entlastung dienen soll, in neue und ungeahnte Belastungen umzuschlagen vermag, so stellt sich damit die Frage nach der Bedeutung der Erzählungen wieder neu. Wenn Wissenschaft und Forschung heute mit der Furcht vor der technischen Umsetzung ihrer Ergebnisse verbunden sind, dann scheint mir die Erzählung von einem guten Ende, als endgültiger Sinn wissenschaftlich-technischen Bemühens, begleitet von der Ahnung, daß das, wovon sich die Wissenschaft entfernen wollte, sie hinterrücks wieder einholen könnte. Spätestens seit der "ökologischen Krise" ist die Sehnsucht nach einem durch Menschen gemachten Paradies verbunden mit der Angst davor, es zu realisieren.

Durch die moderne Wissenschaft wiederholt sich jene Situation, die meines Erachtens schon die frühen Erzählungen vergessen machen wollten. Unsere Angst vor der Wissenschaft besteht nicht in dem, was wir von ihrer Zerstörungskraft kennen, sondern in der Ahnung, daß wir von ihr nichts wissen. Nicht das Zerstörerische der Wissenschaft zwingt uns in eine vielleicht ausweglose Situation, sondern die Tatsache, daß wir nicht mehr sagen können, was an einem wissenschaftlichen Ergebnis produktiv sein kann und was destruktiv. Angesichts des Scheiterns aller Versuche, wissenschaftliche Ergebnisse in "gute" und "schlechte" zu sortieren, sind die ökologischen Probleme Indikator der Ambivalenz wissenschaftlichen Fortschritts: Alles kann produktiv wie destruktiv sein. Diese Ambivalenz ist es, die die Angst verursacht und an deren Beseitigung durch Eindeutigkeit sowohl jene sich versuchen, die fortschrittsgläubig sind, als auch jene, die den Fortschritt bekämpfen. Mir scheint, daß es der Wunsch nach Eindeutigkeit ist - Eindeutigkeit von Hand-

²¹⁰ A.a.O., S. 23.

lungen, Ereignissen, Entwicklungen - der hinter der Wiederholung der Erzählungen der Alten steht.

Eindeutigkeit meint, den Sinn, den die Welt hat, nachvollziehbar zu machen, sei dies logisch oder unter Berufung auf einen Gott. Eindeutigkeit setzt Ordnung voraus. Der elementarste Aspekt einer Sinnsetzung besteht in der Vorstellung von einer geordneten Welt.

Wenn Sinnsetzungen immer mit Wünschen und Ängsten verbunden sind, so kann man sagen, daß der Wunsch existiert, daß Ordnung herrschen möge, und daß es eine Angst vor dem Unklaren und Unüberschaubaren gibt.

Die Einteilung der Kinder in "unschuldig" und in "böse" verdankt sich vielleicht diesem Wunsch nach Ordnung.

In den Konstruktionen des "unschuldigen" bzw. des "bösen Kindes", denen ich im folgenden nachgehe, möchte ich dem nachspüren, was beiden gemeinsam sein könnte.

5.1 *Die Erzählung vom bösen Kind*

Das "böse Kind" könnte theoretisch aus zwei Gründen böse sein, einmal weil es mit der Erbsünde belastet zur Welt kommt, zum anderen weil es von Natur aus böse ist. Tatsächlich aber gibt es in der christlich-abendländischen Kultur, anders als in traditionellen Kulturen, ein von Natur aus "böses Kind" nicht. Jene Kinder, denen wir die Fähigkeit zuschreiben, unsere Kultur zu (zer)stören, definieren wir als "wilde Kinder" und setzen damit das Programm und die Möglichkeit ihrer Zähmung schon voraus. Deshalb beziehe ich mich beim "bösen Kind" auf die christlich geprägte Vorstellung.

Elsbeth Krieg, die sich mit der katholischen Kleinkindererziehung im 19. Jahrhundert beschäftigt, sieht in der Schuldfähigkeit des Individuums, deren primäre Ursache der erste Sündenfall ist, die katholische Auffassung vom bösen Kind begründet.²¹¹ Wohl tilgt die Taufe die Erbsünde, aber die bösen Wurzeln sind damit noch keineswegs beseitigt. Sie zitiert die Enzyklika "Vom christlichen Leben", "erlassen am Weihnachtstage 1888" von Leo XIII:

"Es bekennt aber und erklärt diese heilige Synode, daß in den Getauften die Begierlichkeit oder Anreiz zur Sünde zurückbleibt; sie ist uns geblieben, auf daß wir kämpfen..."²¹².

²¹¹ Krieg 1987, S. 29.

²¹² A.a.O., S. 30.

Der Kampf findet statt zwischen der Vernunft und den "niedere(n), vernunftlose(n) Bestandtheil(en) der menschlichen Natur".²¹³ Die christliche Erziehung ist davon geprägt, das Kind vor den üblen Folgen der Erbsünde zu bewahren, und das heißt vor allem, "die böse Begierlichkeit, die Neigung zum Bösen und die Abneigung gegen das Gute"²¹⁴ zu bekämpfen. Religiöse Erziehung, Erziehung zu Gehorsam, Entsagung und Genügsamkeit, zur Arbeit und zur Wahrhaftigkeit sind dabei die Mittel. Dauernde Kontrolle und körperliche und andere Strafen bilden das Instrumentarium.

"Zur guten Erziehung bedarf das Kind des Anhaltens zum Guten durch Unterricht und Gebet, des Abhaltens vom Bösen durch Aufsicht und Bestrafung."²¹⁵

Das Kind soll gehorchen, fromm sein, froh, folgsam, fleißig und friedfertig.²¹⁶ Folglich heißt es vom guten Kind, das es fromm sei. Entsprechend dem vierten Gebot, "Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren, auf daß es dir wohlgehe und du lange lebest auf Erden", achten und ehren die guten Kinder ihre Eltern als Stellvertreter Gottes. Sie gehorchen, weil dies das geringste ist, was sie tun können, und weil sie es den Eltern schuldig sind. Sie schweigen bei ungerechter Bestrafung und lieben ihre Eltern, weil Vater- bzw. Mutterliebe das treueste Abbild der göttlichen Liebe ist:

"Und nun gedenken wir dessen, was Elternliebe an uns getan hat, wie ihr kein Opfer zu schwer gewesen, wie sie Nächte an unserem Krankenbett gewacht, wie sie vielleicht um unseretwillen gedarbt, wie viel Vergebung sie für uns gehabt! Reicher als die Elternliebe ist nur noch die Liebe Gottes."²¹⁷

Der Verheißung eines langen Lebens korrespondiert die Drohung des Gottes, "der über die, so mich hassen, die Sünde der Väter heimsucht, an den Kindern bis ins dritte und vierte Glied..."²¹⁸

Wesentliches Ziel der Erziehung ist die Selbstüberwindung, die Stärkung des Willens, dem Bösen widerstehen zu wollen und zu können. Vater und Mutter vertreten auf Erden die Stelle Gottes gegenüber ihren Kindern, und sie müssen die Kinder strafen, wie Gott sie straft, "damit sie nicht noch schlimmer, und durch ihre Bosheit in Zeit und Ewigkeit unglücklich werden."²¹⁹ Den

²¹³ Ebd.

²¹⁴ A.a.O., S. 110.

²¹⁵ A.a.O., S. 135.

²¹⁶ Vgl. Krieg 1987, S. 112.

²¹⁷ Maaß 1903, S.43.

²¹⁸ A.a.O., S.15.

²¹⁹ Krieg 1987, S. 136.

Kernpunkt der katholischen Glaubenslehre sieht Elsbeth Krieg in der "Ideologie von dem Weiterleben nach dem Tode."²²⁰ Die Erziehung hat die Aufgabe, zu verhindern, daß die Kinder in "Zeit und Ewigkeit unglücklich werden", und das heißt positiv, den Kindern den Weg zu zeigen, "Gott ähnlich zu werden."²²¹

Elsbeth Krieg erinnert den Leser an Erfahrungen und Bilder, die noch nicht so lange vergangen sind. Die Abwehr des Bösen und die Förderung des Guten sowie die Vorstellung, daß die Strafe eine Unterstützung im Kampf gegen das Böse sei, dürfte mancherorts die Volksschulerziehung in Deutschland durch die fünfziger Jahre hindurch begleitet haben. Und zwar unabhängig davon, ob es sich um eine katholische, evangelische oder nicht kirchlich ausgerichtete Schule gehandelt hat. Bei Rasmussen, der sich als sozialdemokratischer Atheist verstanden haben mag, ist uns die Vorstellung von der Unmoral des Kindes bereits begegnet. In protestantischen Elternhäusern ließen sich ähnliche, wenn nicht die gleichen Einstellungen antreffen. Insofern ist Rainer Lachmann zuzustimmen, der bei dem Versuch, Augustinus von dem Ruf, dieser sei der Erfinder der Erbsündentheorie, zu befreien, darauf verweist, daß diese Auffassung vom Kinde viel älter ist und bereits in der aristotelisch-heidnischen Antike vorherrscht, "die im Kind in erster Linie die Unvollkommenheit, das Noch-nicht-Sein der ausgebildeten Vernunft sah..."²²²

In diese Argumentationslinie paßt auch Dieter Lenzens Einlassung. Er bringt die Erbsündentheorie mit der Säuglingstaufe in Verbindung und versteht die Säuglingstaufe als Ergebnis der Konkurrenzsituation der Urchristengemeinde mit anderen Religionsgemeinschaften. Die Sündhaftigkeit des Kindes ist danach eine nachträgliche Legitimation der Säuglingstaufe.²²³ Die Urchristen hätten auf vorhandene Legitimationsfiguren und Kindheitsbilder zurückgegriffen und sie ihren Zwecken entsprechend modifiziert. Die Vorstellung vom "bösen" Kind ist demnach älter als das Christentum.

Zum besseren Verständnis des Konzepts des "bösen" Kindes im Christentum ist der Aspekt der "Freiheit des Christenmenschen" heranzuziehen. Jeder ein-

²²⁰ A.a.O., S. 23.

²²¹ A.a.O., S. 179.

²²² Lachmann 1988, S. 159.

²²³ Vgl. Lenzen 1985, S. 227f.

zelle ist "Gottes Ebenbild", jeder einzelne hat seine persönliche Freiheit.²²⁴ Die Unterwerfung unter die Gnade Gottes ist eine freie Entscheidung. Diese Entscheidung kann ein Kind selbst nicht treffen, da es noch nicht über Vernunft verfügt. Die Erziehung ist Vorbereitung für diese Entscheidung und schafft die Voraussetzungen für die richtige Entscheidung. Erziehung ist in diesem Sinne Entwicklung jener Vernunft, die zu der richtigen Entscheidung befähigt.

Erst von hier aus wird ein anderes Phänomen greifbar. Die Strafe soll "kühlen Blutes" verübt werden, nicht in der Hitze des Zornes²²⁵; und "zwar aus Liebe"²²⁶. Das Kind, so läßt sich die Vorschrift paraphrasieren, soll lernen, daß die Eltern aus Liebe zu Mitteln greifen, die dem Kind wehtun. Nicht um die Bedürfnisse und Wünsche der Eltern geht es, sondern allein um das Seelenheil des Kindes.

Die "Liebe" und das "kühle Blut" transportieren eine Botschaft, der sich niemand entziehen kann: Durch seine Fehler - so erfährt das Kind - steht es vor einem Erwachsenen, der "böse" sein muß, um das "Gute" zu bewirken.

Die Strafe als "Werk der Barmherzigkeit" begreifen zu lernen, verlangt die totale Unterordnung. Dem zugleich liebenden und strafenden Vater/Gott ist nur durch totale Unterwerfung zu entkommen, denn er läßt sich nicht eindeutig bestimmen. Was gut ist oder schlecht, wird sich an seinem Urteil entscheiden und kann vorher nicht gewußt werden. Das eigene schlechte Gewissen ist die Verinnerlichung der Furcht vor dem "jüngsten Gericht". Das Kind muß frühzeitig daran gewöhnt werden zu gehorchen und zu entsagen. "Schon dem Säugling ist 'launenhaftes' Weinen abzugewöhnen".²²⁷ Friedrich Clericus schreibt:

"Laß den 'Bündel' heulen, bis er von selbst aufhört, bleib kalt und bekümmere dich nicht um ihn, er wird's schon müde werden, wenn er sieht, daß er nichts damit ausrichtet."²²⁸

Und der protestantische Erfinder der Schrebergärten empfiehlt den Eltern:

"Es darf in dem Kinde der Gedanke gar nicht aufkommen, daß sein Wille herrschen könne, vielmehr muß die Gewohnheit, seinen Willen

²²⁴ Mir scheint es zu kurz gegriffen, wenn man das katholische Argument der "persönlichen Freiheit" lediglich als strategisches gegenüber dem Staat anerkennen will. Vgl. Krieg 1987, S. 25, Anm. 9.

²²⁵ Vgl. a.a.O., S. 113.

²²⁶ A.a.O., S. 202.

²²⁷ A.a.O., S. 122.

²²⁸ Clericus, zit. n. Krieg 1987, S. 122.

dem Willen der Eltern oder Erzieher unterzuordnen, in ihm unwandelbar befestigt werden...."²²⁹.

Rottet das Böse aus, bevor es sich zeigt, so lautet die Anweisung. Die permanente Kontrolle der Kinder, von der Krieg berichtet, dient nicht der Kontrolle der kindlichen Bösartigkeiten, sondern der Beobachtung der Erscheinungsweisen des Bösen.

Das Böse ist keine Eigenschaft der Kinder, sondern in der Welt existent. Es kann u.a. durch die Kinder wieder in die Welt eintreten. Wenn es - mit der Wurzel - bei den Kindern ausrottbar wäre, so würde es aus der Welt verschwinden. Auf diese Weise erklärt sich die Notwendigkeit der Unterdrückung des eigenen Zornes. Das Kind darf nicht von dem Bösen infiziert werden. Es ist nämlich unschuldig. Die Zwickmühle, in der Rasmussen steckte, als er sich mit den sexuellen Bedürfnissen seiner Tochter konfrontiert sah, taucht allenthalben auf:

"Wenn die Kinder die Füße übereinanderlegen oder auf den Bänken hin- und herrutschen, oder die Hände in die Taschen und unter die Schürzen stecken, so kann das harmlos sein oder auch nicht. Darum darf hier nur die unpassende Stellung gerügt werden, um nicht auf Dinge aufmerksam zu machen, von welchen sie vielleicht keine Ahnung haben! Hilft die Rüge nicht, so muß das Kind in der Bank stehen und damit ist vorgebeugt."²³⁰

Die Erziehung des "bösen" Kindes ist Vorbeugung gegen das Böse, das nicht in dem Kind ist, sich aber durch das Kind äußert. Zum Bösen im Kind wird es dann, wenn das Kind die "Unterscheidungsjahre" überschritten hat, wenn es unterscheiden kann zwischen Wahrheit und Phantasie.²³¹ In der Zeit davor ist das manifest Böse davon abzuhalten, das Kind zu befallen, und der Willen des Kindes ist darin zu festigen, später das Böse allein bekämpfen zu wollen. Voraussetzung der Konstruktion des "bösen Kindes" ist das Konstrukt der kindlichen Unschuld.²³² Erst aus dieser Sicht werden katholische oder calvinistische Erziehungspraktiken verständlich. Die Unschuldsvermutung gehört zum "bösen" Kind wie die Schattenseite zum Mond.²³³

²²⁹ Schreber, M., 1858, zit. n. Schatzmann 1974, S. 26.

²³⁰ Krieg 1987, S. 204.

²³¹ Zu diesem Komplex siehe Lenzen 1985, S. 238f.

²³² Wenn sich entsprechende Zitate in der Sekundärliteratur ausschließlich auf sexuelle Zusammenhänge beziehen, so liegt das m.E. daran, daß der moderne Leser Sexualität als etwas natürliches auffaßt und die Abwehr sexueller Neigungen als gegen die Natur gerichtet versteht.

²³³ Autoren, die diesen Zusammenhang sehen sind Gelis u.a. 1980: "Zwar ist das Kind Ausdruck des Bösen, aber zugleich auch wehrlos, bloß, formbar und ohne Eigenverantwortlichkeit. Die Haltung der römisch-katholischen

5.2 *Die Erzählungen von guten und bösen Kindern*

"Ein Ehemann, dessen Frau während seiner Abwesenheit geschwängert wurde", schreibt Malinowski über die Trobriander, "wird diese Tatsache und das Kind freudig aufnehmen und durchaus keinen Grund sehen, an ihrer Treue zu zweifeln."²³⁴

Malinowski versucht über mehrere Seiten seine Leser davon zu überzeugen, daß die Trobriander keinerlei Vorstellungen über die physiologische Vaterschaft hatten. Ihr stärkstes Gegenargument gegen die Herstellung einer Verbindung von Beischlaf und Geburt war die Tatsache, daß viele junge Mädchen, die ein reges Geschlechtsleben führten, kinderlos blieben. In der Religion der Trobriander sind Kinder Geister, die ihres "ewigen Lebens" auf der Insel der Toten ("Tuma") überdrüssig sind und deshalb als präinkarnierte Kinder in den Schoß einer Frau finden.

Die Geister sind die Toten, die nach ihrem Tode auf der Toteninsel Tuma ewig leben können, weil sie in der Lage sind, sich beständig zu verjüngen. Aber irgendwann hört für jeden Geist das angenehme Dasein auf der Toteninsel auf. Die letzte Verjüngung, die sie zu Kindern macht, geschieht durch Baden im Salzwasser. Auf Treibholz oder Blättern treiben sie dann im Meer. Ein anderer Geist nimmt eines von ihnen auf und legt es auf den Kopf der Schwangeren: "die erbricht und hat Schmerz im Leib. Dann kommt das Kind in den Leib hinein und sie ist wirklich schwanger".²³⁵

Wir brauchen nicht zu darüber entscheiden, ob Malinowski mit seiner These der Unkenntnis der Zeugungsvorgänge bei den Trobriandern im Recht ist oder - was eher zu vermuten ist - ob für die Trobriander auch gilt, was sich im christlichen Mittelalter beobachten läßt, daß jede Erzählung einen doppelten Boden hat: einen realen und einen symbolischen, die sich nicht auseinanderhalten lassen.²³⁶

Kirche dem Kind gegenüber ist durchaus zwiespältig, wobei die Vorstellung von der durch die Erbsünde herbeigeführten Verderbtheit vor der des Jesu-Knäbleins verblaßt." (S. 28). Nun bezieht sich diese Aussage auf Tendenzen des 16. und 17. Jahrhunderts. Aber diese Tendenzänderungen sind nur vor dem Hintergrund erklärbar, daß die Haltung der Kirche zwiespältig ist.

²³⁴ Malinowski 1979, S. 143.

²³⁵ Vgl. a.a.O., S. 128ff.

²³⁶ Paul Radin wendet sich gegen den Romantizismus des europäischen Auffassung vom "Wilden" und versucht an einer Reihe von Beispielen zu belegen, daß die Menschen der traditionellen Gesellschaften Vorgänge ihres

Auf jeden Fall ist das Kind der Trobriander Moment der Bewegung im Kosmos. Es ist eingesponnen in die Erzählung vom Anfang der Welt und von der Entstehung des Lebens und der Menschen auf der Erde.

Was noch entscheidender ist: Mit jedem Kind wiederholt sich der Uranfang und die Schöpfung, wiederholt sich die Geschichte des Kosmos. Wenn, wie Eliade schreibt, diese Geschichte des Kosmos eine "heilige Geschichte" ist²³⁷, die im Zeitempfinden der Menschen einer anderen Zeit, nämlich der "Zeitlosigkeit", angehört, dann scheint mir in der traditionellen Kultur der Trobriander das Kind Mittler zwischen den beiden Zeiten zu sein - der heiligen und der profanen Zeit. Der Tote wird über ein Zwischenstadium, das schließlich zu einem rückwärtigen Abschreiten der Zeit bis zum Wasser führt, wieder geboren.²³⁸ Als Kind beginnt er sein Leben in der profanen Zeit, die wiederum eingewoben bleibt in den Prozeß der ewigen Wiederkehr der zirkulären Zeit. Der Tod ist die Voraussetzung neuen Lebens.²³⁹

Malinowski nennt die Toteninsel Tuma "Das erotische Paradies des Trobrianders".²⁴⁰ In Tuma sind alle Häuptlinge, alle sind schön, haben reichtragende Gärten und keine Arbeit, denn die Frauen tun alle Arbeit. Die Männer haben viele Ehefrauen, und alle sind sehr schön.²⁴¹ Die Erinnerung an das Leben und mithin die Sehnsucht danach wird durch ein orgiastisches Ritual vertrieben: Der Tote wünscht sich, in Tuma zu bleiben und seine sinnlichen Leidenschaften zu erfüllen. Doch auch auf der Toteninsel werden die Geister alt (und Malinowski schreibt leicht ironisch: "Um Leben und Liebe zu genießen, muß man jung sein."²⁴²), sie werden runzlig und schwach. Aber auf Tuma ist es möglich, die alte, verwelkte Haut abzustreifen und sich zu verjüngen.

Für die Rückkehr auf die Insel der Lebenden bietet Malinowski zwei Erklärungen an. Die eine besagt, daß die Geister des munteren Lebens und der beständigen Verjüngung müde werden könnten; die andere, daß es auch auf

täglichen Lebens mit ihrer alltäglichen Vernunft zu begreifen versuchten: "It is true that the facts of everyday life, in every primitive community, are clothed in a magical and ritualistic dress, yet it is not unfair to say that it is not the average native who is beguiled into an erroneous interpretation of this dress but the ethnologist." (Radin 1927, S. 19)

²³⁷ Eliade 1984, S. 10.

²³⁸ Das Wasser, das zur Verjüngung dient, ist das Element des Chaos. Vgl. Kap.

²³⁹ Malinowski 1979, S. 128.

²⁴⁰ Ebd.

²⁴¹ Vgl. ebd.

²⁴² A.a.O., S. 344.

Tuma schwarze Magie gebe, die die Geister schwach, krank und lebensmüde mache:

"Dann und nur dann kehrt er zu den Anfängen seines Daseins zurück und verwandelt sich in ein Geisterkind. Es ist ganz unmöglich, einen Geist durch Schwarze Magie oder zufällig zu töten, sein Ende bedeutet jederzeit nur einen neuen Anfang."²⁴³

Tod und Geburt, Anfang und Ende fallen zusammen. Die Tatsache, daß die Trobriander davon erzählen, daß den Menschen früher einmal möglich war, was heute nur noch den Toten vorbehalten bleibt, scheint zu zeigen, daß sie auch über eine Zeitvorstellung verfügen, die eine Differenz zwischen Gegenwart und Vergangenheit auszumachen in der Lage ist, also über lineare Zeitvorstellungen.

Dorothy Lee zeigt, daß diese Auffassung eher der Unfähigkeit des europäischen Beobachters geschuldet ist, nicht-linear zu denken.²⁴⁴ Für die Trobriander gibt es eine Reihe von Wesen, aber kein Werden:

"Es gibt keine grammatikalischen Zeiten, keine sprachliche Unterscheidung von Vergangenheit und Gegenwart. [...] Was wir in einer Folge von zusammenhängenden Ereignissen ansehen, ist für den Trobriander Bestandteil eines Gesamtmusters."²⁴⁵

Von daher ist zu verstehen, warum der Geschlechtsverkehr nicht die Ursache der Schwangerschaft sein muß.

"Das Verhaltensmuster Fortpflanzung umfaßt eine ganze Reihe von Handlungen; eine ist der Geschlechtsverkehr, eine andere das Eintreten des Geistes eines toten Trobrianders in den Mutterleib."²⁴⁶

Die Trobriander ordnen Ereignisse situativ und nicht zeitlich, und folglich kann es keine Grenze geben zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Das Reich der Toten ist eine Nachbarinsel, die parallel existiert zu der Insel der Lebenden. Malinowski berichtet von Gewährsleuten, die auch schon einmal oder mehrfach die Toteninsel besucht hätten.²⁴⁷

Einen zweiten wichtigen Aspekt der Erzählung sehe ich darin, daß sie einen Ausgleich für die Wünsche anbietet. Dem Verlust des Lebens steht die Aussicht auf ein erfülltes Leben im Jenseits gegenüber. Dieses erscheint letztendlich nicht als Paradies, sondern weckt den Wunsch wieder ins Reich der Lebenden zurückzukehren. Die Unbestimmtheit der Begründung, die

²⁴³ A.a.O., S. 129.

²⁴⁴ Lee 1984.

²⁴⁵ A.a.O., S. 173.

²⁴⁶ A.a.O., S. 177.

²⁴⁷ A.a.O., S. 343.

Malinowski dafür präsentiert, warum ein Geist wieder zum Kind wird, mag mit der Schwierigkeit Malinowskis zu tun haben, die Rückkehr nicht als Ende des paradiesischen Zustandes deuten zu wollen, eine andere Interpretationsweise aber nicht zur Verfügung zu haben. Anzunehmen ist eher, daß der Wechsel zwischen beiden Inseln eine Wiederholung der Entstehung des Menschen ist.

Das Leben und das Leben nach dem Tode werden fast nebeneinandergestellt. Weder kann von einer dauernden Feier des Diesseits gesprochen werden, noch von einer Vorstellung, daß das wahre Leben erst im Jenseits beginnen wird.

Vor diesem Hintergrund ist die folgende Schilderung Malinowski über den Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern zu lesen:

"Kinder genießen auf den Trobrian-Inseln beträchtliche Freiheit und Unabhängigkeit. Früh lösen sie sich los von der Bevormundung der Eltern, die übrigens nie sehr streng gehandhabt wird. Manche Kinder gehorchen ihren Eltern bereitwillig, doch das hängt nur vom persönlichen Charakter beider Parteien ab: eine regelrechte Disziplin, ein System häuslichen Zwanges ist ganz ausgeschlossen. Oft war ich bei Eingeborenen zu Besuch und habe irgendein Familienereignis miterlebt, etwa einen Streit zwischen Eltern und Kind; da wurde denn dem Kind dieses oder jenes gesagt, meist, als ob eine Gunst von ihm erbeten würde, obschon man zuweilen das Verlangen sogar durch Androhung von Gewalt unterstützte. Entweder schmeichelten oder schalten die Eltern, oder sie stellten ihr Verlangen an das Kind wie an einen Gleichgestellten. Nie geben Trobriander-Eltern ihrem Kind einen einfachen Befehl in der Erwartung natürlichen Gehorsams.

Die Leute werden manchmal böse auf ihre Kinder und schlagen sie in einem Anfall von Wut; doch ebenso häufig habe ich ein Kind zornig auf Vater oder Mutter losschlagen sehen. Ein solcher Angriff wird entweder mit gutmütigem Lächeln hingenommen, oder der Schlag wird ärgerlich zurückgegeben; jedoch der Gedanke an klare Vergeltung oder zwangsläufige Bestrafung ist dem Eingeborenen nicht nur fremd, sondern direkt zuwider. Ein paarmal habe ich nach einer offenkundigen kindlichen Missetat zu verstehen gegeben, daß es für künftige Fälle besser sei, das Kind zu schlagen oder sonstwie kalten Blutes zu bestrafen; doch dieser Gedanke erschien meinen Freunden unnatürlich und unsittlich und wurde mit einer gewissen Empfindlichkeit zurückgewiesen."²⁴⁸

²⁴⁸ A.a.O., S. 52f.

Es mag sein, daß sich die erwachsenen Trobriander darüber verständigt haben, daß das eine Kind "böse" und das andere "gut" sei; es mag auch sein, daß die Reaktion auf einen Angriff, lächeln oder schlagen, nicht nur von der Laune des Erwachsenen abhing, sondern auch davon, ob es sich um ein "gutes" oder "böses" Kind gehandelt haben mag. Man wird auch bei den "bösen" Kindern nach den Gründen suchen und vielleicht einen Zauber oder eine Magie finden; vielleicht sogar so etwas wie einen "bösen Charakter" annehmen. Was allerdings deutlich wird, ist, daß die Trobriander dem einzelnen Kind, weil es Kind ist, keine spezifischen Eigenschaften unterstellten. Kindheit ist kein Status, der eine besondere Art des Verhaltens erforderte; einen Kindheitsbegriff im Sinne eines zu erziehenden Kindes kann es bei den Trobriandern kaum gegeben haben. Das Kind ist nicht Träger einer Hoffnung; auf das Kind werden weder Ängste noch Wünsche projiziert. Deshalb kann es sowohl böse sein als auch gut.

5.3 *Die Erzählung vom guten Kind*

Wenn die unterstellte Unschuld des Kindes, wie im Kapitel 5.2. beschrieben, Erwachsene dazu verleiten mag, sich und das Kind vor dem Bösen zu schützen und es deshalb "kalten Blutes" zu strafen, so läßt die Unschuldsvermutung auch eine andere Verhaltensweise zu. Gemeint ist die Glorifizierung des Kindes, das, was man Kindheitskult nennen kann.

Clifts Stichwortartikel "child" versammelt einige der wesentlichen Attribute des unschuldigen Kindes:

"The child represents innocence, purity, wonder, receptivity, freshness, non calculation, the absence of narrow ambition and purpose."²⁴⁹

Der Ursprünglichkeit und Natürlichkeit des Kindes wird eine transzendente Kraft zugeschrieben, die das Kind zu Leistungen befähigt, zu denen die Erwachsenen unfähig sind. Das gute Kind ist kreativ und unschuldig.

Aufgrund dieser beiden Aspekte besitzt es die Potentialität, die Welt neu zu schaffen: kreativ und spielerisch, das heißt ohne im Umgang mit den Dingen diese bestimmten Zwecke, Berechnungen, Ambitionen zu unterwerfen. Das lachende Kind und das spielende Kind sind die dieser Vorstellung entsprechenden Bilder. Das gute Kind symbolisiert jenen Anfang, in dem Religion und Natur noch eins waren und der Zusammenhang von Unschuld und Schönheit gewahrt war. Je nach Akzentsetzung wird dieses Kind zum

²⁴⁹ Clift o.J., S. 243.

religiösen Heilsbringer der Menschheit oder, wie es zugespitzt von Edith Cobb formuliert wird, enthält in seiner Natur die Eigenschaften, die die Menschheit retten werden.²⁵⁰ Das "gute Kind" scheint eine Erfindung der Neuzeit zu sein.

Den Alten, so führt Boas aus, galten die Kinder nicht als Vorbilder für die Erwachsenen. "Kinder sind unfähig zu argumentieren", zitiert Boas Platon²⁵¹, und Aristoteles vertrat die Auffassung, daß das Kind nicht einmal fähig sei, seine Eltern zu lieben. Die frühen christlichen Aussagen aus dem alten und neuen Testament interpretiert Boas nicht als Aussagen über Kinder und Kindheit, sondern als Preisung des einen Kindes.²⁵² Die Interpretation des Matthäus-Textes: "Wahrlich ich sage euch: Es sei denn, daß ihr euch umkehret und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen" (3.18) als Aussage über Kinder und Kindlichkeit schlechthin erfolgte nach Boas erst gegen Ende des Mittelalters.²⁵³

Der moderne Kindheitskult projiziert in das Kind die Hoffnung auf Erlösung durch die Unschuld des Kindes. Ein Aspekt dieser Hoffnung auf Erlösung durch das Kind bezieht sich auf die "unverdorbene" und uneingeschränkte Kreativität des Kindes. Seine Ursprünglichkeit in der Wahrnehmung von Welt und deren künstlerischer Entwurf soll wieder zu einer Einheit zusammenfügen, was zerbrochen scheint: die Einheit von Fühlen und Denken, Körper und Geist, Natur und Kultur. Diese Ästhetisierung des Kindes wird u.a. von Michael Ende betrieben. Er läßt keinen Zweifel daran, daß er die Kinder für die einzigen hält - abgesehen von den Künstlern - die absichtslos und frei spielen können. Der Wert des Spieles liegt darin, daß - hier beruft sich Ende auf Schiller - nur im Spiel Schönheit ist:

²⁵⁰ "In the presented study - the result of over twenty years of research, including extensive fieldwork with children - I am attempting two difficult tasks. The first is to define what is meant by the genius of childhood as a common human possession and a biological condition peculiar to man. The second consists of showing that a major clue to mental and psychosocial, as well as psychophysical, health lies in the spontaneous and innately creative imagination of childhood, both as a form of learning and as a function of the organizing powers of the perceiving nervous system." (Cobb o.J., S. 15)

²⁵¹ Boas 1966, S. 12.

²⁵² Vgl. a.a.O., S. 16.

²⁵³ Boas schreibt: "The child as a model for adults never occurs in any of the writings that I have been able to examine" (A.a.O., S. 19). Die Aussage bezieht sich auf die lateinische Literatur des Mittelalters.

"Denn die Schönheit - und nur sie! - adelt und heilt den Menschen und erlöst ihn aus allen Zwängen der Naturnotwendigkeit und der geistigen und sittlichen Gesetze."²⁵⁴

Die Begründung der "Heilkraft" der Kinder liegt - nach Ende - in ihrer Fähigkeit zum Spiel und zur Phantasie.²⁵⁵ Damit kommt der alte Topos wieder zur Geltung, daß in der kindlichen Phantasie "die schlechthinnige Heilungschance für eine Welt der Zerstörung"²⁵⁶ liege.

Die Vertreter der These von der Ursprünglichkeit der Kreativität berufen sich gern auf Paul Klee:

"Es gibt nämlich auch noch Uranfänge von Kunst, wie man sie eher im ethnographischen Museum findet oder daheim in der Kinderstube (lache nicht, Leser), die Kinder können's auch, und das ist durchaus nicht vernichtend für die jüngsten Bestrebungen, sondern es steckt Weisheit in diesem Umstand. Je hilfloser diese Kinder sind, desto lehrreichere Kunst bieten sie; denn es gibt auch schon hier eine Korruption; wenn die Kinder anfangen entwickelte Kunstwerke in sich aufzunehmen oder gar ihnen nachzuahmen."²⁵⁷

Zu Unrecht allerdings wird dieses Zitat als Beleg dafür genommen, daß sich Klee bemühte, wie ein Kind zu malen. Werckmeister stellt Klees Auseinandersetzung mit der kindlichen Malerei in den Kontext seiner Entwicklung und in den der Kontroverse um die moderne Kunst.²⁵⁸ Er spannt den Bogen von der zitierten Passage aus dem Jahre 1912 zu dem Satz von 1930: "Verbinden Sie meine Arbeit nicht mit denen der Kinder. Es handelt sich um entfernte Welten."²⁵⁹

Folgt man Werckmeister, so vollzog Klee einen bedeutenden Positionswechsel, der erst nachvollziehbar wird im Zusammenhang mit der Debatte um die moderne Kunst. Das Zitat steht in einem Bericht Klees über die Doppelausstellung der "Neuen Künstlervereinigung München" und ihrer Splittergruppe, des "Blauen Reiters" im November 1911. Klee weist darin Kindlichkeit als "Schimpfwort" zurück und wendet die Anschuldigung der Ausstellungskritiker, die Werke moderner Künstler glichen Bildern von Kindern, ins Positi-

²⁵⁴ Ende 1987, S. 599.

²⁵⁵ Winfried Kaminski wirft Ende vor, gegenüber der Phantasie und dem Phantastischen ein zweideutig Haltung einzunehmen: "Indem er sie feiert, warnt er davor. Seine Hauptgegner sind regellose Phantastereien, Spinnereien ohne Verantwortung" (Kaminski 1989, S. 149).

²⁵⁶ A.a.O., S. 33.

²⁵⁷ Klee 1976, S. 97f.

²⁵⁸ Werckmeister 1981.

²⁵⁹ Klee, zit. n. Werckmeister 1981, S. 124.

ve.²⁶⁰ Ebenso kritisiert Klee eine kunstdidaktische Auffassung, wonach sich das Zeichentalent des Kindes naturgemäß in Richtung auf die Darstellung der sichtbaren Wirklichkeit im Raum hin entwickelt. Die Berufung auf die Kunst der Kinder steht im Kontext der Auseinandersetzung mit den Kritikern der modernen Kunst. Klees Schlüsselbegriff "Uranfänge der Kunst" erlaubt keineswegs eine Gleichsetzung von Kind und Künstler.

Erst 1918 übernahm Klee jene Version der Gleichsetzung von Kinderwerken und Kunst - und zwar zu einem Zeitpunkt, zu dem er mit seiner Kunst anerkannt war. Jetzt schreibt er, was sich als Klischee über Klee und das Verhältnis von Kindern und Kunst erhalten hat:

"Die Kunst ... spielt mit den Dingen ein unwissend Spiel. So wie ein Kind im Spiel uns nachahmt, ahmen wir im Spiel den Kräften nach, die die Welt erschufen und erschaffen."²⁶¹

Ein Jahr später, 1919, lautet der Satz wiederum:

"Die Kunst spielt mit den letzten Dingen ein unwissend Spiel und erreicht sie doch!"²⁶².

Damit ist die Diskussion über den Zusammenhang von Kindlichkeit und professioneller Erkenntnis wieder offen. Zwar erinnert noch "unwissend Spiel" an Kindheit, aber die "letzten Dinge" sind eschatologisch, und eine direkte Beziehung zwischen Kunst und Kindheit gibt es nicht.

Klee begann - vor allem als Lehrer am Bauhaus - nach einer Position zu suchen, aufgrund derer seine Malweise weder als kindische Kritzelei kritisiert noch mit der gleichen Begründung idealisiert werden konnte. Zu klären war der Zusammenhang von scheinbarer kindlicher Einfachheit und absichtlicher Reduktion. Klee löste den Zusammenhang auf in Form eines permanenten pädagogischen Prozesses, in dem seine Schüler lernten, vom Einfachen, der Linie, ausgehend, sich die rationalen Methoden anzueignen und zu verwenden (Ausgleich von Hell und Dunkel, Ausmessung des Farbspektrums etc.), in Teiloperationen das Bild zu einer differenzierten Komposition aufzubauen, so daß sowohl die Einfachheit der Linie als auch die Stufen der Komposition nicht verwischt werden. Dieses pädagogische Programm wandte sich gegen einen Kunstunterricht, der dazu führte, jede selbständige Form zu verwischen, weil die als angeboren angenommene zeichnerische Fähigkeit im Zuge der Entwicklung zu einer Abbildung der Wirklichkeit führen müsse.²⁶³ Klees

²⁶⁰ Vgl. Werckmeister 1981, S. 125.

²⁶¹ Klee, zit. n. Werckmeister 1981, S. 150.

²⁶² Klee, zit. n. Werckmeister 1981, S. 151.

²⁶³ Das bezieht sich auf Kerschensteiners Frage: "Wie entwickelt sich die graphische Ausdrucksfähigkeit des unbeeinflussten Kindes vom primitiven Schema bis zur vollendeten Raumdarstellung"? (zit. n. Werckmeister 1981,

Optimismus, eine Bildung des (erwachsenen) Bildbetrachters durch eine Kunstpädagogik verallgemeinern zu können, standen jedoch mit den übergreifenden Strömungen seiner Zeit in Konflikt.

Werckmeister zitiert mit H.F. Geist einen der Autoren, die die Parallelisierung von Kunst und Kindheit in biologischen Metaphern der Welterlösung faßten und damit Klees Kunst für eine antiintellektualistische Haltung vereinnahmen wollten:

"Jeder, der den unendlichen Zaubergarten, die geheimnisvolle Welt Paul Klees entdeckt hat, ... der weiß von der Verwandtschaft, die zwischen den Werken Paul Klees und dem Schaffen der Kinder besteht. (...) Ich kenne die Welt des Kindes, ... weil es gelungen ist, über den Bankrott des Intellekts zum Kinde heimzukehren."²⁶⁴

Zu Klees Schicksal gehört, daß auch seine Kritiker von links, wie Rudolf Arnheim, der Gleichsetzung von Kinderwerk und Klees Kunst anhängen - letztere allerdings verdammt.²⁶⁵

In einem Gespräch mit Geist versuchte Klee seine Position zu verdeutlichen. In diesem Zusammenhang fiel auch der eingangs zitierte Satz "Verbinden Sie meine Arbeiten nicht mit denen der Kinder." Im Unterschied zum Kind, das sich Bilder der Wirklichkeit schaffen wolle, wobei die Formeigenschaften seiner Bilder unwillkürliche oder unbewußte Nebenergebnisse dieser spontanen Tätigkeit seien, konzentrierte sich der Künstler bewußt auf die Formkomposition seiner Bilder, bei denen umgekehrt die Darstellungsbedeutung absichtslos, durch Assoziation des Unbewußten, zustandekomme.²⁶⁶

Werckmeister weist darauf hin, daß die Synthese von Unmittelbarkeit und Professionalität noch immer ungelöst bleibt "als rätselhafte Koinzidenz von absoluten Gegensätzen, von Kritzelei und Komposition"²⁶⁷, auch wenn nun Kunst eindeutig im Gegensatz zur kindlichen Malerei steht.

S. 141f.) Werckmeister führt aus, daß "diese Theorie einer Entwicklung des Zeichentalents vom Schematismus zum Realismus, die nichts weniger sein sollte als eine empirisch begründete, wissenschaftliche Beschreibung des natürlichen Wachstums des Menschen als potentiellen Künstlers, das gerade Gegenteil der Postulate sowohl Kandinskys als auch Klees über die Bedeutung von Kinderzeichnungen für moderne Kunst (war)" (S. 143).

²⁶⁴ Geist, zit. n. Werckmeister 1981, S. 163.

²⁶⁵ "Dem Maler Klee ist es gelungen, sich mit seiner Hände Arbeit zu einem Stadium durchzuringen, das alle anderen Menschen als Quintaner durchmachen, wenn sie, vom Unterricht gelangweilt, ihre Löschblätter bemalen." (Arnheim, zit. n. Werckmeister 1981, S. 164).

²⁶⁶ Vgl. Werckmeister 1981, S. 165.

²⁶⁷ A.a.O., S. 167.

Wenn sich Klee gegen die Vereinnahmung durch eine irrationale, völkische Theorie, wie Geist sie vertrat, sperrte, so holte ihn durch einen anderen Nationalsozialisten, Robert Scholz, Funktionär des Kampfbundes für Deutsche Kultur, die Gleichsetzung seiner Kunst mit den Malereien von Kindern doch wieder ein. Denn angeprangert wurde nun "das irrsinnige, kindische Geschmiere eines Klee".²⁶⁸ Paul Klee emigrierte in die Schweiz.

Auch nach dem Ende des Nationalsozialismus hat sich die Vorstellung von der Kreativität des Kindes gehalten. Mattenklott schreibt:

"Heute ist die Vorstellung von der spontanen, quasi angeborenen Kreativität oder Phantasie des Kindes, die ihm erst von den erwachsenen Erziehern ausgetrieben wird, ein fester Bestandteil des pädagogischen und antipädagogischen Alltagsgeredes."²⁶⁹

Ein Gerede, gegen das sie sich wendet; wie auch dagegen, daß literarische Produktion Ergebnis von Unmittelbarkeit sei:

"Der Weg vom Herzen aufs Papier ist ein Übersetzen von den inneren Flüssen in die Außenwelt. Die in Worte und Sätze differenzierte Herzenschrift erst wird lesbar und macht fähig zum Gespräch mit sich selbst und mit anderen."²⁷⁰

Der Behauptung einer Synthese von Ursprünglichkeit und Professionalität stellt Mattenklott die Anerkennung der Arbeit der "Übersetzung" und den Genuß am Schreiben entgegen.²⁷¹

Gegen jene Autoren, die wie Michael Ende²⁷², in der Zweckfreiheit des unschuldig spielenden Kindes die Quelle von Kunst und Erlösung sehen, muß ein weiterer Einwand geltend gemacht werden: daß zweckloses Spiel und bloße Kreativität auch die Möglichkeit der Destruktion beinhaltet. Die pure Erwähnung von kindlichem Spiel und kindlicher Kreativität läßt - seit der Romantik - allein das Bild eines friedlichen Spieles und einer zum Frieden führenden Kreativität aufkommen. Daß die Abwesenheit von Kultur und Zivilisation sowie moralischer Kategorien auch bedeuten kann, daß zwischen Aggression und Liebe nicht unterschieden wird, bleibt in diesem Bild verborgen. Das zweckfreie Spiel, die Naivität im Umgang mit der Natur bei Kindern wird gleichgesetzt mit einer Haltung der Zuneigung und der Liebe zu jener Welt, die das spielende Kind umgibt. Das Bild des unschuldig

²⁶⁸ A.a.O., S. 170.

²⁶⁹ Mattenklott 1989, S. 292.

²⁷⁰ Mattenklott 1988, S. 29.

²⁷¹ Vgl. ebd.

²⁷² Vgl. Ende 1987.

spielenden Kindes läßt sich als Versuch der Verdrängung des Bösen dechiffrieren.

5.4 Exkurs: Die Erzählung vom guten Wasser

Wassers ist ein lebensspendendes wie auch lebensbedrohendes Element. In der Symbolik des Wassers²⁷³ schlägt sich nieder, was den Menschen seit Jahrtausenden bewußt ist:

"Wasser ist einerseits eine banale Realität des täglichen Lebens, andererseits aber auch ein Urquell numinoser Erfahrung. Das Wasser scheint zwiegestaltig. Der Acker wird von dem vom Himmel fallenden Regen gesegnet, aber in den Tiefen des Wassers versinken Ordnung und Leben. Es ist ein eigenartiges, uraltes Wissen um diese Formauflösungen und Neuschöpfungen, ein weltweites Allgemeingut der Menschheit und wird aus ihrem Erfahrungsschatz bestätigt. Die Macht des Wassers wurde so als himmlisch-nährend und als tödlich-drohend erlebt, als Quell des Lebens und als Brunnen des Todes".²⁷⁴

Angesichts der ökologischen Probleme der Gegenwart fällt in bezug auf das Wasser eine Redeweise auf, die alle Elemente der Rede über das "gute Kind" in sich vereinigt: Wasser ist knapp, und Wasser ist Quell des Lebens.

"Wasser - herrliches kostbares Wasser! Überall gibt es Wasser. Es ist für uns etwas so Alltägliches, Selbstverständliches, daß wir nur zu oft vergessen, wie wichtig und einzigartig unser Wasser ist! [...] In diesem Buch wollen wir uns mit dem 'kostbaren Naß' beschäftigen, wie das Wasser oft bezeichnet wird. Etwas so Selbstverständliches, überall und scheinbar im Überfluß vorhanden - wieso ist es dann kostbar? [...] Ohne Wasser gibt es kein Leben. Alle Lebewesen auf der Erde sind auf Wasser angewiesen - die Menschen, Tiere und Pflanzen. Es ist Bestandteil alles Lebendigen. Es ist in der Luft, in der Erde, in jedem Lebewesen, auch wenn man es nicht sieht. Alle Tiere und Pflanzen enthalten Wasser, auch wir Menschen: Von den vielen Stoffen, aus denen unser Körper besteht, sind ungefähr zwei Drittel Wasser!"²⁷⁵

²⁷³ Vgl. Rudhardt 1987.

²⁷⁴ Schua 1981, S. 34.

²⁷⁵ Kohlwanger 1988. S. 5.

Gabi Kohlwanger beginnt mit diesem Text ihr 1988 für Kinder geschriebenes Buch "Unser Wasser". Für Kinder verständlich formuliert, enthält es das Grundverständnis unserer Zeit für dieses Element der Natur.

Es gibt kaum einen neueren Text, sei es Kinderbuch, Zeitschrift, Sachbuch oder wissenschaftlicher Antrag, zum Thema Wasser, der nicht von "unserem Wasser" spricht und in dem nicht die Metapher vom Wasser als Lebensmittel zu finden ist.²⁷⁶

Die Ambivalenz des Wassers als gut und böse wird hier verdrängt. Daß dabei dem Wasser errichtete Denkmal verweist aber auf jenes Verdrängte, dessen Verdrängung eine bestimmte Redeweise vergessen machen soll. Die ausschließliche Rede vom "Quell des Lebens" hat Beschwörungscharakter. Das Wasser wird beschworen, nur seine "guten Seiten" zu zeigen. Dieser Eindruck wird verstärkt durch den zweiten Teil der Beschwörungsformel: durch die Rede von "unserem Wasser". Das einst als heilig bezeichnete, einer anderen Welt angehörende Wasser, wird in eine ausschließliche Verbindung mit dem Menschen gebracht. "Unser Wasser soll uns nur nähren, aber nicht zerstören".

Diese Beschwörung gilt der Angst vor den Folgen unseres Verhältnisses zur Natur und den guten Mächten der Natur. Das Ziel, die Flüsse aus Furcht vor den realen und symbolischen Überschwemmungen einzudämmen, ist geblieben. Die Rettung wird in einer stärkeren Selbstdisziplinierung, in der Unterdrückung der eigenen Natur gesucht.²⁷⁷

Übertragen auf Kinder findet sich diese Angst in den psychologischen Ratgebern für Eltern wieder: Nur die Eltern, die ihre eigenen spontanen Wünsche und Bedürfnisse zugunsten einer planvollen und kindorientierten Erziehung aufzugeben vermögen, erhalten ein gutes Kind.²⁷⁸ Allerdings scheint hier wie

²⁷⁶ An Jugendliche gerichtet, veranstalteten die Volksbanken und Raiffeisenkassen einen Wettbewerb mit dem Titel "Wasser ist Leben". In dem Prospekt, der zur Teilnahme an dem Wettbewerb auffordert, werden die Eltern gefragt: "Kennen Sie unser wichtigstes Lebensmittel?" Die Zeitschrift "GEO" nennt in ihrem Sonderheft "Wasser, Leben, Umwelt" das Wasser "Quell des Lebens".

²⁷⁷ In bezug auf das Wasser heißt die Devise der Umweltschützer: "Wasser sparen". Statt sich zu baden soll geduscht werden. Nun ist es eine Erfindung unseres Jahrhunderts, Wasser dazu zu benutzen, um sauber zu werden und wach. "Reinigung" hieß immer Reinigung von Körper und Seele zugleich. Wasser diente nicht der Hygiene, sondern der Lust und der Bildung.

²⁷⁸ In den vor allem von amerikanischen Autoren beeinflussten psychologischen Ratgebern der sechziger Jahre deutet sich der Gedanke der Herstellung des guten Kindes bereits an. "Alle Eltern wollen, daß sich ihre Kinder sicher und glücklich fühlen. [...] Dieses Buch will den Eltern helfen,

dort, bei dem Lobgesang auf das Wasser wie bei den Erziehungsanleitungen, noch die Angst hervor, die in beiden Fällen beseitigt werden soll. Die Angst vor der Unberechenbarkeit des Wassers und des Kindes

Zieht man die Parallele ein wenig weiter, so läßt sich sagen, daß die Hochkulturen, die über Jahrtausende Bestand hatten, wie die ägyptische, einen Weg gefunden hatten, das Wasser fließen zu lassen.²⁷⁹ Und das meint auch: die Möglichkeit von Überschwemmungen nicht auszuschließen. Nur dort, so läßt sich behaupten, wo der Destruktionskraft der Natur eine Möglichkeit bewahrt bleibt, ist Kultur möglich. Dort, wo sie alleine herrscht und dort, wo versucht wird, sie zu unterdrücken, ist keine Kultur möglich. Wo eine Harmonie zwischen Kultur und Natur postuliert wird, steht dies nicht nur zu den historischen Erfahrungen der Menschheit in einem Widerspruch, sondern auch zu ihren sozialen, da solche Weltbilder mehr diktatorischen Regimes entsprechen. Denn, wo bleibt, läßt sich fragen, das Böse, wenn es nicht mehr zugelassen ist?

die Ziele der Erziehung der Natur ihrer Kinder gemäß zu bestimmen, und es möchte auf die Wege hinweisen, auf denen diese Ziele erreicht werden können." (Ginott 1965, S. 8).

²⁷⁹ Das ist symbolisch und wörtlich zu verstehen. Die technisch zu bewältigende Aufgabe, mit der sich die ägyptische und alle anderen auf Bewässerung beruhenden Kulturen konfrontiert sahen und sehen, läßt sich anhand von zwei miteinander zusammenhängenden Problemen beschreiben: Es war lebenswichtig, die Bewässerungsbauwerke und die Deiche so anzulegen, daß der Nil zwar über die Ufer trat, aber nicht bei ungewöhnlich starkem Hochwasser Felder und menschliche Ansiedlungen verwüstete. Und es mußte dem Nilwasser die Möglichkeit gegeben werden, den Schlamm abzulagern, ohne daß der Boden durch Versalzung unbrauchbar wurde. Dazu bedarf der Fluß einer bestimmten Fließgeschwindigkeit. Erst der Bau des modernen Assuan-Staudammes scheint der 3000 Jahre alten Wasserbaukultur in Ägypten ein Ende zu setzen. Vor allem, weil die Fließgeschwindigkeit zu gering geworden ist und der Schlamm sich im See, statt auf den Feldern absetzt. Und nur Optimisten können einen Bruch der Staumauer - mit verheerenden Folgen - ausschließen.

6. Das hergestellte Kind

Man kann den Zusammenhang zwischen Veränderungen der Lebensweise der Menschen in einer Gesellschaft und der darüber geführten Diskussion gelegentlich so begreifen, daß die Diskussion gerade das auszuschließen versucht, was den realen Prozeß ausmacht. Aus einer anderen Perspektive gelangt man zu der Einsicht, daß es verschiedene Diskussionsstränge gibt, die sich gegenseitig ignorieren. In der gegenwärtigen Diskussion um Kindheit bezieht sich diese Aussage auf die beiden hauptsächlich diskutierten Fragen: einmal auf die Auseinandersetzung um das "Verschwinden der Kindheit"²⁸⁰, zum anderen auf die um die "verplante Kindheit"²⁸¹.

Betrachtet man beide Diskussionen im Kontext ein und derselben Problemlage, so kann man auf eine grundsätzliche Änderung der Kindheitsvorstellungen im Gefolge einer grundlegenden Änderung der Lebensverhältnisse der Erwachsenen schließen.²⁸² Gemeint ist die Vorstellung, daß die Welt und die sich in ihr ereignenden Vorgänge nicht mehr irgendwie gegeben sind, sondern von den Menschen gemacht werden können. In bezug auf Kinder ist darin die moderne Vorstellung der "Herstellbarkeit von Kindern" angesprochen.

Die Rede vom "hergestellten Kind" meint nicht, daß irgendein Kind hergestellt sei - dies ließe sich angesichts des Standes der gentechnischen Reproduktionsversuche kaum behaupten. Gemeint ist vielmehr eine bestimmte Auffassung von Kindheit. Wenn die Vorstellungen vom göttlichen Kind und von dem Kind, das sich aus sich selbst heraus entwickelt, letztlich einen für den Erwachsenen nicht zugänglichen autonomen Bereich des Kindes unterstellt haben, so meint die Konstruktion des hergestellten Kindes,

²⁸⁰ So der Buchtitel von Postman 1987. Dazu, wenn auch mit der Verschiebung des Schwerpunkts auf das "Verschwinden der Erwachsenen", siehe Lenzen 1985; vgl. auch das Buch Hermann Giesecke "Das Ende der Erziehung" (Giesecke 1985). Die Kontroverse zwischen Giesecke und von Hentig wird geführt zwischen Hentig 1985 und Giesecke 1985a.

²⁸¹ Die Diskussion verläuft vor allem in Kontext der Arbeitsgruppe "Kindheit in Europa", zu der u.a. Heinz Hengst, Ulf Preuß-Lausitz und Hartmut Zeiher gehören.

²⁸² Lenzen weist m.E. zu Recht u.a. gegen Postman darauf hin, daß sich die Veränderungen der Kindheitsvorstellungen aus Veränderungen ergeben, die zunächst und primär die Erwachsenen betreffen: "Daß sie (die Erwachsenen - G. Scholz) überhaupt über Kindheit reden und schreiben, in diesen Jahren zumal, ist mehr Ausdruck dessen, daß nicht die Kindheit ihnen, sondern sie sich selbst zum Problem geworden sind" (Lenzen 1985, S. 11).

daß Gegenwart und Zukunft des Kindes in ihrer Totalität als planbar gedacht werden.

Wenn Planung bisher hieß, in einer weitgehend unwägbareren Umgebung sich einen begründeten und sicheren Weg zu einem definierten Ziel zu suchen, so lag dem der Gedanke zugrunde, Ordnung zu schaffen in einem Teilbereich eines letztlich nicht greifbaren Ganzen. Die Welt, in der man lebte, war gegeben, und der Mensch richtete sich in ihr ein. Der moderne Planungsprozeß versucht, sich die Welt zu erschaffen - und zwar als Ganzes. Die Einzelschritte sind nicht mehr auf ein Ziel bezogen als "Ende eines Weges", sondern der Weg wird von einem Ziel bestimmt, das selbst wieder für das Ganze genommen wird. Eingerichtet wird nun die Welt.

Die Frage ist nicht, ob dies gelingt oder nicht. Darüber mag man streiten. Entscheidend für meine Überlegungen ist, daß der Wunsch besteht, mittels Planung einen Gesamtzustand herzustellen, der den Alten als zufällig oder als von Gott gegeben erschien; zum Beispiel "Glück" zu planen als Ergebnis einer Kette richtigen Verhaltens und richtiger Entscheidungen.

Die Herstellung des Glücks impliziert die Herstellung der richtigen Gefühle und ist der Versuch, jene Bereiche zu beherrschen, die bisher der Rationalität menschlicher Planung versperrt waren.

Schließlich stellt sich die Frage, woher die Idee der Machbarkeit kommt. Man kann sich auf den Standpunkt stellen, daß es nichts gibt, was Menschen herstellen können, was nicht auf einer bloßen Nachahmung oder Manipulation der Natur beruhe. Das mag für die stoffliche Seite zutreffen.

Der entscheidende Wandel ist jedoch nicht auf der stofflichen Seite zu suchen, sondern im Verhältnis zwischen Stoff und Zeichen. Die Loslösung der Zeichen von dem, was sie bezeichnen, oder, wie Leroi-Gourhan sagt, die Loslösung des Wortes von der Hand²⁸³, lassen die Vorstellung aufkommen, daß, da man alle Zeichen willkürlich setzen kann, sich die Dinge dieser Willkür anpassen.

Fraglich ist, ob die Entzweiung von Wort und Hand dem Wort nur die Scheinfreiheit gibt, sich selbst als unabhängig zu verstehen, oder ob nicht das Wort in einer ganz neuen Weise von der Hand abhängig geworden ist. Pauschal scheint mir darauf keine Antwort möglich. Die Beziehung zwischen der stofflich gegebenen Welt und der Art und Weise, wie sie dargestellt wird bzw. sich darstellt, dürfte für die Kinder, die heute aufwachsen, eine große Bedeutung haben. Die Vorstellung, daß eine Welt machbar wird, wenn man nur den richtigen Plan hat, bindet das Resultat an den Plan. Für Kinder heißt

²⁸³ Leroi-Gourhan 1988.

das: Wenn ihr "Glück" als Ergebnis von Planung erscheint, ist die Zumutung groß, glücklich zu werden, sich so zu verstehen oder so darzustellen. Unglücklichsein erschiene von daher als technischer Mangel, der sich durch entsprechende Reparaturen beheben ließe - der Wechsel von Glück und Unglück wäre nicht mehr ein notwendiger Bestandteil des menschlichen Lebens. Unabhängig davon, ob ein bestimmtes Resultat Konsequenz einer Planung ist oder nicht, erscheint es als deren Folge.²⁸⁴

Wenn die Welt, wenn Kinder und Glück als herstellbar gedacht werden, ändert sich die Beziehung zwischen Entwurf und Produkt.

Von daher ist nach der Beziehung zwischen den Zeichen und dem, was sie bezeichnen, zu fragen, bzw., um auf die Eingangsfrage zurückzukommen, nach der Beziehung zwischen der Diskussion um Kindheit und der Kindheitskonstruktion.²⁸⁵

Da es mir kaum möglich erscheint, wenn man in einer bestimmten Zeit lebt, den Denkhorizont dieser Zeit grundsätzlich zu übersteigen, sind die folgenden Überlegungen Hinweise auf mögliche Entwicklungen, die sich mehr ahnen als bestimmt definieren lassen.

Ich beginne mit einem jener Phänomene, die sich in der Realität beobachten lassen: der Reduzierung von Räumen und Zeitabschnitten, in denen sich Kinder von Erwachsenen unbeobachtet aufhalten können. Konstatierbar ist, daß Kinder heute sich länger in Räumen aufhalten, die von Erwachsenen gestaltet und kontrolliert werden. Was in bezug auf die Räume zunächst als Ergebnis städtebaulicher Maßnahmen erscheint, wird in bezug auf die Zeitabschnitte erkennbar als Ergebnis bestimmter Vorstellungen der Erwachsenen über Kindheit.

²⁸⁴ An ökologischen Fragen läßt sich der Zusammenhang leichter veranschaulichen. Ob wir eine durch Menschen verursachte Klimaänderung erleben, läßt sich wissenschaftlich kaum einwandfrei verifizieren. Die Tatsache allein, daß dies möglich ist, zwingt bei unsicherer Datenlage im Grunde dazu, davon auszugehen, daß es a) eine globale Klimaänderung gibt und b) daß sie von Menschen verursacht ist. Die Tatsache, daß wir über die entsprechenden Meßinstrumente verfügen, ist dem Wunsch zu verdanken, das Wettergeschehen planbar zu machen. Dieser Wunsch und die Existenz der Meßinstrumente lassen nun die Ereignisse notwendig als Teil menschlichen Handelns erscheinen.

²⁸⁵ Ich meine damit nicht eine Gegenüberstellung von Erziehungsvorstellungen und tatsächlicher Erziehungspraxis oder von Idee und Realität. Vielmehr geht es in beiden Fällen um Vorstellungen; in einem Fall um jene, die diskutiert werden, im anderen Fall um jene, die existieren oder dabei sind, sich zu entwickeln.

Die Diskussion um das "Verschwinden der Kindheit" nehme ich zum Anlaß, um nach der Bedeutung des Mediums Fernsehen zu fragen, als einem Beispiel für die Beziehung zwischen Zeichen und Bezeichnetem. Ich beende das Kapitel mit einer Betrachtung der Versuche zur Planung eines "glücklichen" Kindes.

Wenn bezüglich des göttlichen Kindes und des Kindes, das sich aus sich heraus entwickelt, das Bemühen feststellbar war, dieses Kind eindeutig bestimmen zu wollen, so scheint mir der Gedanke der Herstellbarkeit mit diesem Bemühen um Eindeutigkeit verknüpft. Das hergestellte Kind verspricht, so eindeutig und überschaubar zu werden, daß es keine Ängste mehr verursacht. Allerdings wäre schon heute aus der Kenntnis der ökologischen Probleme der Gegenwart die Lehre zu ziehen, daß dieser Versuch, ein eindeutig "gutes" Kind herstellen zu wollen, scheitern muß.

6.1 *Das beobachtete Kind*

Das Frankfurter Grundschulmanifest vom September 1989 nennt 11 Thesen unter der Überschrift "Kinder heute - Herausforderung für die Schule."²⁸⁶ Den 11 Thesen vorangestellt ist der Satz:

"Tiefgreifende Veränderungen der Lebensbedingungen haben in den letzten Jahrzehnten erhebliche Veränderungen bei der heranwachsenden Kindergeneration bewirkt."²⁸⁷

So heißt es u.a.:

"7. Kinder heute finden in ihrer Umgebung zu wenig freie Räume zum Spielen, Herumstreifen, Entdecken und Erkunden. Statt dessen besuchen sie immer häufiger Stätten organisierten Lebens und Lernens. Viele Kinder kommen in die Schule aus einem 'verplanten' Alltagsleben. [...] 8. Kinder heute leben in einer durch technische Medien bestimmten Welt. (...), Sie leben einen Großteil ihres Lebens als 'Leben aus zweiter Hand.'²⁸⁸

Hintergrund dieser Thesen ist u.a. die Forschungsarbeit einer Gruppe von Wissenschaftlern zum Thema "Kindheit in Europa". Der Veränderung der Lebensbedingungen von Kindern seit dem Zweiten Weltkrieg gilt ihr Interesse.

²⁸⁶ Faust-Siehl u.a. 1989, S. 12.

²⁸⁷ Ebd.

²⁸⁸ A.a.O., S. 13.

Eine Untersuchung von Helga Zeiher "Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945" kommt zu dem Schluß:

"Kinder leben heute in räumlichen Bedingungen, an die mehr und ausgeprägter als zuvor Vorgaben für einzelne Handlungen und für die Gestaltung des Lebenszusammenhanges gebunden sind."²⁸⁹

Helga Zeiher unterscheidet zwei Phasen räumlicher Veränderung seit 1945. In der Phase kurz nach dem Zweiten Weltkrieg gab es wenig Wohnraum, dafür durch die Zerstörung der Städte viele Räume, die keine Funktion für die Erwachsenen hatten. Es gab kaum Kinderzimmer, Kindergärten oder hergerichtete Spielräume.

"In den sechziger und frühen siebziger Jahren sind in allen Wohngebieten starke vermehrte Funktionsentmischungen und Spezialisierungen der Räume zu beobachten."²⁹⁰

Diese allgemeine Tendenz zur Spezialisierung hat auch die Räume erfaßt, in denen Kinder spielen. Zum einen entstanden eine Reihe hergerichteter Spielplätze, zum anderen hatten nun viele Familien ein Kinderzimmer. Dafür wurden die "Lücken" der nicht definierten Räume geschlossen. Das noch bis in die sechziger Jahre geltende Modell des "einheitlichen Lebensraumes"²⁹¹ ist abgelöst worden von dem "Modell des verinselten Lebensraumes".²⁹² In diesem verinselten Lebensraum ist spontanes Handeln erschwert und muß vorab geplant werden.²⁹³ Für alle Kinder ist damit eine verstärkte Abhängigkeit von Erwachsenen verbunden. Sei es, daß die Kinder in ihrer unmittelbaren Wohnumgebung und damit auf dem benachbarten Spielplatz bleiben, sei es, daß sie - häufig mit dem Auto - von ihren Eltern von einer "Insel" zur nächsten gefahren werden.²⁹⁴

Faßt man zusammen, so läßt sich sagen, daß die allgemeine Spezialisierung der Räume auch die Kinder erfaßt hat. Die Zahl der Gebäude, Plätze oder Straßen, die nicht einem bestimmten, festgelegten Zweck und Reglement unterworfen sind, wurde geringer. "Spielplätze" wiederum wurden entsprechend definiert als Räume zum "Spielen für Kinder". Beides zusammen hatte zur Folge, daß die Toleranz von Erwachsenen gegenüber Kindern, die einen bestimmten Raum nicht funktionsgerecht nutzen wollen, geringer geworden ist.

²⁸⁹ Zeiher 1983, S. 176.

²⁹⁰ Zeiher 1983, S. 179.

²⁹¹ Vgl. Muchow 1978.

²⁹² Zeiher 1983, S. 187.

²⁹³ Vgl. Zeiher 1983, S. 188.

²⁹⁴ Vgl. Zeiher 1987. Anhand einer Analyse der Tageslaufgestaltung kommen Zeiher/Zeiher zu diesem Ergebnis.

"Ihr habt doch", heißt es, "euren Spielplatz und braucht nicht auf dem Hof zu spielen". Hier wird deutlich, daß es nicht nur und nicht einmal in erster Linie die realen Räume sind, die sich veränderten, sondern die Vorstellungen der Erwachsenen über die Bedeutung der Räume, d.h. ihre Vorstellung von der Nutzung der Räume.

In dem 1987 geschriebenen Manuskript heben Zeiher/Zeiher insbesondere zwei Veränderungen hervor: die "sozialstaatlich organisierte und pädagogisch geplante Ausstattung von Gegebenheiten"²⁹⁵ und die "Charakteristika der sozialen Integrationsform der Kinder."²⁹⁶

Für eine Gruppe von Kindern konstatieren Zeiher/Zeiher entweder Isolation oder die Teilnahme an Aktivitäten, die von staatlich angestellten Betreuern geplant werden; für eine andere Gruppe eine Einbindung in einen rationalen, planenden Umgang mit linearer Zeit.²⁹⁷

Beiden Kindergruppen gemeinsam ist die Einordnung ihres Spieles in wie auch immer pädagogisch geplante oder reflektierte Aktivitäten. Dies gilt für die Teilnahme an einem Fußballverein, Judokurs, Malkurs, Museumsbesuch oder Musikunterricht, ebenso wie für das Spielen auf dem Abenteuerspielplatz.

Die Gestaltung der Räume in der Bundesrepublik und die Gestaltung von "Kindheitsräumen" scheinen einer zumindest ähnlichen Vorstellung zu folgen, die mit dem Begriff der Spezialisierung nur unzulänglich erfaßt ist. Einem bestimmten Raum oder einer bestimmten Zeit eine spezielle Funktion zuzuordnen, setzt voraus, daß Zeit und Raum in ihrer Gesamtheit als spezialisierbar vorgestellt werden. Raum- und Zeitvorstellungen scheinen sich dahingehend gewandelt zu haben, daß sie nicht mehr als gegeben angenommen werden, sondern als Ergebnis einer Planung, die das einzelne Element in seiner Beziehung zu den anderen definiert.

Spezialisierung setzt ein Konzept von der Relation zwischen den speziellen Teilen voraus.

Ebenso wie die Räume, in denen sich Kinder aufhalten, nun spezialisierte Räume sind, unterliegt die Zeit der Kindheit einer Spezialisierung. Beiden gemeinsam ist, daß Räume und Zeiten insgesamt geplant sind, daß sie konstruiert werden.²⁹⁸

²⁹⁵ Zeiher 1987, S. 36.

²⁹⁶ Zeiher 1987, S. 35.

²⁹⁷ Vgl. Zeiher 1987, S. 35.

²⁹⁸ Die Rede von der Pädagogisierung des Alltags oder von der Verwissenschaftlichung des Alltags scheint mir hier zu kurz zu greifen.

Die Konstruktion als Entwurf eines herzustellenden Systems, setzt den Gedanken voraus, das System insgesamt planen und herstellen zu können. Das aufgrund einer Konstruktion hergestellte System ist in keinem seiner Teile mehr zufällig.

Ein Gedankenspiel kann dies deutlich machen: In einer durchkonstruierten Landschaft ist auch der Teil der Landschaft, der absichtlich nicht in der Planung berücksichtigt wird, also das Reservat, Teil der Planung. In einer durchspezialisierten Welt gibt es keinen Bereich, der nicht eine spezielle Bedeutung hat. Dies gilt für den Abenteuerspielplatz ebenso wie für die Kindersendung im Fernsehen oder den Horrorfilm im gleichen Medium, der ausschließlich für Erwachsene reserviert sein soll.

Umgestülpt wurden die Begriffe "gegeben" und "konstruiert" und mit betroffen sind hiervon unsere Raum- und Zeitvorstellungen. Wenn es in bezug auf den Raum keine "freien Räume" mehr gibt und alle Räume in ihrer Funktion fest definiert sind, dann kann es auch in bezug auf die Dimension Zeit auch keine freie Zeit mehr geben.

Spiel und Ernst etwa werden ununterscheidbar, weil alles Spiel ist und alles Ernst. Die Spielräume der Kinder sind nun Teil der Rationalitätsvorstellungen der Erwachsenen. Für das Spiel der Kinder bedeutet dies, daß es keine unbeobachteten Zeiten mehr gibt und daß alle Handlungen der Kinder in den von den Erwachsenen beobachteten und geplanten Zeiträumen dem Paradigma der Entwicklung des Kindes unterworfen werden.

Man kann feststellen, daß zwei verschiedene Bewegungen aufeinander zu laufen und insgesamt für Ununterscheidbarkeit sorgen bei gleichzeitiger Differenzierung. An den Räumen läßt sich dieser Prozeß darstellen als Ausdifferenzierung der Funktionen und Egalisierung der Räume, die bestimmten Funktionen dienen. Wenn Flughäfen oder Fußgängerzonen in ganz Europa sich zunehmend gleichen, so deshalb, weil sie bestimmten berechenbaren Funktionen erfüllen. Fußgängerzonen oder Flughäfen unterscheiden sich von ihrer Umgebung durch jene Formen, die die Funktionen bestimmen, und ihr Unterschied liegt darin, daß die benachbarten Areale anderen Funktionen und damit anderen Formen zu folgen haben. In dem Maße, in dem eine Welt entsteht, die gleichartig ist, und sich Differenzen allein aus den Unterschieden von Funktionen ergeben, fällt ein bislang die Räume bestimmendes Moment weg - nämlich die Geschichte des Ortes. Die Funktionalisierung von Räumen enthistorisiert die Räume.²⁹⁹

Pädagogisierung oder Verwissenschaftlichung beschreiben bestimmte Konstruktionsweisen, wobei genauer zu klären wäre, worin sie bestehen.

²⁹⁹ Man kann diesen Vorgang besonders gut in historischen Städten wie Heidelberg beobachten. Im Zuge der Restaurierung und Funktionalisierung

Ebenso verändert der Planungsgedanke die Zeitvorstellungen. Kindheit, Jugend, Adoleszenz usw. erscheinen nicht mehr als Lebensphasen, die sich zu einer Biographie zusammenfügen, sondern als Funktionen einer bestimmten Zeit. Die "Verplanung", von der das Grundschulmanifest spricht, bezieht sich auf den Gedanken, daß die jeweilige Zeit - hier die Kindheit - ihre Funktion erfüllen muß. Diese funktionalisierte Zeitvorstellung macht Zeit prinzipiell knapp. Wenn die Freunde der Kinder ebenso ausgesucht werden wie die Veranstaltungen, die sie besuchen dürfen, dann steht der Gedanke dahinter, daß die knappe Zeit der Kindheit nicht unnützlich vertan werden darf. Mit der Lebensphase "Kindheit" werden nun zwei sich widersprechende Ansprüche verbunden. Ein Anspruch besteht darin, in dieser Zeit erwachsen werden zu sollen; der andere: in dieser Zeit dem nachzukommen, was man als die Funktion der Kindheit betrachtet. Dieses Kindsein meint nicht den Ausstieg aus der Rationalität der Planung, wie etwa bei der Konstruktion des "göttlichen Kindes", sondern ist Teil der Planung. Nur wer Kind gewesen ist, so läßt sich der Gedanke paraphrasieren, kann auch erwachsen werden. Das Spiel des Kindes, auch das Spiel, das die Alten (wie Schleiermacher) als "unnützlich" ansahen, wird nun zugelassen und gefördert, weil es für nützlich gehalten wird.

Die Planung der Entwicklung des Kindes bezieht sich nicht mehr auf kognitive Aspekte oder die Anpassung an Normen und Regeln der Erwachsenenengesellschaft allein; sie hat zum Gegenstand die Planung des kompletten Glücks des Kindes. Die so für das Kind geschaffenen Freiräume, der partnerschaftliche Umgang, die Propagierung der These, daß Kinder spielen müssen, hat den Gedanken zur Voraussetzung, daß sie sonst nicht die Funktionen ausfüllen, die dieser Zeitphase zugeordnet sind; daß die Kinder sonst nicht gute Erwachsene werden. Die Funktion der Kindheit, die Gegenstand der Planung ist, besteht darin erwachsen zu werden. Die Form, in der dies geschieht, wird von Experten geplant und damit zunehmend abhängiger von den Vorstellungen der Erwachsenen über Kindheit bzw. Erwachsensein.

Thiemann schreibt über Eltern aus seinem Bekanntenkreis:

der Altstadt von Heidelberg für die Bedürfnisse der Tourismusindustrie und der Verkaufsindustrie wurden z.B. die Balken alter Häuser entfernt und neue Balken eingesetzt. In die neuen Balken gravierte man die Jahreszahl des Einbaues des alten Balkens ein. Der neue Balken ist neu und sieht neu aus, nur die Zahl weist ihn als alten aus. Die Geschichte des Hauses ist dem Haus nicht mehr anzusehen. Zeit selbst wird nicht sichtbar, sondern simuliert.

"Der Diskurs über den Erziehungsprozeß ist unversehens aus dem Alltagszusammenhang in das System professioneller Beratung verlagert. Die Verlagerung enteignet.

Und haltloser noch gemacht brauchen sie Halt.

Sie war mit dem Sohn, kaum daß er geboren war, zur Stillgruppe der Familienbildungsstätte gefahren. Danach zum Baby-Wassergewöhnungs-Kurs. Und danach zur Krabbelgruppe. Später zum Kleinkind-Spieltreff.

Keine Phase in seiner Entwicklung, die nicht von Beratungen begleitet war."³⁰⁰

³⁰⁰ Thiemann 1988, S. 62.

6.2 *Das verschwundene Kind*

Tendenzen der "Liquidierung der Kindheit"³⁰¹ lassen sich ausmachen, wenn man Kindheit als geschichtlich-biographische Lebensphase versteht. Eine "Entdifferenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen"³⁰² findet m.E. nicht statt. Und zwar so lange nicht, wie Kindheit und Erwachsensein mit unterschiedlichen Funktionen versehen werden.

Die Kritik an der "Medienkindheit" übersieht die Tatsache, daß Medien gar nicht anders können, als die Welt in einer Weise ins Haus zu liefern, die das Lieferprogramm von seinen Funktionen her bestimmt. Die notwendige Selektion der Bilder aus einer Totalität von Welt muß die Welt und damit die in ihr möglichen Erfahrungen reduzieren. Das Kriterium der Auswahl kann nicht biographisch-historisch sein, weil die komplexe Alltäglichkeit einer Entwicklung, an der der Rezipient nur einseitig als Zuschauer oder Zuhörer beteiligt werden kann, langweilig ist, weil die Beschränkung eines Mediums auf ein lokales Ereignis in seiner komplexen Alltäglichkeit im Widerspruch steht zu seiner Möglichkeit, Ausschnitte aus dieser Totalität zu liefern. Das Medium steht unter dem Diktat der Differenz von Senderaum und Welt, von Sendezeit und Weltzeit, und es schafft gleichzeitig die Idee der knappen Zeit und des Mangels an Raum. Die vom Medium Fernsehen gelieferte Welt ist in ihrer Beziehung zu der von ihr abgebildeten Welt nur noch begreifbar in den Kategorien der Technik der Herstellung von Bildern und nicht an dem Inhalt der Bilder.

Neil Postman stellt die These auf, daß Kindheit erfunden wurde im Zuge der Entwicklung und allgemeinen Durchsetzung der Schriftlichkeit im ausgehenden Mittelalter. Wenn vorher Erwachsene und Kinder in einer allgemein zugänglichen Welt lebten, trennte die Schrift Kinder von Erwachsenen, weil die Fähigkeit, lesen zu können, nun die Voraussetzung dafür war, um an der Welt der Erwachsenen teil zu haben. Die Erfindung der Kindheit als Ausdruck der Trennung von Kindern und Erwachsenen sieht Postman im Anschluß an die Mause als kulturellen Fortschritt in der Entwicklung der Menschheit. Das Konstrukt Kindheit verschaffte dem Kind Schutz vor der Bösartigkeit der Welt der Erwachsenen. Die Abschirmung der Kinder vor den moralisch bedenklichen Geheimnissen der Erwachsenen, das Schamgefühl der Erwachsenen wegen ihrer eigenen Unmoral, ließ die Erwachsenen gegenüber den Kindern ein Verhalten an den Tag legen, das diesen eine eigenständige Entwicklung ermöglichte. Postman sieht in der Zeit zwischen 1850 und 1950 die

³⁰¹ Hengst 1981, S. 11.

³⁰² Lenzen 1985, S. 351.

Hochphase der "Kindheit" und die Ausformung der modernen Familie, die "es ihnen (den Eltern - G. Scholz) ermöglichte, gegenüber ihren Kindern ein hohes Maß an Einfühlung, Güte und Verantwortungsgefühl zu entfalten."³⁰³ Auch wenn Postman schreibt, daß er nichts idealisieren möchte³⁰⁴, so bildet in seiner Aufstiegs- und Verfallsgeschichte der Kindheit diese Zeit, die Kindheit als Ideal der Kultur "erkannte"³⁰⁵, doch den Höhepunkt der Vorstellung von Kindheit als einer glücklichen Zeit. Seitdem schwinde das Schamgefühl der Erwachsenen und deren Erziehungsbereitschaft; seitdem auch würden Kinder als Photomodelle oder Kriminelle zu "Erwachsenen". Die Ursache für diese Entwicklung sieht Postman in den modernen elektronischen Medien, vor allem im Fernsehen. Das Fernsehen zerstöre die Geheimnisse des Erwachsenenlebens und liquidiere das Schamgefühl. Während Texte die Lesefähigkeit voraussetzten, seien Bilder auch Kindern verständlich, da Bilder konkret seien.³⁰⁶ "Für Bilder gibt es kein ABC. Um die Bedeutung von Bildern verstehen zu lernen, benötigen wir keinen Unterricht in Grammatik, Rechtschreibung, Logik oder Wortkunde."³⁰⁷ Zudem würde das Fernsehprogramm der Kinder anders als der Lesestoff nicht mehr zensiert. Das Fernsehen verwische die Trennungslinie zwischen Kind und Erwachsenen "erstens, weil es keiner Unterweisung bedarf, um seine Form zu begreifen; zweitens, weil es weder an das Denken noch an das Verhalten komplexe Anforderungen stellt; drittens, weil es sein Publikum nicht gliedert."³⁰⁸ Hinzu kommt nach Postman: Das Fernsehen ist das "Medium der totalen Enthüllung"³⁰⁹. Es zeige Gewalt und Sex und die Probleme der Erwachsenen in politischer und moralischer Hinsicht. "Es macht öffentlich, was zuvor privat war."³¹⁰ Es zerstöre das Schamgefühl, Höflichkeitsformen und die Autorität der Erwachsenen. "Was aus der Sicht des Kindes im Fernsehen am ehesten auffällt, ist die offenkundige Tatsache, daß die Erwachsenenwelt voller Dummheit, Streit und Kummer ist."³¹¹ Demgegenüber hält Postman an der These fest, daß nur das Verschweigen dieser Seite des Erwachsenenlebens ein ungestörtes Wachstum ermögliche³¹², daß sich allein im Glauben an die Rationalität der Erwachsenen und an die einer

³⁰³ Postman 1987, S. 81.

³⁰⁴ Vgl. ebd.

³⁰⁵ Ebd.

³⁰⁶ Vgl. a.a.O., S. 87.

³⁰⁷ A.a.O., S. 93.

³⁰⁸ A.a.O., S. 94.

³⁰⁹ A.a.O., S. 97.

³¹⁰ A.a.O., S. 99.

³¹¹ A.a.O., S. 111f.

³¹² Vgl. a.a.O., S. 109.

vernünftigen Weltordnung und an eine hoffnungsvolle Zukunft Vertrauen in die eigene Fähigkeit entwickeln läßt.³¹³

Postman beendet seine Beschreibungen mit der entpolitizierenden Wirkung der Medien und mit Beispielen für das Verschwinden der Kindheit in den U.S.A. der achtziger Jahre. In seinem 9. Kapitel wird deutlich, was Elke Liebs in den Vorwurf kleidet, es werde wieder eine rigide Theologie bzw. Teleologie entwickelt, "die ihre Sehnsucht nach den alten hierarchischen Ordnungen in kulturpessimistische Endzeitvisionen kleidet."³¹⁴

Tatsächlich unterstützt Postman die Versuche der moralischen Mehrheit³¹⁵, die öffentliche Darstellung von Sexualität einzuschränken, auch wenn er pessimistisch ist, was den Erfolg dieser Versuche angeht.³¹⁶

Elke Liebs sieht in der Schuldzuweisung an die Medien, die alt und jung in den Bann eines kollektiven Infantilismus zwingen, die Stilisierung des Fernsehens zu einer "magischen Potenz" und darin die Wiederholung des "Rattenfänger - Motivs". Der Rattenfänger gibt als Mittelsmann zwischen den Generationen die Sündenbock Figur ab "für die variablen Ab- und Ausgrenzungsbedürfnisse."³¹⁷

"Sein Diskurs verwandelt die Kinder - unter dem Vorwand sorgenvoller Verantwortung - in Ratten. Über die rein mechanische Kontrolle ihres Zugangs zum Bereich 'hinter den Kulissen des Erwachsenenlebens' (S. 112), also zu Schwäche, Perversion, Gewalttätigkeit, Krankheit und Dummheit usw. glaubt er zu retten bzw. neu zu erschaffen, was spätestens seit Sigmund Freud (eigentlich schon am Ende der Romantik, s. Brentano) als Zerrbild von Erwachsenenprojektionen erkannt ist: die asexuelle, ahnungslose Reinheit der Kindheit als biologisch-kultureller Aggregatzustand einer bestimmten Altersphase."³¹⁸

Die Tatsache, daß Postman jenen Eltern, die sich gegen den Strom der Zeit stellen, verspricht, aus ihren Kindern eine Art intellektueller Elite zu machen, die "gewiß größere Chancen im Geschäftsleben, in den freien Berufen und sogar in den Medien selbst haben..."³¹⁹, veranlaßt Elke Liebs zu der zynischen Bemerkung:

³¹³ Vgl. a.a.O., S. 111.

³¹⁴ Liebs 1986, S. 226.

³¹⁵ Im Deutschen würde man sagen, des Teils der "schweigenden Mehrheit", der sich in Kampagnen Gehör verschafft.

³¹⁶ Vgl. Postman 1987, S. 166.

³¹⁷ Liebs 1986, S. 225.

³¹⁸ A.a.O., S. 227.

³¹⁹ Postman 1987, S. 171.

"Elite-Bildung und Geschäftstüchtigkeit als Signifikanten und lebender Beweis für eine (im obigen Sinne) geglückte Kindheit - und dies im 'demokratischsten' aller Länder"³²⁰.

Dieter Lenzen's These vom Verschwinden des Erwachsenseins verweist darauf, daß Postman, sofern seine Beschreibung stimmt³²¹, einen Prozeß beschreibt, der für Kinder und Erwachsene zugleich zutrifft; folglich um einen Prozeß, der sich nicht aus der Veränderung der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen ergibt, sondern aus der Veränderung der Welt der Erwachsenen.³²²

Postmans zentrale These scheint mir darin zu bestehen, daß er für die Mediengesellschaft einen Vorgang behauptet, der wirklich neu wäre. Nämlich die Aufhebung dessen, was Mollenhauer einen "gebremsten Aufprall"³²³ nennt und von dem er schreibt: "Mir ist keine Kultur bekannt, in der es zum allgemein anerkannten Prinzip des Umgangs mit dem Nachwuchs gehört, Kinder der gesellschaftlichen Realität auszusetzen."³²⁴

Die Frage ist nur, ob, wie Postman behauptet, das Fernsehen Realität ist?

Postmans Definition des Bildes als Abbild der Realität übersieht, daß jedes Bild nicht nur eine selektive Auswahl aus der Realität vornimmt, sondern in doppelter Weise Realität herstellt. Das einzelne Bild läßt den Ausschnitt als Totalität erscheinen; die Bilderwelt wiederum läßt im Medium ihres Erscheinens die Künstlichkeit ihrer Produktion vergessen. Um den Zusammenhang zwischen Bild und Abgebildetem erkennen zu können, bedarf es einer abstrakten intellektuellen Leistung, zu der auch viele Erwachsene nicht fähig sind - oder in bestimmten Situationen auch nicht fähig sein wollen. Die Bilder, von denen Postman behauptet, man brauche zu ihrem Verständnis keinerlei Unterrichtung, sind nicht Abbilder der Wirklichkeit, sondern Konstruktionen. Das Fernsehen verweist so auf die Existenz zweier Wirklichkeiten: einer der Handlungen und einer der Zeichen. Postman ist m.E. Opfer der Täuschung des Mediums geworden, die darin besteht, sich selbst als Diener und nicht als Produzenten von Wirklichkeit auszugeben;

³²⁰ Liebs 1986, S. 227.

³²¹ Was ihm Elke Liebes übrigens konzidiert (A.a.O., S. 226).

³²² Auch Postman ist nicht eindeutig. In seiner kulturpessimistischen Argumentation spricht er vom Verschwinden der Kindheit; in anderen eher gesellschafts- und medienkritischen Teilen läßt er durchblicken, daß das Medium auch die Situation der Erwachsenen verändert.

³²³ Mollenhauer 1983, S. 34.

³²⁴ Ebd.

Opfer der "Verbiederung" des Fernsehens, das glauben macht, es sei unsere Welt, nur weil sie sie in unser Wohnzimmer holt.³²⁵

Für Günther Anders ist zentral, daß die optimistische Annahme der möglichen Trennung von Mittel und Zweck obsolet geworden ist.

"Was uns prägt und entprägt, was uns formt und entformt, sind eben nicht nur die durch die 'Mittel' vermittelten Gegenstände, sondern die Mittel selbst, die Geräte selbst: die nicht nur Objekte möglicher Verwendung sind, sondern durch ihre festliegende Struktur und Funktion ihre Verwendung bereits festlegen und damit auch den Stil unserer Beschäftigung und unseres Lebens, kurz uns."³²⁶

Wenn Anders die Situation aufgreift, daß der Fernsehkonsum individuell im eigenen Heim stattfindet und der Zuschauer "die Verwandlung seiner selbst in einen Massenmenschen, durch seinen Konsum der Massenware, also durch Muße (leistet)"³²⁷ so wird eine zentrale Denkfigur seines Ansatzes deutlich. Der Fernsehzuschauer ist im Unterschied zum Teilnehmer einer Massenveranstaltung beides: Individuum und Massenmensch. Als Fernsehkonsumenten der Welt sind wir nicht mehr "in der Welt"³²⁸, dafür in der Welt der Fernsehbilder. Wir formen sowohl die Reproduktion des Originals wie wir uns in unserer "Originalität" nach der Reproduktion richten.³²⁹

Anders, der die Bilder als "Phantome"³³⁰ bezeichnet, verweist damit auf das Problem der Unterscheidbarkeit von Bild und Realität: "so wirkt nun, da jede Realität als Phantom auftritt, jedes Phantom real."³³¹ Er formulierte in den fünfziger Jahren einen Gedanken, der später unter dem Stichwort "Simulation"³³² diskutiert wird. Allerdings betont Anders noch die Vermi-

³²⁵ Vgl. Anders 1983, S. 97ff. Günther Anders Analyse "Die Welt als Phantom und Matritze. Philosophische Betrachtungen über Rundfunk und Fernsehen" geht, 1956 zum erstenmal veröffentlicht, weit über Postmans Medienkritik hinaus. Anders diskutiert nicht Inhalte, sondern die Tatsache der Existenz des Mediums und die Welt, die dieses Medium produziert. Seine zentrale These lautet, daß der Mensch unfähig ist, mit seinen Produkten auf dem Laufenden zu bleiben. Er kann sie zwar herstellen, aber nicht mehr verstehen.

³²⁶ A.a.O., S. 100.

³²⁷ A.a.O., S. 103.

³²⁸ Vgl. a.a.O., S. 111.

³²⁹ Ebd.

³³⁰ A.a.O., S. 142.

³³¹ A.a.O., S. 143. Damit begnet Anders auch der These, das Fernsehbild sei "ästhetischer Schein". Er verweist auf den Unterschied zwischen in einer Gerichtsverhandlung im Drama und dem Bericht von einer Gerichtsverhandlung.

³³² Vgl. Baudrillard 1978.

schung von Bild und Realität.³³³ Gegebenheiten, in denen die Welt der Zeichen die Wirklichkeit vollkommen aus dem Felde schlägt, betrachtete er (noch) als Ausnahme.³³⁴ In diesen Ausnahmen aber, so Günther Anders, haben die Phantome gesiegt, weil sie von den "wirklichen Kreaturen" nicht mehr zu unterscheiden sind.

"weil viele jener Kreaturen, aus denen sich die wirkliche Welt zusammensetzt, von den Phantomen bereits endgültig geschlagen sind, bereits Reproduktionen von Phantomen darstellen, diesen aufs Haar gleichen; weil also die Verschiedenheit der Kämpfenden durch den Sieg der Phantome bereits unkenntlich geworden ist. Daß zahllose wirkliche Girls sich das Aussehen von Filmbildern gegeben haben: also als Reproduktionen von Reproduktionen herumlaufen..."³³⁵

Kehren wir noch einmal zu der "Medienkindheit" zurück, die Postman beschreibt, so stellt sich die Situation anders dar als in seiner Analyse. Wenn Postman sich gegen die Wirkung des Fernsehens richtet, so in der Überzeugung, die Kinder würden die im Fernsehen gezeigten Bilder für Wirklichkeit halten. Eher anzunehmen ist, daß Kinder wie Erwachsene durchaus zwischen Bild und Realität zu unterscheiden in der Lage sind, und zwar dann, wenn die im Bild produzierte Realität nicht die gewünschte ist. Dort, wo sich Wunsch und Bild decken, dürften Kinder wie Erwachsene gleichermaßen unfähig gemacht werden, zwischen Bild und dem, was es abbildet, zu unterscheiden.³³⁶

In den positiv besetzten Bildern stellen die Medien eine Welt her, die analytisch als hergestellte zu dechiffrieren ist, in der Erfahrung aber nicht mehr eine Unterscheidung von Zeichen und Realität ermöglicht. "Damit wird die Wirklichkeit zum Abbild ihrer Abbilder."³³⁷

Die Fragen und Probleme, die die Medien stellen, bestehen nicht darin, wie sie die Wirklichkeit abbilden, sondern darin, wie sie das, was man für Wirklichkeit hält, bestimmen. Nicht die Bilder, die die Unfähigkeit der Erwachsenenwelt im Umgang mit sich selbst zeigen, sind das Problem,

³³³ Vgl. Anders 1983, S. 147.

³³⁴ Vgl. ebd.

³³⁵ A.a.O., S. 148.

³³⁶ Auch dafür gibt Anders einen Hinweis: "Denn diese (die verbotene Fernsehwelt - G. Scholz) ist ein Produkt, das sich auf Grund seines Warencharakters, zum Zwecke seiner Verkäuflichkeit, in den Maßen des Käufers anbietet und so, daß es diesem bequem sitze: also gerade solche Welteigenschaften vorspiegelt, die - denn die Welt ist das Unbequeme - der Welt durchaus abgehen; und das dennoch die Kühnheit oder die Naivität hat, zu behaupten, die Welt zu sein." (A.a.O., S. 122f)

³³⁷ Anders 1981, S. 252.

sondern jene, die keine Fragen, keine Kritik mehr zulassen, weil sie einen willkürlichen Ausschnitt als das Ganze ausgeben. Das bezieht sich im wesentlichen auf die Form und nicht den Inhalt der Darstellung.

Wenn man bislang - in welcher Form auch immer - Wirklichkeitsadäquatheit als Voraussetzung für Erwachsensein bestimmt hat, ändern sich mit dem Fernsehen die Vorstellungen von Erwachsenenheit und Kindheit. Ob Kindheit verschwindet oder nicht, läßt sich nicht am Fernsehprogramm festmachen, nicht einmal an der schlichten Existenz des Mediums, sondern nur an der Frage, welche Vorstellung von Wirklichkeit unsere Zeit entwickelt. Darin ist das Medium Fernsehen sicher ein Faktor, aber nicht mehr. Wenn es richtig ist, daß zumindest in Teilbereichen das Bild zum Vorbild der Wirklichkeit geworden ist und dieses Bild als hergestelltes Bild zu verstehen ist, dann ist zu vermuten, daß das Medium beteiligt ist an der Herstellung jener Bilder, die als Vorbilder für die Vorstellung über Kinder und Kindheit anzusehen sind. Wenn die hergestellten Bilder sich als Konstrukte von Experten, Pädagogen, Psychologen und professionellen Bildermachern bezeichnen lassen, dann wird Kindheit, zumindest zum Teil, Ergebnis professioneller Produktion - auch wenn sich die Hersteller gelegentlich über die Qualität ihrer Produkte und die günstigsten Methoden der Herstellung streiten. In einem müssen sich alle Produzenten einig sein: Ihr Produkt muß gut (gemacht) werden.

Wenn schon immer die bestimmte Kindheitskonstruktion das Leben der Kinder bestimmt haben mag, so befinden wir uns heute in einer neuen Situation. Die Konstruktion des hergestellten Kindes ist einerseits bloße Konstruktion und andererseits via Medium bereits Realität. Beeinflußt die Konstruktion die Bedingungen des Aufwachsens, so definiert die Herstellung der Bilder, was unter Kindheit bzw. Erwachsensein zu verstehen ist.

Das Medium, das angewiesen ist auf die Auswahl der Bilder, teilt die Welt, die es sendet, in Segmente und weist diesen bestimmte Funktionen zu. Die Sendungen sind nicht mehr bloße Abbildungen, Berichte, Unterhaltung etc. Sie sind eingebunden in die Funktionalisierung des Alltags. Die Beziehung zwischen dem, was gesendet wird, und dem, was beim Hörer bewirkt werden soll, ist zu einer Synthese verschwommen.³³⁸ Was die Sender selbst als Zielgruppenorientierung bezeichnen, ist tatsächlich eine Orientierung an Funktionsunterschieden alltäglichen Verhaltens der Hörer. Das Programm danach zu planen, setzt das Vorhandensein alltäglich wiederkehrender Funktionen voraus und in Gang. Ob ein Beitrag bestimmte Kriterien einer Kindersendung erfüllen muß, hängt davon ab, wann er gesendet werden soll - ob am Nachmittag oder am Abend. Das Nachmittagsfernsehprogramm ist

³³⁸ So gibt es für Autofahrer "seichte Musik", um sie nicht abzulenken.

"kindertauglich", weil fälschlicherweise davon ausgegangen wird, daß Kinder am Abend im Bett liegen. Anspruchsvolle Filme werden deshalb auf die Nachtzeit verlegt.

Dies ist der eine Aspekt der Herstellung einer nach Funktionen differenzierten Welt. Der andere ergibt sich aus der Gegebenheit, daß die Bilder nur nacheinander folgen können und nacheinander nur Ausschnitte der Welt zusammensetzen können. Jeder Text und jeder Film ist gegenüber einer unendlichen Welt endlich. Jedes seiner Elemente läßt sich (zumindest theoretisch) angesichts der Endlichkeit in seiner Bedeutung bestimmen. Das gilt für Texte wie für Bilder. Die Konkretheit der Bilder, im Unterschied zu der notwendigen Übersetzungsleistung beim Lesen, erschwert jenen Vorgang, den man als "Lesen zwischen den Zeilen" bezeichnen kann und der die endliche Welt des Textes zumindest prinzipiell ins Unendliche erweitern kann. Die Folge der Bilder ist in hohem Maß auf den "roten Faden" angewiesen, da die Bilder sonst tendenziell unverstehbar werden. Ereignisse und Vorgänge werden deshalb ihrer Komplexität entkleidet und in eine kausale Beziehung gebracht, die den Anfang als notwendig für das Ende und das Ende als logische Folge des Anfanges erscheinen lassen. Jede Folge von Bildern unterstellt eine Logik, die es in der Welt nicht gibt. Die im Medium gelieferte Welt ist als logisch aufgebaute deshalb eine hergestellte Welt.

Das Medium Fernsehen konstituiert als eigene Realität die Vorstellung der logischen Beziehung von Anfang und Ende, der Möglichkeit der Spezialisierung von Funktionen und der Möglichkeit der Planung und Darstellung eines ganzen Systems. Es legt den Gedanken nahe, die ganze Welt sei konstruierbar. Dies gelingt freilich nur, wenn im Abbild die Beziehung von Bild und Abgebildetem nicht mehr erkennbar ist. Von daher ist die Tendenz des Mediums zu erklären, immer "tiefer" in die Wirklichkeit einzudringen, immer umfassender über *alle* Aspekte der Welt berichten zu wollen und zu können. Dies mit der These, die Kamera sehe mehr als das Auge. Das Fernsehen hat die Tendenz, die Wirklichkeit zu entschleiern, dem Geheimnis das Geheimnisvolle zu entreißen. Auf diese Tendenz, die auch Kinder betrifft, weist Friedrich Thiemann hin:

"Die These Postmans haben wir vielmehr umzukehren, wenn wir Auflösung und Neukonstitution der Kindheit, die sich in einem vollzieht, verstehen wollen. Nicht die Entschleierung der Erwachsenenwelt, nicht die Vermittlung ihrer geheim gehaltenen Themen an die Aufwachsenden, sondern umgekehrt: Die in dauernder, totaler werdender Überwachung sich vollziehende Entschleierung des

Kinderlebens markieren das Ende der Kindheit und zugleich den Beginn einer neuen."³³⁹

Thiemann verweist auf die bekannten Situationen: die Organisation von Kindern, dafür hergestellten Räumen, die darin vorhandene Kontrolle und darüber hinaus auf Forschung und Medien und deren Zusammenspiel:

"Ich finde in der Kinderforschung ein Interesse an der Thematisierung von Dunkelbereichen sich ausbreiten. Die Neugier dringt in das gesellschaftliche Unterleben ein und zerrt die Kritzelsprüche auf den Schulbänken und die Wandverse auf den Schultoiletten in den öffentlichen Diskurs. [...] Schüler werden aufgefordert, ihre noch versteckte Wut und Angst, die noch immer tabuisierten Lüste im Namen einer neuen Humanität mitzuteilen und bearbeitbar zu machen. Und in den Medienanstalten haben sich Kindersendungen etabliert, die systematisch das Geheimgehaltene als ihr Hauptthema variieren."³⁴⁰

Die Anstalten, so läßt sich Thiemanns Text verstehen, sind auf die Wissenschaftler und deren intime Kenntnis angewiesen oder zumindest an ihnen interessiert. Der transparente Mensch erscheint als Voraussetzung der Humanität. Sozialwissenschaftler, Psychologen und Pädagogen werden - aus gesellschaftlicher Verantwortung - zur Erforschung und Offenlegung der Geheimnisse der Kinder aufgefordert.

Dieser Prozeß von Kontrolle und Ausforschung hat insofern eine neue Qualität, weil er in einer Umgebung, die keine Tabus mehr zu kennen meint, nicht mehr in der Zumutung besteht, sich an Tabus zu halten, sondern in der, sich selbst transparent zu machen. Der transparente Mensch ist die Voraussetzung seiner Herstellung.

6.3 *Das geplante Kind*

Wenn den Europäern der Zusammenhang von Zeugung und Geburt schon länger bekannt sein mag, als sich dies historisch zurückverfolgen läßt, so war doch jede Geburt eines Kindes auch ein Ereignis, daß "irgendwie" geschah. Erst die hormonalen Antikonzeptionsmittel erlaubten es, die Geburt eines Kindes nicht nur sicher zu verhindern, sondern auch sicher zu planen. Was ehemals "irgendwie geschah" und als Gegebenheit eine Entscheidung verlangte, bedarf heute vorweg einer Entscheidung:

³³⁹ Thiemann 1989, S. 10.

³⁴⁰ A.a.O., S. 11.

"Nicht mehr die Verhinderung von Kindern, sondern ihre Ermöglichung muß entschieden werden. Das ist ein folgenreicher qualitativer Umschlag."³⁴¹

Lenzen arbeitet u.a. heraus, daß hier eine rational begründete Entscheidung getroffen werden muß, die sich rational nicht fällen läßt. Der Zwang, sich entscheiden zu müssen, nötigt nun die Kriterien rationaler Entscheidungen auf. Lenzen nennt als entscheidendes Kriterium die "Maximierung der Nutzenerwartung" und schreibt: "Sie (das Paar, das sich entscheiden soll - G. Scholz) werden gewissermaßen zu Zeugungsunternehmern, ihr Kind zu einer Investitionsmöglichkeit."³⁴² Nun gibt es Faktoren, die sich nicht in Geld oder in Grenznutzenwerten ausrechnen lassen. In die rationale Begründung des Kinderwunsches oder der Ablehnung des Kindes wird notwendig das Nicht-berechenbare, Irrationale eingeführt. Lenzen zitiert aus einem Ratgeber den Satz: "Wenn nur das kleinste Eckchen eines auch noch so irrationalen Kinderwunsches vorhanden ist, meine ich solle man es (die Sterilisation - G. Scholz) lassen."³⁴³ Und Lenzen schreibt:

"In dieser letzten Äußerung steckt die ganze Paradoxie der Entscheidung für oder gegen das Kind. Wenn ein irrationaler Kinderwunsch in jedem Fall höher bewertet werden soll als die rationalen Gründe, wird der Versuch der Entscheidungsoptimierung durch einen bewertenden Vergleich der Handlungsalternativen absolut sinnlos."³⁴⁴

Es stellt sich die Frage, welche Verarbeitungsformen eine Frau dafür hat, eine Entscheidung getroffen zu haben, die letztlich nicht rational zu fällen ist.³⁴⁵ Von den drei Verarbeitungsformen, die Lenzen erwähnt, die "Autosuggestion, sich dem Entscheidungszwang entzogen zu haben", die Betrachtung des Kindes als Investition in das vom Mann geleitete Unternehmen³⁴⁶, interessiert hier die Verarbeitungsform, die sich auf das Kind bezieht:

"Die dritte Möglichkeit der Bearbeitung besteht in der Identifikation mit dem Investitionsgut, d.h. dem gezeugten Kinde. [...] Die Entschei-

³⁴¹ Lenzen 1985, S. 119.

³⁴² A.a.O., S. 121.

³⁴³ Zschau 1982, S. 105ff; zit. n. Lenzen, a.a.O., S. 122.

³⁴⁴ A.a.O., S. 124.

³⁴⁵ Meine Frage lautet ein wenig anders als die Lenzens. Über die Konstruktion einer Konkurrenzsituation unter Frauen verläßt er seine systematische Betrachtungsweise zugunsten einer wertenden und fragt nur nach den Verarbeitungsformen der Frau, die sich für das Kind entschieden hat. Grundsätzlich gilt aber die Paradoxie für jede Entscheidung: für Kind, Abtreibung oder Sterilisation. (Vgl. a.a.O., S. 125)

³⁴⁶ Vgl. a.a.O., S. 126.

... dungsträgerin ist mit ihrer unternehmerischen Entscheidung in dem Maße zufrieden, in dem das Investitionsgut wirklich 'gut' ist. [...] Der Entscheidungszwang präformiert das Verständnis vom Kind."³⁴⁷

Aus meiner Sicht bedeutet der Zwang zum rationalen Diskurs und der daraus folgende paradoxe Entscheidungszwang, daß die Mutter durch ihre Handlungen das Kind "gut werden läßt".

Die Notwendigkeit, für eine nicht begründbare Entscheidung die Verantwortung übernehmen zu müssen - spätestens dann, wenn das Kind geboren ist - führt in die Paradoxie der speziellen Hergestelltheit von Kindern, die, soweit ich es sehe, heute ihre Lebensbedingungen bestimmen: Auf der einen Seite richten sich alle Handlungen der Mutter und auch des Vaters (es ist, anders als Lenzen es sieht, in aller Regel eine gemeinsame Entscheidung) darauf, ihr "Produkt" gut werden zu lassen; andererseits möchten sie die Verantwortung für das Kind wieder los werden, weil der selbstgesetzte Zwang, das Kind "gut" werden zu lassen, von der Ahnung begleitet ist, daß dieses Ziel sich unmöglich erreichen läßt.

An Elisabeth Dessai läßt sich zeigen, daß eine Lösung dieses Konfliktes in der Hoffnung gesucht wird, daß die Kinder von *allein* gut werden. Der Kern ihrer Argumentation wird deutlich in der These:

"Geschlechtsverkehr ohne Fortpflanzung - Fortpflanzung ohne Geschlechtsverkehr: Zwei alte Menschheitsträume werden gleichzeitig wahr."³⁴⁸

In dieser Entkopplung sieht Dessai nur Vorteile für die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau und für das, was man ein rationales Beziehungsverhalten nennen kann. Wo natürliche Gegebenheiten außer Kraft gesetzt sind, weil sich Kinder im Reagenzglas zeugen lassen, wird alles berechenbar unter dem Gesichtspunkt der jeweiligen Leistung.³⁴⁹ Was angesichts der allgemeinen Herstellbarkeit zählt, ist nicht mehr die Herstellung, sondern - um in der Sprache der Waren zu bleiben - es sind die Kosten des Wartungsvertrages:

³⁴⁷ Ebd.

³⁴⁸ Dessai 1985, S. 117.

³⁴⁹ So schreibt Dessai zum Beispiel: "Die künstliche Insemination ist ... attraktiv für Frauen, die sich von einem anwesenden Vater sowieso keine Mithilfe im Haushalt versprechen und dann lieber allein sorgeberechtigt über den Erziehungsstil entscheiden wollen". (A.a.O., S. 115) Oder an anderer Stelle: "Stell deinem Freund die Alternative Samenbank in Aussicht und laß ihn Opfer bringen für deine Bereitschaft, statt des anonymen 'Elite'-Samens den seinigen zu nehmen." (S. 125) Stellenweise liest sich das Buch wie eine Ironisierung der Thesen Dieter Lenzens - es ist aber ernst gemeint.

"Der Beitrag von Mann und Frau zur Nachwuchserzeugung wird unwichtig - was zählt, das sind die Leistungen im Zusammenhang mit der Kinderbetreuung"³⁵⁰

Die folgende Idee Elisabeth Dessais kann daher als Überlegung zur Kostenminimierung angesehen werden:

"Potentielle Eltern wollen ihr Kind nicht mehr 'irgendwie durchkriegen', sondern ihm gute Bedingungen bieten. In diesem Zusammenhang können kinderfreundliche Computerdörfer entstehen, in denen Kinder wieder frei und lebendig spielen dürfen. Eltern aller Art würden eine lockere Betreuungsgemeinschaft bilden und durch entlastende Gemeinschaftseinrichtungen sowohl ihrer Isolierung am Arbeitsplatz Heimcomputer entgegenwirken als auch ihren (Einzel-)Kindern vielfältige Kontaktmöglichkeiten eröffnen."³⁵¹

Die mit den Computern spielenden Kinder brauchen nur locker betreut zu werden. Der Bruch zwischen der Rationalität der Argumentation und der Benutzung des alten Topos von den "frei und lebendig spielenden Kindern", als romantisches Idyll, gibt für einen Moment den Blick frei auf die emotionale Seite der Argumentation. Die Welt der Kinder, so deute ich den Wunsch, soll idyllisch sein, ohne daß wir Erwachsenen uns dafür verantwortlich fühlen. Dessais Sympathie mit einer künstlichen Kinderproduktion, die darauf abzielt, "die Qualität (Intelligenz, Gesundheit, soziales Verhalten) des Nachwuchses zu verbessern,"³⁵² scheint mir eher von dem Wunsch getragen, für Intelligenz, Gesundheit und soziales Verhalten der Kinder nicht mehr zuständig zu sein. Die Verbindung des Wunsches nach Verantwortungslosigkeit mit dem Wunsch nach der idyllischen heilen Welt ist nicht neu. Neu ist die Vorstellung, endlich diese Idylle selbst herstellen zu können.

Die Hoffnung, daß sich das glückliche Kind gewissermaßen nebenbei durch die Wahl einer einfachen, der Natur entsprechenden Verhaltensweise ergibt, prägt auch jene Diskussion, die scheinbar im völligen Widerspruch zu der die Berechenbarkeit der Leistung fordernden Vorstellung von Elisabeth Dessai steht.

Regina Hilsberg plädiert dafür, daß Säuglinge von ihren Eltern getragen werden.³⁵³ Ihre Begründung ist nicht primär praktischer Natur, sondern besteht in

³⁵⁰ A.a.O., S. 119.

³⁵¹ A.a.O., S. 121f.

³⁵² A.a.O., S. 114.

³⁵³ Hilsberg 1985. Regina Hilsberg beruft sich vor allem auf Jean Liedloff: Auf der Suche nach dem verlorenen Glück. Gegen die Zerstörung unserer Glücksfähigkeit in der frühen Kindheit (1989). Sie ist aber darum bemüht,

einer merkwürdigen Verquickung verschiedener Denkfiguren. Bei einem Kind, schreibt sie, das in den ersten Lebensmonaten getragen wird, "bildet sich ein Ich ohne Sprünge, ohne Widersprüche."³⁵⁴ Begründet wird dies damit, daß das Kind sich bei sich selbst zu Hause fühlt: "Die Entwicklung seines Körpers und die seiner geistigen Fähigkeiten verlaufen parallel, eines unterstützt das andere."³⁵⁵ Die Theorie, die Hilsberg aufstellt, hat ein glückliches Kind und eine glückliche Mutter-Kind-Beziehung zum Ziel. Die Quelle dieser glücklichen Beziehung sieht sie in der emotionalen Beziehung zwischen Mutter und Kind. Die Emotionen wiederum ergeben sich aus der körperlichen Nähe von Mutter und Kind.³⁵⁶ Folglich: Wenn diese Nähe in den Säuglingsjahren gewährleistet wird, so sind eine gute Beziehung zwischen Mutter und Kind und ein glückliches Kind sicher.

Erziehung wird ersetzt durch die Realisierung eines naturgegebenen Verhaltens. Liedloff spricht von den Instinkten der Mutter, das artgemäß richtige zu tun, die verlorengegangen seien, aber wiedergewonnen werden könnten.³⁵⁷ Und die Aussicht auf eine längere und quälende erzieherische Auseinandersetzung mit dem Kind wird ersetzt durch die Hoffnung, daß die Nähe zu dem Kind nur für jene kurze Säuglingsphase durchgehalten werden muß:

die offensichtlich esoterischen Aspekte aus Liedloffs Argumentation in einen nüchternen, praktischen Zusammenhang zu stellen. Sie präsentiert sich selbst als die nüchterne, moderne, aufgeklärte Frau, die aus eigenen Erfahrungen und psychologischem Wissen geprüft nacherzählen kann, was Liedloff propagiert hat: "Wenn eine Mutter dafür sorgt, daß ihr Baby die ersten sechs bis acht Monate hindurch ständig herumgetragen wird, so wird dies sein Selbstvertrauen sichern und die Grundlage dafür legen, daß es während der folgenden fünfzehn oder zwanzig Jahre, in denen es zu Hause lebt, sozial, anspruchslos und ausgesprochen hilfsbereit sein wird." (Liedloff 1989, S. 201).

³⁵⁴ A.a.O., S. 84.

³⁵⁵ Ebd.

³⁵⁶ Sie schildert folgende Situation: "Wir haben Bekannte, deren zweijähriger Sohn ein ausgesprochenes 'Papa-Kind' ist. So etwas soll ja vorkommen, ich habe mir anfangs nichts weiter dabei gedacht. Bis ich unter den Briefen, die ich für dieses Buch gesammelt habe, einen fand, der dasselbe Phänomen beschrieb. Beide Kinder sind durch Kaiserschnitt entbunden, unter Vollnarkose der Mutter. Der Vater hat das Baby in den ersten Stunden auf dem Arm herumgetragen, bis die Mutter aus der Narkose erwachte. Zufall? Oder hat das Kind in diesen ersten Stunden sich so mit dem Vater vollgesehen, daß er im Gefühlsleben des Kindes diese beherrschende Stellung einnehmen konnte?" (A.a.O., S. 75)

³⁵⁷ Vgl. Liedloff 1989, S. 33ff.

"Und wenn ich so darüber nachdenke, dann weiß ich nicht genau, ob ich mir Lena aus einem Bedürfnis nach Nähe oder einem Bedürfnis nach Distanz heraus an den Körper gebunden habe. Aber was auch immer der Fall gewesen war; das Ergebnis ist, daß ich sie mir besser vom Leibe halten kann."³⁵⁸

Man kann den Erfolg von Jean Liedloff und das Buch von Regina Hilsberg lesen als Versuch der Befreiung von jenen unübersehbaren Ge- und Verboten, die professionelle Erzieher und Erziehungsratgeber wie Haim G. Ginott³⁵⁹ für die Eltern aufgestellt haben, die ihre Kinder richtig erziehen wollen. Dennoch reduzieren die neuen Ratgeber die Unentwirrbarkeit der alten nicht bloß auf einfache Rezepte. In den Mittelpunkt der Planung des Verhaltens der Erwachsenen rücken die Gefühle und nicht mehr, wie zuvor, Moral, Ethik, Kognition und Beziehungen.

Die These, daß die Gefühle allein für das ganze Glück der Menschen verantwortlich gemacht werden können, scheint mir der Versuch zu sein, das nicht Planbare planbar machen zu wollen und gleichzeitig nicht verantwortlich zu sein. Anders gesagt: Gefühle, von denen man bisher meinen konnte, daß sie das Reservat des Unberechenbaren bildeten, werden berechnet. Wie lange muß man einen Säugling am Tag tragen? Macht es einen Unterschied, ob man ihn auf dem Bauch oder auf dem Rücken trägt usw., dies sind Fragen, die Hilsberg stellt und beantwortet. Sie werden erst sinnvoll im Kontext der Annahme, daß Glück einfach machbar ist.

³⁵⁸ A.a.O., S. 108.

³⁵⁹ Ginott 1965.

7. Das Kind der Schrift

Hans Brügelmann schildert die Schwierigkeit eines Schulanfängers mit der Fibel:

"Ein Kind liest: 'Otto sagte: 'Kommst du morgen zu mir? Ich bin sonntags immer zuhause'. 'Wieso', denkt das Kind, 'morgen ist doch Mittwoch!'"³⁶⁰

Das Kind liest den "fiktionalen" Text als Aussage über seine reale Gegenwart. Brügelmann schließt an die Szene die folgende Bemerkung an:

"Lesen können schließt auch die Fähigkeit ein, Aussagen in einem anderen räumlichen, zeitlichen und sozialen Bezugsrahmen zu deuten."³⁶¹

Kinder, die Lesen lernen, müssen lernen, daß es Aussagen gibt, die sich allein auf die in dem Text entwickelte Wirklichkeit beziehen. In der Wirklichkeit des Textes ist Samstag. Die Wirklichkeit des Textes wird zunächst dadurch hergestellt, daß sie eine Logik enthält, die nicht im Widerspruch steht zu der Logik der ersten Realität. Auch dort folgt auf den Samstag der Sonntag.

Hans Brügelmann versucht in seinem Buch zu zeigen, daß Lesenlernen mehr und anderes ist als der Erwerb einer Fertigkeit. Er stellt Lesenlernen in den Zusammenhang der kognitiven Entwicklung des Kindes, indem er der Frage nachgeht, wie sich der Prozeß des Lesenlernens aus der Sicht des Kindes gestaltet.

Ich schließe zwei Gedanken daran an. Den ersten habe ich bereits angedeutet: Lesenlernen setzt voraus und in Gang das Verständnis der Existenz zweier Wirklichkeiten: der Wirklichkeit des Handelns und der Wirklichkeit der Schrift. Im zweiten Schritt versuche ich zu zeigen, daß dieses Verständnis mit der Fähigkeit verbunden ist, zwischen Subjekt und Objekt zu trennen. Bezogen auf den Leselernprozeß von Kindern ist damit gemeint, daß Lesenlernen verwoben ist mit der Fähigkeit, zwischen sich und der Umwelt eine Distanz herstellen zu können, d.h., sich als autonom in bezug auf die Umwelt wahrnehmen zu können.

Das Kind, welches Lesen und Schreiben lernt, muß sich in relativ kurzer Zeit eine Fähigkeit aneignen, deren Erwerb in Europa sicher Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte gedauert hat.

Ich beschreibe einige Aspekte dieser historischen Entwicklung, weil sich daran zeigen läßt, was ein Kind vollzieht, das Lesen und Schreiben lernt;

³⁶⁰ Brügelmann 1983, S. 23.

³⁶¹ Ebd.

auch wenn sich dessen Probleme nicht mit denen der Erwachsenen im ausgehenden Mittelalter decken, weil die Kinder heute - in völlig anderer Weise als die Erwachsenen damals - in einer Schriftkultur leben.

Der Verweis auf den historischen Prozeß der Durchsetzung der Schriftlichkeit und auf eine "schriftlose" Kultur soll verfremden, was uns Erwachsenen heute so vertraut ist, nämlich die Welt in der Form aufzufassen, wie sie aufgeschrieben ist. Das uns Selbstverständliche als historisch Gewordenes darzustellen, hat den Zweck, sensibel zu machen für die uns heute fremde Vorstellung einer Welt, in der Schrift kaum eine Bedeutung hat, und das heißt: für die Welt der Kinder.

Ich gehe davon aus, daß sich zwischen gesellschaftlicher Oralität und Literalität eine "Umstülpung" vollzogen hat. Das meint,

"daß vor dem Schöpfungsakt ihrer Erfindung ihresgleichen weder gedacht noch wahrgenommen worden ist, danach aber ohne sie nicht mehr gedacht und wahrgenommen werden kann."³⁶²

Auf das einzelne Kind bezogen heißt dies, daß es mit dem Lesenlernen alles, was es bisher von der Welt gedacht hat, lernen muß, neu zu denken.

Schule stellt sich von daher als Einrichtung der Erwachsenen dar, die deren Weltsicht gegen die der Kinder durchsetzt - und prinzipiell nicht als eine Einrichtung, die die Weltsicht der Kinder hin zu der der Erwachsenen entwickelt. Für das Verstehen kindlichen Schreibens ist noch folgende allgemeine Bemerkung wichtig. Im Schreiben läßt sich eine Welt unabhängig von der gegebenen Wirklichkeit schaffen. Zunächst war der Text allerdings an den Schreibenden gebunden. Erst mit einer Schrift, die die Vokale angibt, und der Trennung des Aufgeschriebenen vom Schreibenden stehen sich Text und Wirklichkeit gegenüber.

Wenn die Schrift bislang damit begründet wurde, daß das Wort beschreibt, was die Hand tut, so scheint sich diese Legitimationsfigur der Schrift aufzulösen. Sie macht sich selbständig, und die "Schreiber der Schrift" (Philosophen, Journalisten, Politiker, Wissenschaftler etc.) scheinen sich von der "Wirklichkeit" zu emanzipieren. Daß dieser Prozeß der Emanzipation sich heute vor allem der Bilder bedient, schafft das Mißverständnis, daß Bilder im Unterschied zur Schrift nicht abstrakt seien, sondern konkret. Ich sehe in den Bildern die Fortsetzung der in der Schrift angelegten

³⁶² Zu dem Begriff "Umstülpung" siehe Illich 1984, S. 13: "Das Bild des von innen nach außen gewendeten Ärmels stellt den Vorgang in dreifacher Weise treffend dar: Es handelt sich erstens um eine restlose Umdrehung, die zweitens nahtlos vor sich geht und die, drittens, die verschiedenen Teile einer Gesellschaft sehr ungleichzeitig ergreift."

Möglichkeiten der Entfernung von der gegebenen Wirklichkeit, die in ihrer radikalen Form als Herstellung einer eigenen Wirklichkeit auftritt. Das Schreiben der Kinder bleibt bezogen auf den Schreiber und den Adressaten und so eingebunden in die Beziehungsstrukturen der Wirklichkeit.

7.1 *Schrift*

Wer die Selbstdarstellung von Schulen am Tag der Einschulung von Erstklässlern betrachtet, oder wer Kinder und Eltern daraufhin befragt, was in der Schule im Unterschied zum Kindergarten neu sein wird, erhält den Eindruck, daß das Lesen- und Schreibenlernen an erster Stelle steht.³⁶³

Diese Hochschätzung hat die Fertigkeit des Lesens- und Schreibens über lange Jahre erfahren, weil sie als Voraussetzung für Bildung und Wohlstand galt. In der Annahme, die Unterschiede zwischen den Industrieländern und den Entwicklungsländern würden auf dem Mangel an Schriftkenntnis beruhen, wurde den Entwicklungsländern ein ökonomischer Aufstieg in Aussicht gestellt, wenn nur alle Menschen lesen und schreiben könnten.³⁶⁴

Schleiermacher polemisierte noch gegen das frühe Lesenlernen von Kindern und schrieb:

³⁶³ Der formelle Stundenplan der Grundschule überdeckt, daß vielfach auch in den Fächern, wie Sachunterricht oder Mathematik im Grunde eine Übung der Lese- und Schreibfertigkeit durchgeführt wird. Klaus Giel schreibt: "Die Grundschule als Fundament des Schulsystems ist die kulturpädagogische Aufgabe einer Vergesellschaftung der Schrift- und Gelehrtenkultur mit ihrem spezifischen Wahrnehmungs-, Denk-, Sprach- und Kommunikationsmuster gestellt." (Giel 1985, S. 21).

³⁶⁴ Die Weltkonferenz der Erziehungsminister beschloß 1965, was später von der UNESCO übernommen wurde: "Rather than an end in itself, literacy should be regarded as a way of preparing man for a social, civic, and economic role that goes far beyond the limits of rudimentary literacy training, consisting merely in the teaching or reading and writing. The very process of learning to read and write should be made an opportunity for acquiring information that can immediately be used to improve living standards; reading and writing should not lead only to elementary general knowledge but to training for work, increased productivity, a greater participation in civil life and a better understanding of the surrounding world, and should ultimately open the way to basic human knowledge." (zit. n. Akinnaso 1981, S. 167)

Zur Kritik dieser Annahmen siehe u.a. Akinnaso 1981; Scribner und Cole 1981; Freire 1974.

"Sehr wahr ist beim Platon der Ausspruch, daß die Schrift in den Seelen der Lernenden Vergessenheit hervorbringe aus Vernachlässigung des Gedächtnisses."³⁶⁵

Schleiermacher bezieht sich auf einen Dialog im Phaidros. Platon erzählt dort die Fabel von Theuth. Der Erfinder der Buchstaben führt diese dem König Thamus von Theben vor:

"Diese Kunst, o König, wird die Ägypter weiser machen und gedächtnisreicher, denn als ein Mittel für Erinnerung und Weisheit ist sie erfunden'. Jener aber habe erwidert: 'O kunstreicher Theuth, einer weiß, was zu den Künsten gehört, ans Licht zu bringen, ein anderer zu beurteilen, wieviel Schaden und Vorteil sie denen bringen, die sie gebrauchen werden. So hast auch du jetzt, als Vater der Buchstaben, aus Liebe das Gegenteil dessen gesagt, was sie bewirken. Denn diese Erfindung wird den Seelen der Lernenden vielmehr Vergessenheit einflößen aus Vernachlässigung der Erinnerung, weil sie im Vertrauen auf die Schrift sich nur von außen vermittelt fremder Zeichen, nicht aber innerlich sich selbst und unmittelbar erinnern werden. Nicht also für die Erinnerung, sondern nur für das Erinnern hast du ein Mittel erfunden und von der Weisheit bringst du deinen Lehrlingen nur den Schein bei, nicht die Sache selbst. Denn indem sie nun vieles gehört haben ohne Unterricht, werden sie sich auch vielwissend zu sein dünken, obwohl sie größtenteils unwissend sind, und schwer zu behandeln, nachdem sie dünkelse geworden statt weise."³⁶⁶

Ivan Illich übersetzt: "Ein Pharmakon für das Gedächtnis, nicht für die Besinnung bietest du mir an"³⁶⁷ und vermeidet das deutsche Wort "erinnern", weil es sowohl das Ziel, wie den Vorgang bezeichnen kann. Besinnung meint Mnemosyne. Als Personifikation des Gedächtnisses ist sie die Göttin des unsterblichen Andenkens der Urzeit, Mutter der Musen.³⁶⁸

Um die Fabel von Theut verstehen zu können, wird man sich der Besonderheit des Alphabets versichern müssen.

³⁶⁵ Schleiermacher 1983, S. 211.

³⁶⁶ Platon 1986, S. 55 Ich habe die Stelle auch deshalb so ausgiebig zitiert, weil sie Anlaß geben könnte, die jetzige Situation zu betrachten und nach der Zuverlässigkeit von Platons Prognose zu fragen. Man muß dazu nicht Anhänger der Ideenlehre sein und alles Wissen als Erinnern verstehen.

³⁶⁷ Illich 1984, S. 40.

³⁶⁸ Vgl. ebd.

Vorläufer des Alphabets ist die Lautschrift. Sie wurde um 1400 v. Chr. im Norden Kanaans entwickelt.³⁶⁹ Das "Byblos-Alphabet" war das erste, welches Zeichen nur für Laute besaß und nur ein Zeichen für jede Gruppe von Lauten. Es besaß allerdings keine Buchstaben für Vokale. Illich weist darauf hin, daß die große Leistung u.a. darin bestand, eine Vielzahl von unterschiedlichen Lauten in Gruppen zusammenzufassen.

Der Buchstabe ist nicht Zeichen eines Lautes. Schrift beruht nicht auf einer Isomorphie von Lauten und graphischen Zeichen³⁷⁰, das Zeichen, das sich auf eine Gruppe von Lauten bezieht, steht in einer "willkürlichen" und nicht "natürlichen" Beziehung zu dem Laut. Schon das semitische Alphabet war ein System von Zeichen, deren Beziehungen sich nicht nach der Natur der Laute richtete, sondern nach den Beziehungen unter den Lauten, bzw. der Notwendigkeit einer Diskriminierung von Lauten zum Zweck einer Eindeutigkeit der Zeichen. Der Buchstabe macht eindeutig, was real uneindeutig ist.³⁷¹ Die Abstraktion von dem tatsächlichen Laut, dessen Tonhöhe, Lautstärke, Klangfärbung, dem Alter der Person, die gesprochen hat, und so fort ist die Voraussetzung dafür, daß das Schriftzeichen nicht der Haltepunkt für das laute Erinnern ist, sondern die Lautfolge aus ihrer Vergänglichkeit löst und sich auf der Schreibfläche eingräbt.³⁷² Wer die Buchstaben kennt und sieht, kann sie als Laute nachformen. Doch in der freien Verfügbarkeit über die Sprache durch eine Schrift, die nur Konsonanten abbildet, gibt es eine Einschränkung, die den Leser an die Kenntnis des Geschriebenen vor allem Lesen bindet:

"Nur wer die Sprache kennt, kann ihre Konsonanten vokalisieren. Nur der, dem die noch unausgesprochenen Konsonanten ihren Sinn

³⁶⁹ Hierzu und zu den folgenden Angaben: Vgl. Illich 1984, 1978, 1988.

³⁷⁰ Vgl. Coulmas 1982, S. 24f.

³⁷¹ Von daher ist die Forderung an Schreibanfänger: "Schreib, was du hörst" auch falsch und verwirrend. An den Schwierigkeiten von Kindern mit der Rechtschreibung und der Beziehung von Laut und Buchstaben läßt sich zeigen, was Coulmas formuliert: "Jedes Schriftsystem beruht auf einer impliziten Analyse, nach deren Maßgabe der kontinuierliche Lautstrom der gesprochenen Sprache segmentiert und in graphische Symbole übersetzt wird. Unterschiede zwischen verschiedenen Schriftsystemen sind Unterschiede zwischen den ihnen zugrundeliegenden Analysen, Unterschiede also hinsichtlich dessen, was sie abbilden und was sie unrepräsentiert lassen..." (Coulmas 1982, S. 26).

³⁷² Vgl. Illich 1984, S. 27.

weisen, kann sie aussprechen und so aus der geschriebenen Wurzel das Wort zum Blühen bringen."³⁷³

Lesen ist hier Deuten. Deuten meint: Aus der Kenntnis der Möglichkeiten von Bedeutungen jene herauszufinden, die der Text meinen kann. Lesen setzt hier noch die Kenntnis des Bezeichneten voraus.

Erst mit dem griechischen Alphabet, der Benutzung von vier der semitischen Konsonanten als Vokale, wird es möglich, einen Text zu lesen, ohne ihn zu verstehen. Erst hier trennt sich die Lesefertigkeit vom Verstehen: "wortwörtlich kann ausgesprochen werden, was da steht".³⁷⁴ Die Schrift ist nicht mehr nur Mittel der Deutung der Welt, sie selbst bedarf nun der Interpretation. Genauer gesagt: es bedarf zweier Auslegungsschritte. Erstens der Interpretation des Textes in seiner Wiedergabe der lautlichen Rede - ist der Redner wütend?, kritisiert er, stimmt er zu? - und zweitens der Deutung der Beziehung von Text und dem, worauf sich der Text bezieht - was hebt er hervor, was läßt er weg, welche Perspektive nimmt er ein? etc. Wenn im Lesen der semitischen Lautschrift sich das Deuten darauf bezog, den Schreiber zu deuten, so ist das Ideal der Deutung des Textes im Alphabet, den Schreiber hinter dem Text verschwinden zu lassen. Das griechische Alphabet hat die Beziehungen zwischen den Menschen verändert.³⁷⁵

Am Beispiel der Protodialoge zwischen Mutter und Kind kommt Gebauer zu dem Schluß:

³⁷³ Ebd. Man kann sich das leicht klar machen: Die Konsonantenfolge "Mrgstd ht Gld m Md" ist schon leidlich unverständlich. Noch schwieriger wird es in der folgenden Form: "mrgstdhtgldmmd". Die Trennung zwischen den Wörtern wurde erst im Mittelalter üblich. Deshalb konnte auch niemand allein für sich lesen. Lesen war gleichbedeutend mit "Vorlesen" und geschrieben wurde lange Zeit nach dem, was ein anderer vorlas (Vgl. Illich 1987, S. 318). In dem Maße, in dem jedoch feste Redewendungen verwendet werden, ist die Entzifferung leicht. Am obigen Beispiel braucht man nur zu verraten, daß das erste Wort "Morgenstund" heißt.

³⁷⁴ A.a.O., S. 28. Wir verstehen ohne weiteres "Kunstwörter", wie die Namen neuer Waschmittel oder neuer Autos und sind in der Lage Fremdwörter zu lesen, die wir nicht kennen. Bei Schulkindern kann man beobachten, daß sie stärker als Erwachsene versuchen, das Wort, daß sie kennen, in dem geschriebenen wiederzufinden.

³⁷⁵ Erst, nach der Abkehr von einer Kommunikationstheorie, die bloß "Sender" und "Empfänger" unterschied, beginnt man zu verstehen, daß die Tatsache, "daß man eine Sprache spricht und daß man Sprecher ist, gemeinsam betrachtet werden (müssen)." (Gebauer 1989, S. 129)

"Die Ansprache (der Mutter an das Kind - G. Scholz) hat neben anderen Zügen, imperativistischen Charakter: Sie richtet eine Welt nach ihrem Willen ein; der Angesprochene, der 'geheißene Mensch' muß ihr gehorchen. In dieser Hinsicht ist die Sprache kein einfaches 'Verständigungsmittel', 'sie bestimmt uns zu unserer Bestimmung. [...] Der in der mütterlichen Ansprache versteckte Imperativ fordert das Kind auf, ein *Du* zu sein."³⁷⁶

Die Schrift universalisiert das "Ich" in der Weise, daß Sprache als Kommunikationssystem, als bloße Vermittlungs- und Transporteinrichtung mißverstanden werden kann.

"Die Trennung des Lauten von seiner Darstellung führt so zur möglichen Trennung des Denkens vom Sagen. Diese Trennung bringt die ungeheuerliche Vergrößerung des verfügbaren und vermittelbaren 'Wissens' mit sich. Aber weitaus wichtiger scheint mir die durch das Alphabet gegebene Möglichkeit, der Kategorie des Wissens, das vom Wissenden abstrahiert ist, gesellschaftlichen Umlauf zu geben."³⁷⁷

Wenn die Rede an die sprechende Person gebunden ist, so kann das Geschriebene unabhängig vom Schreiber zeitlich aufbewahrt und räumlich an andere Orte gebracht werden. Während die Rede sich auf die Besonderheit von Ort und Zeit und Zuhörer einstellen muß, liegt es in der Logik der Schrift, Universalismus zu intendieren. Man könnte die Schrift als ein Medium der Konservierung der Rede bezeichnen, die man so konserviert durch Zeit und Raum halten kann, wenn nicht im Begriff der Konservierung der Erhalt der Substanz mitgedacht wäre. Der Text abstrahiert von der Rede, den Umständen, unter denen sie gehalten wurde, dem Redner und den Zuhörern. Er emanzipiert sich schließlich von der Rede und folgt der Logik einer Argumentation und einer Technik, die nur ein Nacheinander kennt, aber keine Zwischenrufe und keine Dialoge. Weil der Autor der Rede im Text nicht mehr kenntlich ist, muß er als Urheber ausdrücklich benannt werden. Mit der persönlichen Autorenschaft entsteht der Gedanke des Urhebers und des Urheberrechtes, und kein Abschreiber hat mehr das Recht, am Text zu ändern, etwas wegzulassen oder zu ergänzen. Weiter:

"Die Form des gedruckten Buches erzeugte eine neue Methode, Inhalte zu organisieren, und förderte damit eine neue Methode zur Organisation des Denkens. Die strenge Linearität des gedruckten Buches - der sequentielle Charakter seiner Satz-für-Satz-Darstellung, seine Einteilung in Abschnitte, seine alphabetisch geordneten Register, seine vereinheitlichte Orthographie und Grammatik [...] Dies al-

³⁷⁶ Gebauer 1989, S. 161.

³⁷⁷ Illich 1984, S. 28.

les besagt, daß die Typographie durchaus kein neutraler Informationsträger war. Sie führte zur Reorganisation der Gegenstände, zu einer verstärkten Betonung von Logik und Klarheit und zu einer bestimmten Haltung gegenüber der Autorität von Wissen."³⁷⁸

Die Schrift ist kein Speicher. Sie bewahrt nicht einfach etwas auf. Sie wandelt vielmehr um, was sie konserviert.

Um die Entwicklung von den Griechen bis in die Gegenwart weiter zu ziehen, um die Eigenbewegung der Schrift zu zeigen, muß auf die Computerisierung hingewiesen werden. Die Leistung, mit der sie die Lesegewohnheit und die Wahrnehmung und Interpretation der Welt verändert, besteht nicht darin, daß man von einem handlichen Fernseher Bücher per Diskette ablesen kann, sondern darin, daß mittels Computer eine absolute Sequenzierung möglich ist. Unter einem beliebigen Stichwort lassen sich alle Texte heraussuchen, die dieses Stichwort enthalten. Lesen wird so zu einem Vergleich von Texten unter einem bestimmten Begriff. Auch dieser Gedanke ist nicht neu, er ist nur durch die EDV-Technik leicht realisierbar.

Bereits der zweite historisch entstandene Text schuf einen Textkorpus. Der zweite Text läßt sich in zweierlei Bezug lesen: in bezug auf die Welt, die er beschreibt, und in bezug auf den ersten Text. Alle Texte gemeinsam bauen eine Textwelt auf, die gegenseitig aufeinander Bezug nimmt bzw. nehmen kann. In dieser Komparativität sieht Wimmel eine der wesentlichen Folgen der Schrift.³⁷⁹ Jeder Text stellt eine Herausforderung an die nachfolgende Generation dar, die vorhandenen Texte zu überbieten. Wenn die konsonantische Lautschrift noch Lesen mit Deutung verband, Lesen also Nachvollzug des Wissens der Alten war, Einübung in deren Deutungsmuster, so gewinnt die nachfolgende Generation in der Kultur des Alphabets ihre Identität durch die Differenz zu den Texten der Alten. Die Existenz mehrerer Texte macht einen Vergleich zwischen ihnen und zwischen Text und Erfahrung möglich. Die Schrift erst macht Geschichte als sequenzierbare Folge von Ereignissen denkbar. Sie macht aber nicht nur einen Geschichtsbegriff möglich, der Zeit wahrnehmen kann als Differenz zwischen zwei Texten. Die Schrift läßt den Texten selbst als unabhängig von der Zeit erscheinen und erzeugt so den

³⁷⁸ Postman 1982, S. 41f.

³⁷⁹ Wimmel 1981 "Folgenreicher als das Befestigen, Verbinden, Bewahren und Weitergeben an sich ist jenes andere Merkmal der auf Schriftlichkeit beruhenden Kultur geworden, das man ihre Komparativität nennen könnte [...] Als vergleichendes Abrücken von Vor-Gestalten läßt der komparativische Gang zwei grundsätzliche Verhaltensweisen zu: Fortsteigern und Vermeiden" (S. 12ff).

Gedanken einer vom Ablauf der Zeit unabhängigen Sprache, deren man sich bedienen kann. Jeder neu hinzukommende Text verstärkt den Eindruck einer unabhängig von der Zeit und den Umständen existierenden eigenen Welt.

Dagegen ist jede Rede³⁸⁰ unvergleichbar mit der vorherigen oder der nachfolgenden. Die Rede hat keine Vorlage, auch keine Kopie. Illich arbeitet an der Entstehung der Ilias und den Methoden der Geschichtenerzähler heraus, daß Erzählen keinen stabilen Text zur Voraussetzung hat, sondern Versformen, Metaphern, Rhythmen, und einen Stoff dazu benutzt, eine Geschichte immer wieder neu zu erzählen.³⁸¹ Erzählung und Stoff fallen im Moment der Erzählung zusammen. Die Vergangenheit, von der die Erzählung berichtet, ist zumindest in der Form, wie sie von dem Erzähler in der Gegenwart geschaffen wird, auch Gegenwart. Darüber hinaus läßt sich vermuten, daß das Vergangene aus der Sicht der Gegenwart erzählt wird und Gegenwart und Vergangenheit durch die Wiederholung des Ereignisses, durch das Mittel seiner Erzählung zusammenfallen. Die Schrift ist Voraussetzung eines wie auch immer gearteten Geschichtsbegriffes:

"Es geht nicht mehr darum, das Gleiche in vielfältiger Variation zu sagen, sondern etwas anderes in einer festen Form."³⁸²

Das hat eine Umkehr der Geschichtsvorstellung zur Voraussetzung: Die "feste Form" in ihrer Verschiedenartigkeit setzt die prinzipielle Gleichartigkeit dessen voraus, was sie behandelt. Der Gedanke, daß die Natur konstant ist, während Menschen eine Geschichte haben, hat seine Wurzel auch in der Schrift.

Die Schrift verändert nicht bloß, was sie aufbewahrt, sie stellt das Aufbewahrte dem Aufzubewahrenden gegenüber. So wie Autor und Text jeweils ein Eigenleben zu führen beginnen, führt die Schrift ein Eigenleben gegenüber der handelnden Welt. Die Schrift läßt nicht bloß Momente der Rede weg. Sie macht es möglich, eine Welt zu denken und zu beschreiben, die es nicht gibt, nie gegeben hat und nie geben wird.³⁸³

³⁸⁰ Diese Formulierung mag mißverständlich sein. "Rede" meint Sprechweise in einer Kultur, die keine Schrift kennt, und nicht "Rede" im modernen Sinne, als ausgesprochene Schrift.

³⁸¹ Illich 1987, S. 316.

³⁸² Schlieben-Lange 1988, S. 14.

³⁸³ Leroi-Gourhan stellt die These auf, daß die Schrift ursprünglich nicht aus der Sprache motiviert ist, sondern der Kunst sehr viel näher steht: "Sie ist eine symbolische Umsetzung und nicht Abbild der Realität, d.h. zwischen dem graphischen Zeichen, in dem man einen Bison sieht, und dem Bison selbst besteht die gleiche Distanz wie zwischen dem Wort und dem Werkzeug" (Leroi-Gourhan 1984, S. 240).

Wenn die Unterscheidung von Wahrheit und Fiktion tatsächlich erst möglich wurde auf der Basis der Schrift³⁸⁴, so deshalb, weil alle Texte zusammen sich nicht mehr aus ihrer Begleitung des Handelns begründeten, sondern auch aus ihrer Beziehung zu den anderen Texten, weil Zeichen und Bezeichnetes voneinander getrennt werden können. Die Schrift, die sich schließlich auch die Sprache unterordnet, schafft eine eigene Welt, unabhängig von der der Handlungen und sie schafft Referenzsysteme, mit der die Beziehung zwischen Schrift und Handlung hergestellt werden kann. Ob etwas "wahr" ist oder nicht, wird zu einer Frage der Beziehung zwischen Text und Handlung. Dabei hat sich im Zuge der Durchsetzung der Schrift die Richtung des Vektors verändert. Coulmas' These "Schülern wird beigebracht, daß eine gegebene Buchstabenfolge so und so 'ausgesprochen' wird, so daß unversehens der Eindruck vermittelt wird, als wäre die lautliche Form der schriftlichen nach- und nicht vorgeordnet"³⁸⁵, läßt sich weiter verallgemeinern. Die Tatsache, daß wir Wörter schreiben und Wörter trennen, läßt den Eindruck entstehen, als ob die gesprochene Sprache aus Wörtern besteht und nicht aus einer Folge von Lauten.³⁸⁶ Die Tatsache, daß der nachkommenden Generation die Welt vermittelt wird in der Form, in der sie aufgeschrieben ist, läßt diese Welt als Konsequenz ihrer Beschreibung erscheinen. Die Schrift hat also nicht nur eine Trennung zwischen Zeichen und Bezeichnetem bewirkt, sondern wirkt auch zurück als Veränderung der Wahrnehmung des Bezeichneten.

Die Schrift verändert also die Beziehungen der Menschen zueinander sowie das Verständnis, welches die Menschen von ihrer Beziehung zur Natur und zur Welt haben.

"In dem Teil Europas, der nördlich der Alpen liegt, fand zwischen der Mitte des 12. und dem Ende des 13. Jahrhunderts ein beispielloser Wandel in der Natur der sozialen Beziehungen statt: Vertrauen, Macht, Besitz und alle Belange des Alltags waren fortan Funktionen

³⁸⁴ Vgl. a.a.O., S. 15. Tatsächlich sprechen ältere Rechtsvorstellungen für diese Annahme. Bei den Germanen wurden die Nachbarn des "Angeklagten" gefragt, ob sie ihn der Tat für fähig hielten. Einen Meineid hat wohl niemand schwören können. Wort und Person waren derart aneinander gebunden, daß eines das andere nach sich gezogen hätte. Noch in unserem gegenwärtigen Rechtssystem gilt die Regel, daß nur das, was während der Verhandlung gesagt worden ist, für das Urteil herangezogen werden darf. Dahinter liegt der - vergessene - Gedanke, daß durch ein Wort ein Zeichen, eine Markierung im Kosmos eingegraben wird. In diesem Sinne stofflich, ist es wahr.

³⁸⁵ Coulmas 1982, S. 113f.

³⁸⁶ Vgl. Brügelmann 1983, S. 12ff.

des Alphabets. Der Gebrauch von Urkunden, einhergehend mit einer neuen Weise, die beschriebene Seite zu gestalten, verwandelte das Schreiben, das im frühen und im Hochmittelalter als eine geheimnisvolle Gestaltwerdung des Wortes Gottes gepriesen und verehrt worden war, in einen wesentlichen Bestandteil der Vermittlung weltlicher Beziehungen."³⁸⁷

An der Wandlung von Eid und Urkunde läßt sich der Prozeß zeigen. Der Eid bedeutete ein feierliches Versprechen, das in seiner Einmaligkeit in den Kosmos eingraviert wurde. Die Beschwörung eines rituellen Wortes in einer Schwurformel, die traditionell genau gestaltet ist, in Rhythmus, Alliteration und Verdopplungen, wird verbunden mit einer ebenso festgelegten Handlung - die hochgehaltene Hand, die Hand am Bart oder an der Brust, das Schwert auf der Scholle. Wort und Handlung gehen eine untrennbare Verbindung ein:

"Der Schwur macht den Spruch sichtbar - aber nicht auf dem Papier, sondern am lebendigen Leib. Er verkörpert die Wahrheit der Aussage."³⁸⁸

Der "Knoten" im Kosmos ist der Beweis dafür, daß die Handlung stattgefunden hat. Das ist noch so beim Handschlag, der einen Kauf besiegelt. Die Identität der Person ergibt sich aus der Verbindung von Leib und Wort. Die Ablösung dieses Rituals durch die Schrift bedeutet, daß der Nachweis, daß die Handlung stattgefunden hat, nun in einem Stück Papier liegt. Die Trennung von Text und Ereignis gilt nun als Nachweis der Authentizität des Ereignisses.³⁸⁹ Dafür muß nun die Anwesenheit der Teilnehmer bezeugt werden. Das Schriftstück enthält den Ort und das Datum und die Unterschrift der beteiligten Personen. Die Tatsache, daß eine Person wirklich dabei war, ergibt sich nun daraus, daß sie ihre Teilnahme schriftlich bestätigt. Ein Teil der (weitgehenden) Unverwechselbarkeit ihrer Person, ihre Unterschrift, wird pars pro toto für das Ganze genommen.³⁹⁰ Wichtig wird nun, daß z.B. Käufer

³⁸⁷ Illich 1988, S. 43.

³⁸⁸ Illich 1984, S. 43.

³⁸⁹ Illich führt aus, daß die Verwendung der Bibel beim Eid, statt der bis dahin üblichen Formel der Selbstverfluchung Anlaß für die Einführung der Verschriftlichung gewesen sei. (Illich 1984, S. 44)

³⁹⁰ Es ist interessant, sich unter diesem Aspekt die gegenwärtige Entwicklung anzuschauen. Wenn bis vor kurzer Zeit meine Unterschrift notwendig war, um per Scheck Geld zu bekommen, so wird meine "Identität" nun in Form einer nur mir bekannten Geheimnummer gespeichert. Das ist allerdings ein fundamentaler Wechsel. Die Geheimnummer ist nicht Teil meiner Person, sondern definiert sich ausschließlich in ihrer Differenz zu einer anderen Nummer. Die Bank ist nicht daran interessiert, ob ich der bin, als der ich

und Verkäufer identische Abschriften der Urkunde besitzen. "Die Identität zwischen zwei Schriftstücken wurde so zu einem neuen Kriterium für die Rechtsgeltung."³⁹¹ Denn die Unterschrift auf dem Schriftstück ist von der Person getrennt.³⁹²

Die Urkunde kann weiterverkauft und zu einer anderen Zeit oder an einem anderen Ort einem der Beteiligten präsentiert werden. Die Tatsache, daß das Schriftstück von der Person getrennt werden kann, läßt erst den Gedanken der Identität eines Individuums aufkommen: Der, der damals unterschrieben hat, ist der gleiche wie der, dem heute dieses Schriftstück präsentiert wird, und er muß heute, aufgrund des schriftlichen Zeugnisses sich als derjenige anerkennen, der er damals war und der identisch ist mit dem, der er heute ist. Die Urkunde beweist die Unverwechselbarkeit einer Person trotz aller Änderungen in Aussehen und Alter.³⁹³

Die Urkunde zu akzeptieren, verlangt von dem einzelnen Menschen, sich selbst auf zwei Weisen zu verstehen: einmal als den konkreten Menschen, der sich ändert und wandelt und zum anderen als das "abstrakte" Individuum, das für seine Unterschrift verantwortlich ist.

Was im Zusammenhang mit der Beurkundung als "Rechtsperson" durch die Schrift mit entstanden ist, scheint mir ein Moment umfassender

mich ausbeute, sondern lediglich daran, ob ich mich signifikant von einem anderen unterscheide.

³⁹¹ Illich 1984, S. 57.

³⁹² Illich beschreibt auch hier den Prozeß genauer, als ich darstellen kann. Die Unterschrift ist unbedeutend ohne die Rede. Der gesetzgebende Akt ist auf die Verkündung angewiesen. Die Urkunde ist noch Erinnerungsmittel. Auch dem Siegel wird eine neue Bedeutung gegeben. "Die allmähliche Umdeutung des Siegels von einer Sache (res) zum Ersatz für den eigenen Namenszug ist Teil der Verschriftlichungsphase, die erst im späten Mittelalter vor sich geht. [...] Von nun an ist es aber der Text selbst, nicht sein stofflicher Träger, der zum Bezugspunkt im Alltag wird." (A.a.O. S. 59)

³⁹³ Ein weiterer Zusammenhang sei angedeutet. Die Durchsetzung einer Sprache, die als Hochsprache Nachahmung der Schrift ist, läßt die Unverwechselbarkeit einer Person durch ihren Akzent verschwinden. Insgesamt erleben wir einen Prozeß, der auch mit der Schrift nicht erklärbar ist. Wenn früher Kleidung, Sprache und körperliche Gestalt den Wohnort und die Tätigkeit der Person ausdrückten, sich noch in den frühen Photos aus den Anfängen der Photographie in den Gesichtern die Lebensgeschichte eingeprägt hat, so scheint sich in der Gegenwart die Lebensgeschichte in der Weise in den Gesichtern niederzuschlagen, als ihr die Besonderheiten abhanden kommen.

Vorstellungen über Individualität und Identität zu sein. Wenn Illich schreibt: "Der Mensch des 20. Jahrhunderts sieht sich selbst durch die Augen verschiedener Wissenschaften als eine 'Schichttorte' aus Texten"³⁹⁴ und dem gegenüberstellt: "Das 'Ich' kann nur im Akt des lauten Sprechens existieren - oder im Selbstgespräch"³⁹⁵, dann trifft er damit m.E. die Differenz zwischen dem Kind und dem Erwachsenen des 20. Jahrhunderts.

Sich selbst aus dem zu verstehen, was über einen aufgeschrieben ist, beginnen Kinder erst in der Schule zu lernen. In der Welt des Kindes außerhalb der Schule gibt es Texte und andere Wirklichkeiten als nebeneinander existierende Welten. Was es nicht gibt, ist eine Dominanz des Textes über die andere Wirklichkeit. Am Schreiben und Spielen der Kinder wird dies deutlich werden. Die Darstellung eines anderen Verständnisses von Text und Schrift, als derjenigen des 20. Jahrhunderts in Mitteleuropa, soll das Verstehen der kindlichen Vorstellungen erleichtern.

³⁹⁴ Illich 1988, S. 84.

³⁹⁵ Ebd.

7.2 *Medien der Erinnerung und Gestaltung*

Eine Schrift, die sich von der Welt entfernt hat und den Schein erweckt, diese Welt beschrieben aufzubewahren, läßt den Eindruck aufkommen, daß diejenigen, die nicht in dieser Schrift lesen und schreiben können, auch nichts von der Welt wüßten und verstünden. Das gilt für Kinder und für Kulturen ohne sog. Schriftkultur. Zum Verständnis beider ist es notwendig, sich vor Augen zu halten, daß nur jeweils die Kenntnis der Welt eine andere ist.

Daraus folgt wiederum, daß weder die romantische Idee zutreffend ist, nach der die Poesie Abbild der gesprochenen Sprache am Anfang der Menschheit ist, noch die, daß Wissenschaft, "formales, logisches Denken nicht ohne Schrift entstehen" (kann).³⁹⁶ Zutreffend dürfte eher sein, daß Mündlichkeit und Schriftlichkeit verschiedene Denkweisen sind.

Kompliziert werden die Zusammenhänge dadurch, daß es kaum Kulturen gegeben hat oder gibt, die im radikalen Sinne nicht literal waren. Zum einen gibt es eine Unzahl verschiedener Schriftsysteme und eine ebenso große Zahl von Merksystemen, zum anderen lebten alle Kulturen "an den Rändern der Literalität".³⁹⁷ Auch in bezug auf unsere Gegenwart in Mitteleuropa und die Differenzen zwischen Kindern und Erwachsenen läßt sich besser von unterschiedlichen Formen der Geltung von Denkweisen sprechen, als von einem Denken von Erwachsenen bzw. einem Denken von Kindern. Wenn unter den Erwachsenen in Mitteleuropa die Norm gilt, sich an der Schriftkultur zu orientieren, zwischen Materie und Bewußtsein zu trennen usw., so gibt es doch Situationen, in denen Erwachsene auf Denkweisen zurückgreifen, die üblicherweise Kindern zugeschrieben werden, magische Denkweisen etwa.³⁹⁸

Wenn im folgenden von "Schriftkultur" und "traditionaler Kultur" oder von "Erwachsenen" und deren Denkweisen und von "Kindern" und deren Denkweisen die Rede ist, dann ist damit nicht die Komplexität der Situation gemeint, sondern als Etikett. Für Kinder stellt sich die Situation noch einmal komplizierter dar. Sie leben in einer Schriftkultur, handeln in und mit ihr,

³⁹⁶ So Schlaffer in seiner Einleitung zu Goody u.a. 1986, S. 13. Es sei denn, man definiert formales und logisches Denken ausschließlich im europäischen Sinne. Fraglich ist auch, ob das von Schlaffer angewandte Erklärungsmodell tauglich ist. Danach sei dadurch, daß die Schrift Aufgaben des Gedächtnisses übernommen habe, intellektuelle Energie freigeworden, die sich konzeptionellem Denken zuwenden konnte. (A.a.O., S. 19)

³⁹⁷ Goody u.a. 1986, S. 30.

³⁹⁸ "Der Realismus: das ist die anthropozentrische Illusion, das ist der Finalismus, das sind alle diese Täuschungen, von denen die Geschichte der Wissenschaften übervoll ist." (Piaget 1981, S. 39f)

aber sie verfügen - anders als die Erwachsenen - nicht über die Fähigkeit, sowohl ihre eigene Kultur nachzuvollziehen wie auch die der Erwachsenen. Ihre Denkweise der Mündlichkeit ist von der Schriftlichkeit beeinflusst, ohne daß sie sich dessen bewußt sein können.

Die Betonung der Andersartigkeit des Denkens statt einer Opposition von Magie und Wissen wird durch die Kritik gestützt, die sich an der Überlegenheit des Alphabets reibt. So kommt Kathleen Gough zu dem Schluß: "Das gegenwärtige China ist ein Beispiel dafür, daß das Alphabet für allgemeine Literalität wohl nützlich, aber nicht unbedingt notwendig ist."³⁹⁹ (Die Chinesen verfügen bekanntlich nicht über ein Alphabet.) Scribner und Cole waren ebenfalls zu dem Ergebnis gekommen, daß formale Fähigkeiten wie logisches Denken, Abstraktionsfähigkeit, Erinnerung und die Fähigkeit zur Kommunikation nicht von der Schrift abhängen.⁴⁰⁰ Wenn sich der Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit darauf bezieht, daß in dem einen Fall das Wissen in den Büchern gesucht wird, im anderen aus den "living songs of men"⁴⁰¹, so ist dies auf die Schule zurückzuführen. Die Schule als Institution dekontextualisiert.⁴⁰² Auch Vorschulkinder verfügen über Merk- und Gestaltungsformen, wenn man ihre Malversuche nicht als Vorläufer von Kunst sieht, sondern als sprachlichen Ausdruck. Das was die Kinder darin aufschreiben, ist Wissen, auch wenn es nicht dem entspricht, was wir heute üblicherweise unter Wissen verstehen.

Am Beispiel der Indianer Lateinamerikas belegen Birgit Scharlau und Mark Münzel, daß es Medien der Erinnerung und der Gestaltung auch ohne Alphabet gibt und daß die Welt, die so gedacht wird, ein hohes Maß an Denkfähigkeit voraussetzt und schult.⁴⁰³ Sie zählen u.a. auf: Knotenschnüre, Muster in

³⁹⁹ Gough 1986, S. 143.

⁴⁰⁰ Vgl. Scribner/Cole 1981, S. 251.

⁴⁰¹ Akinnaso 1981, S. 168.

⁴⁰² Akinnaso verweist auf Goody 1977 (The domestication of the savage mind) und Cook-Gumpers 1978 (From oral to written culture) und schreibt: "What Goody is saying is that the language of the home or of the street is different from the language of the classroom, and the formalized school helps to foster this discontinuity" (A.a.O., S. 171)

⁴⁰³ Scharlau/Münzel 1986, S. 24. Die zentrale These findet sich im Klappentext: "Entweder gilt der Indianer als akkulturiert oder als kulturell zerstört. Weitgehend ausgeblendet bleibt aber nur allzuoft: er baut eigene Medienwelten auf, verhält sich bewußt zu Schrift und Schriftkultur und antwortet differenziert darauf."

Für Kinder halte ich die Aussage für ebenso zutreffend. Eine Analyse der Medienkultur der Vorschulkinder, womit nun einmal nicht die Medien

Geweben, auf Holzbechern oder auf Bohnen; bildliche und bilderschriftliche Funde, Inschriften, szenische Darstellungen, Hieroglyphen, Bilderhandschriften und Mischungen mit dem durch die Spanier bzw. Portugiesen eingeführten Alphabet. Außerdem zeigen sie das "gesungene und getanzte Wort" als "Medien der Erinnerung".⁴⁰⁴ Am Beispiel der "Singtänze" versuchen sie dem europäischen Leser verständlich zu machen, daß gesungener Text, festgelegter Rhythmus und Musik eine Einheit bilden, die historische Ereignisse "erzählt" und so ein "vielschichtiges Spektrum gesungener und getanzter 'Literatur'" schafft.⁴⁰⁵ Eine andere Form der Speicherung von Wissen ist die formalisierte Rede: "Für alle herausragenden Lebenssituationen sind Rederituale vorgesehen."⁴⁰⁶ Wie das von den Autoren zitierte Beispiel der Rede bei der Geburt eines Kindes zeigt, handelt es sich nicht darum, in der Rede etwas Neues zu sagen, seinen Witz oder seine Individualität auszudrücken, sondern darum, dem Kind und den Anwesenden das Bekannte mitzuteilen. Die Rede ist die Mitteilung des Kollektivs an das Individuum: "In diesem Sinne kann man sagen, daß nicht die einzelnen sprechen, sondern umgekehrt, daß es aus ihnen spricht."⁴⁰⁷ Dennoch gilt auch für die Rede, was die Autoren in bezug auf die Bilderschrift formulieren: "Durch die bildlichen Fixierungen wird die Gedächtnisleistung nur erweitert, jedoch nicht ersetzt."⁴⁰⁸

Auch die Rede und der Singtanz haben das Wissen darüber, worüber geredet wird und getanzt, zur Voraussetzung. Auf der anderen Seite sind Rede und Singtanz keine bloße Memorierung des Gewußten. Die Autoren wenden sich gegen den vom Strukturalismus bevorzugten, ausschließlichen Blick auf den Inhalt und die Betrachtung des Erzählers als bloßes Medium. Das Erzählen als künstlerische Form enthält die Freiheit des Erzählers und das Erzählen als intellektuelle Leistung.⁴⁰⁹

gemeint sind, die die Erwachsenen den Kindern servieren, sondern die, die sie sich selbst schaffen, steht noch aus. Ich kann dazu hier auch nur Andeutungen machen und versuche vielmehr für jenes Verständnis von Kindern zu plädieren, daß solch eine Untersuchung erst möglich macht.

⁴⁰⁴ A.a.O., S. 27.

⁴⁰⁵ A.a.O., S. 43.

⁴⁰⁶ A.a.O., S. 47.

⁴⁰⁷ A.a.O., S. 46.

⁴⁰⁸ A.a.O., S. 51.

⁴⁰⁹ Vgl. a.a.O., S. 212.

Rede und Welt stehen sich nicht gegenüber wie Text und Welt. Man kann sagen, daß sie erst zusammen eine Welt bilden, die eine gewisse Spannung zwischen den beiden Teilen enthält. Die Tatsache, daß der indianische Redner die Länge seiner Rede an der Bedeutung der Botschaft ausrichtet⁴¹⁰, er sogar Wörter in die Länge zieht, damit die Rede länger dauert, mag einem Europäer unverständlich sein, der die Rede selbst nicht als Stoff, sondern als bloßes Transportmedium für Informationen ansieht.

Aus der Vielfalt der Formen, die die Autoren beschreiben, greife ich zwei heraus. Einmal die Knotenschnüre, zum anderen die Mythogramme. An den Knotenschnüren (den Quipus) läßt sich die Möglichkeit eines scheinbar einfachen Mittels zeigen, vielschichtige und differenzierte Zusammenhänge darzustellen. Die Mythogramme verweisen auf ein Weltbild, das um einiges komplizierter ist als das unsere.

⁴¹⁰ Vgl. a.a.O., S. 182.

"Quipus sind Erinnerungsschnüre oder Registerschnüre, in denen verschiedene Farben jeweils verschiedene Dinge bedeuten ... Aus jedem Schnurbündel mit seinen vielen Knoten, Knötchen angebundenen Kordelchen und Farben holten sie unendliche viele Bedeutungen von Dingen hervor. Die einen Schnüre waren rot, die anderen grün oder blau oder weiß. Durch Vermischung der Farbkordeln entstanden so viele Unterscheidungsmöglichkeiten, wie sie bei uns durch die 24 Buchstaben des Alphabets gegeben sind..."⁴¹¹

Etwas weniger poetisch: "Auf den unbefangenen Betrachter mag der Quipu wie ein Mop zum Entstauben wirken."⁴¹² Er besteht aus einer Haupt- oder Querschnur, die meist aus mehreren Fäden gedreht ist. Daran sind wie Fransen Längsschnüre aufgehängt, an denen weitere Schnüre erster, zweiter oder dritter Ordnung hängen können. Einzelne Schnüre bilden Summenschnüre. Sie sind so an der Hauptschnur angebracht, daß sie andere Schnüre durch eine Schlaufe bündeln. Die Längsschnüre sind häufig zu Serien geordnet, durch besondere Farbgebung oder durch Abstandsmarkierungen auf der Querschnur. Vor allem auf den Längsschnüren, sind die Merkzeichen anzutreffen, die dem System seinen Namen gegeben haben: die Knoten.⁴¹³ Aus der Beschreibung wird einsichtig, warum die Autoren die Knotenschnüre nicht als Merkhilfen bezeichnen, sondern als Merktechnologie.⁴¹⁴ "Alle diese Elemente sind Bausteine einer quipu-Semantik, von der man weiß, das es sie gab, ohne sie

⁴¹¹ Jose de Acosta (1590), *Historia natural y moral de las Indias*; zit. n. Scharlau/Münzel 1986, S. 83.

⁴¹² A.a.O., S. 84.

⁴¹³ Vgl. ebd.

⁴¹⁴ Vgl. a.a.O., S. 82.

jedoch in allen ihren Einzelheiten zu kennen."⁴¹⁵ D.h. sie sind nicht wieder entschlüsselt worden. Man weiß allerdings, daß mit ihrer Hilfe die Zentralregierung Buch führte über die Abgaben, die die Provinzen zu leisten hatten, welche Vorräte vorhanden waren und woraus sie bestanden.

Die Knoten bedeuten je nach ihrer Knüpfung bestimmte Werte in einem Dezimalsystem. Eine weitere Ebene erschließt zum Beispiel die Rangfolge der statistisch aufgelisteten Gegenstände und Waren:

"Wenn die Tributabhängigen erfaßt werden sollten, begann man bei den Bewohnern der einzelnen Dörfer, dann kamen die Bewohner der Provinzen an die Reihe. Dabei wurden auf der ersten Schnur immer alle diejenigen vermerkt, die älter als sechzig Jahre waren; die zweite Schnur war für alle über fünfzig..."⁴¹⁶

Das Quipu vermerkte gleichzeitig, wer wo wohnte, wie alt er war und was und wieviel Tribut er zu entrichten hatte. Neben numerischen Informationen wurden Klassen oder Kategorien gebildet. Die Farbgebung konnte weiter differenzieren, denn es wurden auch Schnüre aus verschiedenen Farben miteinander kombiniert. Die Farben konnten eine Entsprechung zu dem Gegenstand haben, dessen Zeichen sie waren; so "gelb" für "Gold" und "weiß" für "Silber", die Beziehung konnte auch per Konvention gebildet sein. So weiß man, daß eine dreifarbige Wollschnur in den Farben blau-gelb-weiß die Sonnenfeste der Inkas bezeichneten.

Die Tatsache, daß die Knotenschnüre bis heute nicht wieder entziffert worden sind, ergibt sich aus deren enger Bindung an die Konventionen der Inkas. Da das Wissen darüber verloren gegangen ist, lassen sich die Schnüre nicht wieder lesen. So differenziert und vielschichtig die Quipus Verhältnisse auf engstem Raum in Zeichen umsetzen konnten, so wenig konnten sie die Kategorien abbilden, auf die sich die Zeichen bezogen. Wenn mit den Knotenschnüren historische Ereignisse und Gesetze "aufbewahrt" wurden, so in der Form, daß die Knotenschnüre Erinnerungshilfen für die auswendig gewußten Inhalte waren. Scharlau/Münzel vermuten für den Zusammenhang von Knotenschnüren und mündlicher Tradition, daß die Schnüre auch die Mündlichkeit beeinflußt haben. Einmal in der Weise, daß die zu lernenden Inhalte möglichst kurz und knapp gehalten wurden; zum anderen darin, daß sich in den Erzählstrukturen die Logik der Quipu wiederfindet, vor allem deren Hierarchisierung.

⁴¹⁵ A.a.O., S. 84.

⁴¹⁶ A.a.O., S. 85.

Ich diskutiere die Mythogramme unter dem Aspekt, "ob die 'Primitiven' eine hochgradige Abstraktionsfähigkeit und Intellektualität entwickeln konnten"?⁴¹⁷ Ein Mythogramm sieht aus wie eine Schildkröte und ist mit weißen und schwarzen dreieckigen Feldern bemalt. Der Rückenpanzer ist stilisiert, und obwohl man erkennen kann, daß es sich um eine Schildkröte handelt, fällt die Abweichung von der Natur auf. Das schwarz-weiße Muster ist ein Ornament, "das sonst für das rituelle Umgraben des Bodens einer Maniokpflanzung steht."⁴¹⁸ Es ist also keine gewöhnliche Schildkröte, denn das Muster verweist auf ein religiöses Ritual. Wobei anzumerken ist, daß Schildkröten in Erdlöcher kriechen. Ferner hat der Umriß die Form eines Küchengerätes, das bei der Zubereitung von Maniok gebraucht wird. So bündelt die Zeichnung in einem Bild mindestens drei verschiedene Inhalte: 'Schildkröte', 'Umgraben der Maniokpflanzung' und 'Zubereitung des Maniok'. Scharlau/Münzel verweisen darauf, daß das Bild nicht die Mythe von der Schildkröte nacherzählt oder illustriert. Das Mythogramm verweist auf alle drei Bedeutungen gleichzeitig:

"Im Unterschied zur Mythe (und auch zu dem die Mythe in ihrem Ablauf nachzeichnenden Piktogramm) wiederholt das Mythogramm nicht den Ablauf der Zeit, ist es nicht in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gegliedert."⁴¹⁹

Das Mythogramm entspricht der Weltvorstellung der Waldindianer Südamerikas:

"Die Welt scheint für die Denker unter diesen Indianern keine statische Materie zu sein, sondern aus ineinander verwobenen und sich verschiebenden, unterschiedlichen Realitäten zu bestehen. Ein Ding ist nicht immer das gleiche Ding, sondern zeigt unterschiedliche Erscheinungsformen je nachdem, wer es wie betrachtet. Die Natur wird deshalb nicht immer als eine Ansammlung fester Körper beschrieben, sondern oft auch als eine Bewegung ständiger Verwandlungen und Verkleidungen."⁴²⁰

⁴¹⁷ A.a.O., S. 223.

⁴¹⁸ A.a.O., S. 225.

⁴¹⁹ A.a.O., S. 229.

⁴²⁰ Ebd. Beibehalten wird - im Unterschied zur europäischen Kunst - die Darstellung des Prozesses der Entfernung von der Natur und nicht nur die

Das Mythogramm ist komplexer Ausdruck dieser komplexen Weltsicht und macht seinen "Leser" zum Teil der sich verändernden Welt, indem dieser in seiner Deutung des offen deutbaren Bildes das Bild und damit sich selbst verändert.

Die Tatsache, daß zwei europäisch gebildete Autoren eine Geschichte der mündlichen Kultur und Schrifttradition der Indianer zu schreiben vermochten, zeigt die in dieser Bildung angelegte Möglichkeit, die Welt zu verstehen. Die Tatsache allerdings, daß diesem Verstehen enge Grenzen gesetzt sind, zeigt, daß mit dem Verschwinden einer an der mündlichen Kultur orientierten Denkweise auch ein Verlust an Denkmöglichkeiten eingetreten ist.

Das eine oder andere Moment dieses verloren gegangenen Denkens wird uns bei dem Denken der Kinder wieder begegnen.⁴²¹

7.3 *Merk- und Gestaltungsformen von Kindern*

Da die Schule Schreiben gleichsetzt mit dem Schreiben des Alphabets, verfüge ich kaum über Beobachtungen von Merk- und Gestaltungsformen der Kinder, obwohl ich regelmäßig den Unterricht und die Kinder eines ersten Schuljahres beobachtet habe. Der andere Grund für den Mangel an Belegen ist nicht in der Situation, sondern in meinem Vorurteil zu suchen. In "Freien Schulen", wo ich ebenfalls über Jahre den Unterricht beobachtet habe, lassen sich - im Nachhinein gesehen - durchaus Aufschreibsysteme entdecken, die ich als Beobachter nur nicht wahrgenommen habe. Jürgen Lambrich beschreibt folgende Situation:

"Der Lehrer hat von Anna und Michaela, die Freundinnen sind und prinzipiell immer zusammenarbeiten wollen, den Eindruck, daß sie in ihrer Zusammenarbeit eher spielen, Bildchen malen und 'herumgickeln'. Das ist wohl auch der Hintergrund dafür, daß er sie in

Darstellung des Ergebnisses. Darin sehen die Autoren auch einen wichtigen Unterschied zwischen oraler und literaler Tradition.

⁴²¹ Um einem möglichen Mißverständnis vorzubeugen: Ich denke nicht, daß Kinder die Geschichte der Wissenschaft samt ihrer Irrtümer und Erkenntnisse nachvollziehen; auch nicht, daß sie in ihrer Entwicklung einen logischen Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit leisten oder an sich erfahren; noch, daß Kinder mit Erwachsenen, die in einer Kultur der Mündlichkeit leben, gleichzusetzen seien. Aber wenn man unterstellt, daß es auf bestimmte Daseinsprobleme eine endliche Menge von Verhaltensmöglichkeiten gibt, so kann man auch annehmen, daß sich die eine oder andere davon sowohl bei den Indianern Lateinamerikas wie bei Kindern in Mitteleuropa wiederfindet.

einer Phase der Wochenplanarbeit, in der es galt, eine Geschichte zu schreiben, ernsthaft dazu anhielt, voranzumachen, um mit der Geschichte zu Ende zu kommen. Faktum war jedoch, daß die beiden Mädchen nichts anderes als eben das Schreiben dieser Geschichte im Sinn hatten. Allerdings wollten sie die Geschichte gemeinsam schreiben, und ihre Geschichte sollte auch besonders schön aussehen. Und so ergab es sich, daß sie sich immer wieder des Inhalts und Fortgangs der Geschichte vergewisserten, darüber berieten, welche Sätze sie schreiben wollten, gewählte Formulierungen sich bekanntgaben, verwarfen und modifizierten und letztlich guthießen. Das eine oder andere Rechtschreibproblem wurde gelöst. Dem gesetzten Anspruch, den Text schön zu gestalten, kamen sie dadurch nach, daß sie fast jedes Wort in einer andersartigen Farbe zu Papier brachten. Auch das unterlag gemeinsamer Besprechung. Außerem mußten die farbigen Filzer ausgetauscht werden. [...] Wer Kinder dabei beobachtet hat, wie maßlos sie sich über Dinge ärgern können, die nicht so werden, wie sie sich das vorgestellt haben oder erlebt hat, wie ein Kind ein Arbeitsblatt mit wahren Kunstwerken verschönt hat, weil es ihm einmal so gefiel und zum zweiten, um die unschönen Stellen zu überdecken, die das Ausradieren von Fehlern hinterlassen hatte, versteht, daß die Arbeit der Kinder, oft von hartnäckig verfolgten, selbst gesetzten Relevanzen begleitet ist."⁴²²

Ich denke, daß Jürgen Lambrich dem Irrtum unterliegt, daß die beiden Mädchen einerseits einen Text aufgeschrieben hätten, andererseits diesen Text mit "Kunstwerken" verschönerten. Nach meinem Verständnis gehören die sog. "Kunstwerke" ebenso zum Schreiben wie die auf das Blatt gebrachten Buchstaben. Die gemalten Bilder und die farbig gemalten Buchstaben sind nicht Illustration des Textes, sondern bilden zusammen mit dem Text eine Einheit. Die beiden Mädchen schreiben und malen, wie sie sprechen.

Dabei besteht der Reiz der mit der Hand statt dem Mund geformten Realität darin, daß die Hand das Kind weniger an vorhandene Konventionen und körperliche Regeln bindet als das Wort. Und während das Wort im Raum verlorengelassen bleibt, bleibt das Produkt der Hand. Es läßt sich vorzeigen und dem eigenen Ich gegenüberstellen, das es produziert hat. Für diese Interpretation sprechen auch Blätter, die Michael Plappert in der Freien Schule Marburg gesammelt hat.⁴²³ Ein großer Teil der Kindertexte enthält eine Mischung aus Schrift und Bild. Auf einer Seite wird geschrieben, werden Bilder gemalt oder Photos

⁴²² Lambrich 1990, S. 19. Die Schilderung bezieht sich auf die Freie Schule Aarbergen.

⁴²³ Plappert 1990.

aufgeklebt. Die Buchstaben werden graphisch gestaltet, vor allem der eigene Name. Oder aus dem Ausrufungszeichen wird eine Blume, und ebenso werden alle "i" als Blume "geschrieben". So findet sich ein Blatt, das den Brief einer Schülerin an ihre Lehrerin enthält.

"Petra erhielt von Anne H. ein Herz geschickt. Es ist ein doppeltes aus Pappe, zum Aufklappen. Innen ist weißes Papier eingeklebt. Ein Fisch stellt sich beim Öffnen über einen papiernen, selbstgebastelten Hebelmechanismus auf."⁴²⁴

Geschrieben steht:

"Liebe Petra (unterstrichen) Ich glaube wenn ich Traurig aussehe bin ich nicht Traurig hoffentlich gehts DiR gut".

Darunter der Name in zweifacher Weise, einmal handschriftlich, einmal als eingeklebter Ausriß aus einem Druck und dazu ein gemalter Fisch.⁴²⁵ Die Schrift verbleibt innerhalb der Umrandung der beiden Herzen, das untere Herz enthält allein den "Absender".

Der Interpret sieht sich hier der Vielschichtigkeit von Bild und Schrift gegenüber. Einfach zu sagen, Bild und Text würden sich ergänzen oder seien identisch, würde die doppelte Brechung übersehen: die Traurigkeit, die das Bild ausstrahlt, und den Satz, "wenn ich traurig aussehe, bin ich nicht traurig", und die Tatsache, daß sich das Bild an die Lehrerin wendet, die wohl auch traurig war. Michael Plappert fragt: "Warum schreibt Anne gerade die Worte 'traurig' mit großem 'T'? Ist es nicht ein Zeichen für die Größe ihrer Trauer?"⁴²⁶ Die Frage läßt sich nicht beantworten. Aber die Tatsache, daß das "T" groß geschrieben ist, ergibt sich daraus, daß dieses "T" nicht einfach Zeichen einer Gruppe von Lauten ist, sondern stofflicher Träger von Wünschen, Gefühlen und Gedanken. Die Autorin des Textes ist neun Jahre alt und kann, wie der Text zeigt, lesen und schreiben. Dennoch vermischen sich mündliche mit schriftlichen Denkmustern. Es vermischen sich auch vorgegebene Muster mit der Bedeutung, die das Mädchen ihnen gibt. Das Herz gilt unserer Kultur als Sitz der Seele, des Gefühls und des Mutes.⁴²⁷ Das aufklappbare Herz ist ein Produkt der Papierindustrie, die auf diese Tradition zurückgreift. Darauf wiederum greift Anne zurück und nutzt es in ihrem Sinne.

⁴²⁴ A.a.O., S. 20.

⁴²⁵ A.a.O., S. 32.

⁴²⁶ Plappert 1990, S. 20.

⁴²⁷ Vgl. Lurker 1988, S. 291f Den Ägyptern galt das Herz als Sitz der Vernunft, im Buddhismus als Ort des Bewußtseins. Seit Augustinus ist das Herz Gefäß der göttlichen Liebe, Zentrum der religiösen Persönlichkeit. (Vgl. ebd.)

Daß "Schreiben" und "Malen" im Verständnis von Erwachsenen klar voneinander geschieden sind und ein Satz wie "Ich male einen Brief" oder "Ich schreibe ein Bild"⁴²⁸ als Verstoß gegen Logik oder Grammatik selten, läßt übersehen, daß beides durchaus möglich ist. Im Japanischen werden beide Tätigkeiten mit einem Wort bezeichnet.⁴²⁹

Coulmas, der am Beispiel moderner Kunst zu zeigen versucht, daß in der Brechung der Gewohnheit, visuelle Zeichen mit Objekten in Verbindung zu bringen, die Form zum Inhalt wird⁴³⁰, macht damit auf einen weiteren Aspekt aufmerksam: Wir haben uns angewöhnt, in den "Bildern" der Kinder Repräsentationen ihres psychischen Zustandes zu sehen. So sehr das im Einzelnen zutreffen mag, muß doch betont werden, daß in der ästhetischen Gestaltung des Bildes durch das Kind jene Brechung enthalten ist, die es verbietet, das Bild umstandslos als "Spiegel der Seele" aufzufassen. Es ist auch Ergebnis des Versuches der Distanzierung vom eigenen Leib, verbunden mit der Freude, frei von den Regeln der Dinge und zumindest teilweise befreit von den Vorschriften des Leibes sich ausdrücken zu können.

Die Zeugnisse, die ich zitieren kann, beziehen sich, wie gesagt, nur auf die Beziehung von Kindern zu Buchstaben und Bildern. Anderes läßt sich nur benennen. So verstehe ich das Spiel "Himmel und Hölle", wo der Raum in Kästen eingeteilt ist, bestimmte artifizielle Bewegungen und bestimmte Aufgaben auszuführen sind, wo man nicht auf die Linie treten darf usw. auch als eine Form der Erinnerung und Gestaltung. Hier schreibt sich der Leib in die Ordnung der Welt ein, und indem er es tut, führt er "Buch". Ich meine damit nicht die statistische Zählung, die die Frage enthält, wer gewonnen hat, sondern das im Gedächtnis aufgeschriebene Wissen um die Beziehung zwischen Leib und Raum. Diese Beziehung ist wechselseitig: so wie der Leib sich in den Raum einschreibt, wird der Raum in den Leib eingeschrieben. Eine "Einschreibung" ist es, weil der Prozeß und das Ergebnis im Gedächtnis aufbewahrt werden. Der Satz eines Kindes "das war, als ich noch nicht so weit springen konnte" meint nicht, "ich konnte damals noch nicht einen Meter weit springen" - er meint die Beziehung zwischen Leib und Raum.

"Als Anton alleine ist, beugt er sich mit Oberkörper und Kopf unter den Tisch. Lediglich sein Unterarm liegt noch auf der Tischplatte, und seine Hand schreibt:

⁴²⁸ Vgl. Coulmas 1982, S. 127.

⁴²⁹ Vgl. a.a.O., S. 128.

⁴³⁰ Vgl. a.a.O., S. 128ff.

T
N O
A N⁴³¹

Auch in dem Schreiben ist die Einschreibung in den Raum noch zu bemerken. Schreiben ist für Kinder ein körperlicher Vorgang wie Balancieren, freihändig Radfahren oder "Himmel und Hölle" spielen. Wenn sich Anton unter den Tisch beugt und auf dem Tisch schreibt, so probiert er, ob ihm seine Hand gehorcht, wenn sich sein Kopf und sein Körper unter dem Tisch befinden, also für die Hand unsichtbar sind. Kann diese Hand, das, was sie nicht sieht, nämlich das im Namen festgehaltene Ich, schreiben? Die Anordnung der Buchstaben in einer Pyramide kann ich nicht dechiffrieren, aber sicher ist, daß sie eine Bedeutung hat. Die Beziehung zum Alphabet, die Anton hier leiten mag, ist von Leiris beschrieben worden:

"Alphabet', das hat zuallererst eine gelbliche Farbe und klebt an den Zähnen, ein dünner und fester Teig, der deshalb nach Butterkeks schmeckt, weil es unter den Biskuits 'Olibet' - wirklich oder vermeintlich - auch Butterkekse gibt. [...] 'Alphabet', das ist alles in allem ein Ding, das undurchsichtig und fest ist."⁴³²

In diesem Alphabet, das nichts mit dem ABC der Schule zu tun hat, sind die Buchstaben nicht tot. Sie verkörpern den Gehalt bestimmter Wörter, deren Initial sie sind.⁴³³

Die Buchstaben als "Stoffe" ermöglichen in ihrer Wandlungsfähigkeit und in ihrer unbegrenzten Einsatzfähigkeit ein Spiel, in dem sich eine Welt gestalten läßt. In ihrer Gestaltbarkeit macht diese Welt frei von der gegebenen Wirklichkeit. In dem Schreiben der Kinder ist der Emanzipationsprozeß von der Gebundenheit des Leibes an den Körper erkennbar. Wenn man im Schreiben einer Phantasie Gestalt geben kann, so liegt darin der Reiz des Schreibens. Denn die Verstofflichung der Phantasie durch Buchstaben oder Linien, die sich auf ein Stück Papier aufbringen lassen, läßt die Gestalt der Phantasie zur Wirklichkeit werden. Die Bindung der Phantasie der Kinder an das Stoffliche, gibt ihnen die Möglichkeit, zwischen den Realitäten unterscheiden zu können, die sie sich schaffen. Ihre Fähigkeit, blitzschnell zwischen Realitäten zu wechseln, jeweils in ihnen anwesend zu sein, ohne zu

⁴³¹ Protokoll Marburg 10.10.1989.

⁴³² Leiris 1982 S., 48.

⁴³³ Vgl. a.a.O., S. 55: "V keilt sich ein zum Flügelschlag wegen des Worts 'vautour' (Geier) ... R ahmt den rauhen Umriß von 'rocher' (Riff) nach ... X ist wahrhaftig das Kreuz (croix) über der endgültig begrabenen Sache ..." (Ebd.)

vergessen, daß das eine Phantasie ist und das andere Alltag, wird im nächsten Kapitel zu zeigen sein.

8. Das spielende Kind

In drei Formen war bislang vom "spielenden Kind" die Rede: als das Kind, das im Spiel versunken ist; als Kind, das sich im Spiel die Welt aneignet, sich entwickelt und so erwachsen wird; und als das Kind, das mit seinem Spiel die Funktion der Kindheitsphase erfüllt.

Ich werde im folgenden eine vierte Konstruktion versuchen. Die Kinder, die ich beschreibe, spielen, weil Spielen ein Teil ihres Lebens ist. Dieses Spiel findet in der Gegenwart statt und ist eine Form des Umgangs mit der gegenwärtigen Zeit und dem gegenwärtigen Raum. Ich teile mit Gerd E. Schäfer, der sich wiederum auf Scheuerl und Flitner stützt⁴³⁴, die Auffassung, daß das Spiel eine Weise der Beziehung ist, "die die Autonomie und die Freiheit des Individuums in seinem Verhältnis zu sich und zu seiner Umwelt anerkennt und zum Zuge kommen läßt."⁴³⁵ Ich werde versuchen zu zeigen, daß diese Freiheit und Autonomie darin besteht, sich eine zweite Wirklichkeit zu schaffen und zwischen der ersten und zweiten Wirklichkeit wechseln zu können. Da sich dies am besten an "Als-Ob-Spielen" beobachten läßt, beschränke ich mich auf solche Spiele.

Die folgenden Szenen wurden in Freien Schulen beobachtet. Das ist insofern von Bedeutung, als die Freien Schulen nicht nur einen Lern- sondern auch einen Lebensraum bieten, der von den Erwachsenen eingerichtet und geplant ist und der Kindern den Freiraum läßt, ihre Spiele zu spielen. Da die "Welt", in der diese Spiele stattfinden, von den Erwachsenen gestaltet ist, ist ein Thema der Spiele auch die Auseinandersetzung der Kinder mit dieser Art von Lebensraum. In den folgenden Szenen spiegelt das Spiel auch die Anforderung der Erwachsenen an die Kinder, sich in der Schule einzurichten. "Sich" meint als einzelnes Kind in Kooperation und Auseinandersetzung mit den anderen Kindern.

Die Begriffe "Freiheit" und "Autonomie" sind auch bei Schäfer noch idealistische Begriffe. Dagegen ließe sich mit Recht von seiten der Entwicklungspsychologie einwenden: "In play the child is free. But this is an illusory freedom"⁴³⁶ und auch "In the game he acts counter to what he wants. Nohl showed that a child's greatest selfcontrol occurs in play"⁴³⁷.

⁴³⁴ Vgl. Schäfer 1986, Scheuerl 1979, Flitner 1973.

⁴³⁵ Schäfer 1986, S. 476.

⁴³⁶ Wygotski 1966, S. 10.

⁴³⁷ A.a.O., S. 14.

Freiheit und Autonomie im Spiel beziehen sich darauf, sich eine Welt selbst zu schaffen, und auch darauf, beliebig zwischen diesen wechseln zu können. Die im Spiel geschaffene andere Welt verlangt allerdings die strikte Einhaltung der Regeln, nach der sie konstruiert ist. Freiheit und Autonomie bestehen darin, sich eine andere Welt schaffen zu können, nicht darin, sich in irgendeiner Welt frei bewegen zu können.

Ton Beekman schildert die folgende kleine Szene:

"An einem schönen Sommertag gehe ich an einem etwa dreijährigen Jungen vorbei. Er sitzt ganz gemütlich in einer Ecke vor seiner Haustür. Guter Stimmung sage ich zu ihm: 'Zit je daar lekker te spelen?' (Spielst du da schön?) Er guckt auf zu mir und sagt: 'Ik speel niet, ik zit te kijken'. (Ich spiele nicht, ich sitze und gucke.)"⁴³⁸

Der Autor nimmt die Szene zum Anlaß, darauf hinzuweisen, daß für Kinder Spiel etwas anderes bedeuten kann als für Erwachsene, und daß die Phänomenologie versucht, die Perspektive der Kinder wiederzugeben.

Aus meiner Sicht weist das Beispiel auf ein grundsätzlicheres Problem hin: Ob etwas als Spiel anzusehen ist oder nicht, ist eine Frage, die allein derjenige beantworten kann, der spielt oder mitspielt.

Vor Augen habe ich zehn Kinder, die in einem Raum spielen. Je zwei boxen sich, schlagen sich, stoßen sich und zwar so, daß einer jeweils "tot" umfallen muß. Das Boxen, Schlagen, Stoßen, Hinfallen tut erkennbar weh. Dennoch geschieht alles als Spiel. Gelegentliche Störungen machen dies deutlich. Wenn etwa ein Kind zu stark geschlagen hat, dann reklamiert das geschlagene Kind die Einhaltung der Spielsituation - nicht der Spielregel. Das heißt: Das Kind sagt: "Brich nicht aus dem Spiel aus, mach daraus keinen Ernst." Die Gefahr ist selbstverständlich groß.

Batesons Theorie des Spiels bietet eine Erklärungsmöglichkeit.⁴³⁹ Im Spiel ist die Botschaft vorhanden, daß es sich bei diesem Geschehen um ein Spiel handelt. Die Aussage: "dies ist ein Spiel", bedeutet demnach:

"Diese Handlungen, in die wir jetzt verwickelt sind, bezeichnen nicht, was jene Handlungen, für die sie stehen, bezeichnen würden."⁴⁴⁰

Zum Beispiel: Daß ich dich jetzt schlage, meint nicht, daß ich Dir böse bin, was es bedeuten würde, wenn ich Dich schlagen würde, und wir nicht spielten.

⁴³⁸ Beekman 1984, S. 73.

⁴³⁹ Bateson 1981.

⁴⁴⁰ Bateson 1981, S. 244.

Ob ein Spiel gespielt wird oder nicht, ist eine Frage der Vereinbarung der Beteiligten. Wer nicht teil hatte an der Kommunikation, die zu der Vereinbarung führte, kann nicht unterscheiden, ob es Spiel ist oder Ernst. Das heißt umgekehrt: für jeden Mitspieler produziert das Spiel ein Begleitsignal mit der Bedeutung: Dies ist ein Spiel. Manchmal ist im Spiel der Kinder dieses Signal für Erwachsene erkennbar, oft aber auch nicht.

"Spielen" und "Lernen" sind Definitionen in einem Sprachspiel.⁴⁴¹ Sprachspiel im engeren Sinne meint die Art und Weise, in der eine Äußerung zu verstehen ist.⁴⁴² Das Sprachspiel ist metakommunikativ. Es legt fest, als was das, was getan oder gesagt wird, zu gelten hat. Im Alltag geschieht ein Teil dieser Metakommunikation ausdrücklich, sei es durch Wörter, Gesten oder andere Zeichen. Wir geben dem anderen zu verstehen, ob wir einen Satz ironisch meinen oder ernst, ob wir eine Antwort erwarten oder nicht usw. In anderen Situationen legt die Situation fest, welche Arten der Rede möglich sind und welche nicht, was wie aufzufassen ist usw.

Die Freie Schule erscheint so gesehen als ein Ort, in dem Sprachspiele gespielt werden können. Damit meine ich, daß ein Teil der üblicherweise mit der Institution Schule verbundenen Festlegungen in der Freien Schule aufgehoben sind und von den Beteiligten ausgehandelt werden können.

In den nächsten Kapiteln sollen einige dieser Sprachspiele eingefangen werden. Geschildert werden Spiele, wie sie in der Freien Schule Marburg oder Frankfurt beobachtet wurden. Sicher gibt es andere Spiele und andere Spielweisen in- und außerhalb dieser Schulen.

⁴⁴¹ Ich benutze den Begriff im Sinne Wittgensteins. Das Sprachspiel drückt die Lebensform des Sprechenden aus. Teil dieser Lebensform ist die Mitteilung, wie alles "Gesprochene" (und das bezieht auch die nonverbale Kommunikation mit ein) zu verstehen ist. "Unterricht" und "Spiel" sind in diesem Sinne Synthesen bestimmter Arten des Beschreibens, Fragens, Beauftragens, Bittens, Verurteilens usw. (Vgl. Wittgenstein 1984)

⁴⁴² In der philosophischen Diskussion ist vor allem der mit dem Sprachspielbegriff verbundene Gedanke zentral, daß es keine alle Sprachen und alles Reden umfassenden, bestimmten Elemente gibt. (Zum hermeneutischen Problem vgl. Müller 1989, zur Sprachphilosophie Wittgensteins u.a. Wohlfahrt 1984)

8.1 Spielräume

Die Feststellung, daß man zum Spielen eines Raumes bedarf, ist nicht trivial. Der in der Phantasie geschaffene Raum ergibt sich unter anderem aus dem realen Raum, und beide beeinflussen sich gegenseitig.

"Was wollen wir hier machen", sagte Samuel. "Wir spielen hier Zirkus".

Für einen Zirkus und für eine Diskothek braucht man einen Raum, der sich abdunkeln läßt. Der Raum muß nicht schon die Bedingungen erfüllen, die man zu einem bestimmten Spiel braucht, aber er muß die gewünschten Möglichkeiten zulassen. In einem Raum, der sich nicht abdunkeln läßt, kann man nicht Diskothek spielen. Einen Raum schaffen, heißt ihn abzugrenzen.

Nun gibt es einen Spielraum und den Raum, der nicht Spielraum ist.

So gesehen bildet die konkrete Freie Schule einen Spielraum, in dem sich weitere Spielräume einrichten lassen. Da sich die Gestaltung der Schulräume zwischen den Schulen unterscheidet, unterscheiden sich auch die Spiele, die darin möglich sind.

Der Raum, der zum Spielraum gemacht wurde, hat eine Grenze. Wer diese Grenze überschreiten will, muß fragen. Die Frage lautet: "Darf ich mitspielen?". Gegen diejenigen, die nicht mitspielen sollen, wird der Raum mit Argumenten und/oder Fäusten verteidigt. Die Grenze ist nicht notwendig eine Mauer und der Eingang nicht notwendig eine Tür. Auf einer Wiese etwa läßt sich eine für Erwachsene weitgehend unsichtbare Grenze ziehen, deren Existenz man erst wahrnimmt, wenn ein Kind sie überschritten hat und es deshalb entweder Streit gibt oder die Frage gestellt wird: "Darf ich mitspielen?" Spielräume haben auch eine nicht materielle Existenz.

Im Streit um einen Spielraum kommt fast immer das Argument vor: "Wir haben hier vorher gespielt". Das heißt: "Wir haben nur eine Pause gemacht, es ist unser Spielraum." Damit hat er festgefügte, wenn auch unsichtbare Mauern.

Eine Spielgruppe kann plötzlich den Raum wechseln und an einem anderen Ort das Spiel fortsetzen, oder sie kann im gleichen Raum plötzlich zu einem anderen Spiel übergehen. Den Raum verlassen kann bedeuten, daß das Spiel zu Ende ist, aber auch, daß es nur unterbrochen ist oder daß es woanders weitergeführt wird.

So wenig klar der Zusammenhang von Raum und Spielende ist, so klar ist der Beginn. Jedes Spiel beginnt mit der Inbesitznahme eines Raumes - und sei es, daß nur ein Brett auf den Tisch gelegt wird (und der Verteilung der Rollen, d.h. einer Verifikation der Beziehungen).

Dieser Spielraum ist kein intermediärer Raum, kein Übergangsraum, wie Schäfer schreibt.⁴⁴³ Er ist angesiedelt im konkreten realen Raum. Das heißt nicht notwendig auf einem Boden. Daß mehrere Spielgruppen in einem Raum spielen können, liegt daran, daß die Kinder vertikale und horizontale Grenzen ziehen. Die dritte Dimension wird mit einbezogen. Unten kann man Karten spielen, oben darüber den Ball werfen. Zwei Spielgruppen können in einem Raum "Fangen" spielen: Der Raum ist in Kurven geteilt. Erwachsene fühlen sich darin leicht bedroht. Eine Beobachterin schreibt:

"Ich allein. Wunderbare Ruhe, es passiert so viel und ich kann doch nicht alles aufschreiben."⁴⁴⁴

Sie saß zwischen mehreren Kindergruppen, die gleichzeitig in einem Raum spielten, wobei es besonders verwirrend war, daß einzelne Kinder gleichzeitig an zwei Spielen teilnahmen. "Gleichzeitig" heißt, daß während der Teilnahme an der Dauer des einen Spieles die Teilnahme am anderen Spiel immateriell fortgeführt wird. Die übliche Behauptung von der "Unterbrechung" trifft hier nicht zu.

Was oben über die immaterielle Existenz von Räumen gesagt wurde, gilt auch für die immaterielle Existenz von Teilnahme. Es gilt auch für die Unterbrechung. Aber sie wird formuliert: "Ich komme gleich wieder" oder "Ich mach gleich wieder mit".

Kunstvoll aufgebaute Spielräume werden öffentlich geschützt. Sie tragen ein Schild: "Bitte nicht aufräumen" oder "Nicht kaputtmachen". Auch dies ist Anlaß für Ärger; mit Erwachsenen oder mit Kindern. Wobei Kinder nie aufräumen, sondern umräumen.

Das Spiel beginnt also mit der Schaffung des Spielraumes. Dazu bedarf es irgendwelcher Räume, in denen man spielen kann. Wenn der Raum eingerichtet wird, also für das Spiel hergerichtet, mit Requisiten versehen wird usw., so kann dies zweierlei bedeuten. Entweder macht man aus einem Raum einen Spielraum oder es wird der Spielraum eingerichtet.

Bei manchen Gelegenheiten gibt es Zwischenphasen, in denen vor Beginn des Spiels der Raum als Spielraum vorbereitet wird. Manchmal geschieht dies im Spiel - im allgemeinen aber nicht.⁴⁴⁵ Im Konfliktfall heißt das Argument: "Wir wollen hier spielen."

⁴⁴³ Vgl. Schäfer 1986, S. 419-424.

⁴⁴⁴ Protokoll Frankfurt 8. 2. 1989.

⁴⁴⁵ Beobachter: "Was wird das diesmal hier?" Alexander: "Wissen wir noch nicht.". Vorhandene und zu Requisiten umdeutbare Gegenstände bestimmen das Spiel auch mit.

So schlepten zwei Kinder einen schweren Gartentisch und zwei ebenso schwere Gartenbänke einen Meter vom Platz weg. Dann wurden die Bänke gegen den Tisch gekippt. Die so gebildete Höhle war der Spielraum.

Die Einrichtung des Spielraumes geschieht mit Requisiten, die denen des Raumes, der in dem Spiel gespielt wird, ähnlich sind. Das Restaurant hat eine aus Bierkästen aufgestapelte Theke; die Feuerstelle ein Loch; die Manege wird aus Matratzen gebildet; das Brett ist der Tisch; der Hund muß auf allen Vieren kriechen; die Pferde bestehen aus Matratzen, auf die oben drauf Kissen gelegt sind, so daß sich der Eindruck eines Pferderückens ergibt.

Es gibt pedantische Kinder, die größten Wert darauf legen, daß die Ähnlichkeit gewahrt bleibt. Sie verweisen auf ihre Kenntnisse über die Welt draußen, definieren, was in der Spiel-Welt vorhanden sein darf und was nicht; ebenso ob etwas "ähnlich" ist oder nicht. Zum Beispiel:

"Die Römer hatten doch keine Taschenlampen, sondern Fackeln" oder
 "Warum sitzt du da jetzt, Jenni, ist doch unser Gästetisch, unser Gästeplatz."

Wobei Jenni die "Gastgeberin" war. Wer über dieses Wissen verfügt und über die Regeln der Ähnlichkeit, bestimmt das Spiel, ist Spielführer.

Das heißt: Der Inhalt des Spieles bestimmt die Beziehungen der Kinder untereinander.

Dies ist die eine Seite der Beziehungen. Die andere ist: Die Beziehungen bestimmen den Inhalt des Spieles. An einem Beispiel kann man es so formulieren: Wenn ein Kind mitspielen darf, das gnadenvoll in die Spielrunde aufgenommen wurde, so wird das Spiel so gestaltet, daß eine Aufgabe dabei ist, die diesem Kind Unterordnung und Demut abverlangt. So ein Kind muß vielleicht permanent Wasser holen zum Kochen oder es muß einen Hund spielen, der an der Leine geführt wird.

Es gibt kein Drehbuch, sondern einen Raum, Gegenstände und Requisiten, eine Idee und Kinder, die mitspielen, und Beziehungen zwischen diesen Kindern. Von Sequenz zu Sequenz wird das Spiel weiterentwickelt, und zwar aus zwei verschiedenen Ausgangslagen, die in die neue Spielsequenz integriert werden. Die eine Ausgangslage ist der Inhalt der letzten Sequenz; die andere sind die Beziehungen der Kinder in der letzten Sequenz. Beide, Inhalt wie Beziehungen, unterliegen einem Prozeß. Sie laufen nicht nebeneinander ab, sondern sind aufeinander bezogen. Logisch, daß sich dabei auch die Requisiten verändern.

Es gibt einen Raum und einen Spielraum. Sie beide klar voneinander abzugrenzen, ist nicht möglich, obwohl sie sich voneinander unterscheiden. Denn

der Raum ist Moment der Definition des Spielraumes. Diese Definition hat einen geradezu klassischen Anfang. Er lautet:

"Wir wären jetzt mal..." oder "Wir hätten jetzt mal..." "Wir wären jetzt mal Räuber." "Wir hätten jetzt mal eine Gaststätte." "Wir wären jetzt mal im Mittelalter." "Wir wären jetzt mal Mutter und Kind." "Du wärst jetzt mal Zahnarzt."⁴⁴⁶

Die Formulierung macht aus den Bedingungen einer Möglichkeit eine Wirklichkeit. Solange sie gilt, also nicht modifiziert oder aufgehoben ist, oder das Spiel beendet ist, solange gelten die Regeln, die diese Formulierung erzeugt hat.

Mit diesem Satz beginnt das Spiel des "Als-ob". Er braucht nicht unbedingt gesagt zu werden. Eine Handlung genügt oder eine Geste oder einfach eine Veränderung in der Tonlage der Stimme.

Dieses Spiel ist kein "Modell des Lebens".⁴⁴⁷ In dem Spiel aktualisieren sich das Wissen der Kinder und ihre Beziehungen. Nach dem Spiel sind die Beziehungen anders als vorher, ebenso die Kenntnisse. Dies ist nicht bloß in Freien Schulen so. Der Ernst des Lebens, den die Freie Schule und die außerschulische Spielwelt bereitstellen, besteht vor allem darin, sich im Spiel mit sich und anderen Kindern und der Welt auseinanderzusetzen. Ein Teil des Lebens der Kinder spielt sich im Spiel ab.

8.2 *Das Vor-Bild im Spiel*

Spielen läßt sich nur, was sich sagen und denken läßt; wovon es eine Anschauung gibt. Spiel hat ein Vor-Bild. Im Spiel mehrerer Kinder ist das Spiel nicht ein intermediärer Raum zwischen Subjekt und Objekt. Vielmehr wird mittels Sprache erst ein Raum geschaffen, in dem sich Subjekte und Objekte miteinander vermitteln können. Das Intermediäre ist die Sprache als Medium der Erschaffung einer Welt aus einer anderen: die so geschaffene Welt gibt es nur einmal, nämlich in dem gerade gespielten Spiel.⁴⁴⁸ Die Differenz zwischen Vor-Bild und Spiel liegt in der Wirklichkeitsbedeutung des Spieles.

⁴⁴⁶ Ein schönes Beispiel ist: "Du wohnst hier im Haus und wir wären jetzt mit unserem Ufo auf dem Dach deines Hauses gelandet. Du wärst jetzt aber gerade Einkaufen und wir wären in dein Haus eingebrochen und hätten alles aus deinem Kühlschrank aufgefressen." Protokoll Frankfurt, 13. 9. 1989.

⁴⁴⁷ So Schäfer 1986, S. 445.

⁴⁴⁸ Ich wende mich damit u.a. gegen die Defizithypothese, nach der das Kind versucht, die Welt der Erwachsenen wiederzugeben, aber weil es dazu nicht in der Lage sei, eben fiktional. So Smilansky 1973, S. 155.

Das Vor-Bild ist nicht wirklich, sondern ein Bild der Wirklichkeit. "Wir wären Räuber" meint nicht wirkliche Räuber, sondern bezieht sich auf ein Bild von Räufern. Aus diesem zeichenhaften Bild wird im Spiel Wirklichkeit; nur im Spiel sind die Räuber Räuber. Die Welt der Erwachsenen im Spiel der Kinder ist nicht die wirkliche Welt, sondern jene, die die semantische Differenz zwischen der Welt der Kinder und der der Erwachsenen aus der Sicht der Kinder ausmacht oder machen sollte.⁴⁴⁹ Was aus der Sicht der Kinder dem Spiel ähnlich sein soll, ist nicht die Wirklichkeit, sondern sind die Zeichen der Wirklichkeit.

Es gibt also einen wirklichen Raum und einen wirklichen Spielraum; den wirklichen Ritter im Spiel und das wirkliche Kind in der Schule. Das Spiel spielt in einem wirklichen Raum, den es umschafft zu einem Spielraum. Der Bezug des Spielraumes ist der zu einem Zeichen einer Wirklichkeit. Das Verhältnis zwischen Wirklichkeit und Spiel ist nicht kausal faßbar, sondern nur über den Umweg des Dritten, der Bedeutung des Zeichens.

8.3 *Die Wirklichkeit als Vorbild*

Schule:

Jan, Jenni, Anne H. und Anne U. sitzen mit Michael Plappert und machen den "Schreibkurs". Sie haben Hefte, in die sie schreiben. Die Kinder haben die Tische schulmäßig aufgestellt. Der Lehrertisch steht gegenüber den halbkreisförmig angeordneten Schülertischen. Aus dieser Unterrichtssituation machen die beiden Anne das Schulespiel. Sie sorgen dafür, daß bestimmte Regeln eingehalten werden: In der Schule gibt es Pausen. Man meldet sich; geht nicht zum Lehrer, der kommt vielmehr zum Schüler. Es ist leise. Der Lehrer heißt: "Herr Plappert". Der Lehrer schimpft. Man sitzt gerade. Diese Regeln beziehen sich auf Kinder wie auf den Erwachsenen. So sagt Anne H. zu Jenni: "Du bist jetzt in einer richtigen Schule, da sitzt man nicht so." Jenni setzt sich gerade hin. Anne U. sagt zum Lehrer: "Du mußt schimpfen, guck doch mal, was ich mache."⁴⁵⁰

⁴⁴⁹ An einem Beispiel. 2 Zwillinge spielen Zwillinge und benehmen sich dabei so, wie sich, ihrer Ansicht nach, Zwillinge benehmen sollen. Jedenfalls anders als in der Realität. Zwillinge im Spiel schlagen sich nicht und halten zusammen, teilen die Spielsachen usw. In dem Spiel spielen die Kinder also Zwillinge, wie die Erwachsenen sie gerne hätten. Das Vor-bild des Spieles ist eine Interpretation der Wirklichkeit.

⁴⁵⁰ Protokoll Marburg, 6. 6. 1989.

Das Vor-Bild ist die Regelschule, und zwar als Bild, das wie eine Karikatur durch Übertreibung die Idee zur unmittelbaren Anschauung bringt. Es ist das Bild, das sich die Kinder von der Regelschule machen. Es hat Anteile an allgemein in der Gesellschaft vertretenen Vorstellungen darüber, was denn Schule sei, und es ist zugleich das Bild, das man sich in einer Freien Schule von der Regelschule macht. Das Vor-Bild ist ein Zeichen der Regelschule. Diesem Zeichen der Regelschule ist das Spiel ähnlich. Im Spiel wird die Regelschule simuliert.

Der Schreibkurs in der Freien Schule ist ein Stück Regelschule in der Freien Schule. Das Spiel sorgt dafür, daß der Schreibkurs dem Vor-Bild "Regelschule" ähnlich wird.

Dieses Spiel wäre in einer Regelschule nicht möglich. Denn es schafft Umkehrungen. Der Lehrer im Schreibkurs ist autoritär gegenüber den Schülern. Als Lehrer einer Freien Schule versucht er seine Autorität lässig zu handhaben. Die Kinder zwingen ihn nun, streng zu sein. In diesem Spiel muß der Lehrer tun, was die Kinder sagen. Die Wirklichkeit des Raumes ist die Freie Schule, in der es möglich ist, daß ein Lehrer tut, was die Kinder sagen; in der Wirklichkeit des Spiels tun die Kinder, was der Lehrer sagt, und so machen sie in der Wirklichkeit des Raumes, was der Lehrer will, nämlich einigermäßen in Ruhe schreiben üben.

Durch das Spiel bringen die Kinder sich und den Lehrer in eine Situation, in der sowohl das Zeichensystem Regelschule anerkannt ist wie das der Freien Schule. Und das bedeutet, daß Lehrer wie Schüler die Definitionsmacht teilen müssen.

Die Tatsache, daß in der Freien Schule Marburg öfter "Schule" gespielt wird und in der Freien Schule Frankfurt öfter "Strenge Lehrerin", hat ihre Ursache nicht darin, daß die Kinder ein grundlegendes Bedürfnis nach einer strengen Schule oder einer strengen Lehrerin hätten. Alles deutet eher darauf hin, daß die Kinder der beiden Freien Schulen ausprobieren, ob sie wirklich das tun dürfen, was ihnen die Erwachsenen versprechen. Nämlich sich mit den Erwachsenen um die Definition von Handlungen auseinanderzusetzen. Die Kinder setzen im Spiel das pädagogische Konzept der Erwachsenen um. Dies macht deutlich, daß Spielraum und Wirklichkeit miteinander verwoben sind. Schließlich macht das Beispiel auf folgenden Zusammenhang aufmerksam: Zweifellos gehen in das Bild der Regelschule Vorstellungen mit ein, die die Erwachsenen der Freien Schulen von den Regelschulen auch haben. Insofern ist es ein perspektivisch verzerrtes Bild. Aber überdeutlich ist, daß sich in diesem Spiel, wie in fast allen Phantasiespielen der Kinder, ein allgemein in der Gesellschaft vorhandenes Bild artikuliert. Als Vorbild fungieren Zeichen wie Zeichnungen mit emblematischem Charakter. Dies betrifft die Regel-

schule ebenso wie etwa Seeräuber. Diese Emblematisierung ist eine, die den Kindern von den Erwachsenen vermittelt wurde. Besonders sichtbar wird dies dort, wo speziell für Kinder geschriebene Informationen, in der Absicht kindgemäß zu formulieren, solche Embleme herstellen - Seeräuber etwa.

Restaurant:

Das Restaurantspiel mißlingt umso mehr, je länger es dauert. Wohl deshalb, weil die Differenz zwischen der Simulation eines Restaurants und der Nachahmung der Wirklichkeit zunehmend verloren geht.

Ich sitze seit 10 Uhr im "Restaurant". Jonas sitzt vor dem Herd und schält Äpfel. Er kocht. Yannick ist Kellner. Er spricht mich mit "Sie" an und ist auch sonst sehr ernsthaft. Die Kinder sitzen in dem Restaurant in der Art, wie man in einem Restaurant sitzt; man hat Zeit, es ist Ruhe, man wartet. Im Hintergrund läuft gute, nicht zu laute Musik. Man fängt an zu kochen: Pommes frites und später Pfannkuchen. Dazu braucht man Mehl, Eier usw. und geht dies einkaufen. Damit wird es ernst, denn zum Einkaufen braucht man Geld und die Gäste müssen ebenfalls bezahlen, was sie verzehren. Das bedeutet: Sie achten auf Qualität, beschweren sich, wenn die Pommes versalzen sind usw. Die Gäste, die das Gefühl haben, es klappt nicht so recht, wollen selbst eingreifen, weil z.B. ihre Pommes im Ofen verschmoren. Jonas brüllt: "Wir sind hier die Köche." Ein anderes Problem ist die Reihenfolge der Bedienung und die Wartezeit. Der Pfannkuchen muß vorbereitet werden, gleichzeitig die Pommes bewacht, einzelne Kinder haben keine große Lust, immer wieder in die Küche zu rennen; Rubin hat Schwierigkeiten mit der Technik des Backofens. Zwischendurch gibt es Konflikte mit Beo, der mal das Kochbuch wegnimmt, mal laut wird, worauf Jonas sagt: "Du sollst hier nicht so brüllen." Um kurz nach 11 Uhr sagt Yannick: "Ach nee, keiner kommt mehr." Einige Zeit später wird das Restaurant geschlossen mit 2 Kisten am Eingang und dem Schild "Geschlossen". Noch ist u.a. Beo da. Als er einen verkrumpten Pfannkuchen bekommt, sagt er: "Stell dir vor, dies wäre hier ein echtes Restaurant."⁴⁵¹

Nun war es ein "echtes Restaurant" und ließ kaum Möglichkeiten für andere Spiele nebenbei. Auseinandersetzungen um Beziehungen standen unter dem Druck der Gäste, die Leistung erwarteten ohne Rücksicht auf die internen Probleme der Restaurantbesitzer. Zu diesen gehörte, daß Jonas ein Chef war,

⁴⁵¹ Protokoll Frankfurt, 5. 10. 1989.

der gewisse Schwierigkeiten mit der Anleitung seiner Angestellten hatte. Dazu kam, daß das Bild des Restaurants eher das eines bürgerlichen Restaurants war.

Im konkreten Spielverlauf, der hier nicht nacherzählt werden kann, gab es eine Reihe von Faktoren, die aus den Beziehungen und Biographien der beteiligten Kinder erklärbar wären. Ich lasse diese alle außer acht und stelle nur fest, daß das Spiel für alle Beteiligten, Gäste wie Köche und Kellner, langweilig wurde. Man kann es auch so sagen: Es war eigentlich von Anfang an unklar, ob es sich um ein Spiel handelt oder um ein Restaurant als Mittel zum Geldverdienen. So geriet das, was Spaß machte, in die Gefahr, die Leistung des Restaurants in Frage zu stellen.

Wenn das Spiel die Distanz zur Wirklichkeit verliert, mißlingt es.

Die rote Zora:

Barbara Beste bereitet mit einer Kindergruppe das Theaterstück "Die rote Zora" vor. Heute soll der Text gelesen werden. Lena ist rothaarig und die "rote Zora". Ein Kind der Gruppe, Anja, ist krank. Barbara Beste möchte, daß ein anderes Kind, Jana, liest. Lena will das nicht, weil "Anja das machen soll". In der Diskussion sagt Sarah "Anja steht auf Barbaras Kopf". Zauberspiel. Es wird Anja "Hallo" gesagt. Jana geht weg.⁴⁵²

Die Situation hat eine Reihe von Facetten, von denen ich hier nur eine herausgreife. Für die Lehrerin ist das Lesen des Textes eine Übung, das Ersetzen des kranken Kindes ist nur ein "als-ob", das keinerlei Änderungen an dem Stück oder an den Beziehungen der Kinder bedeutet.

Für Lena ist dies anders. Es gibt in Lenas Situation eine Reihe von Gründen, die Komplexität der Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen Stück und Wirklichkeit im Raum nicht anzutasten, weil das Stück zu einer Art Vor-Bild ihrer Stellung in der Gruppe geworden ist. Sie lebt also in zwei Wirklichkeiten, an deren Ähnlichkeit ihr besonders liegt. Der Text ist Vor-Bild für das Spiel, das Spiel enthält die Möglichkeit, gegenüber der Wirklichkeit zum Vorbild zu werden.

Erwachsene tun sich mit solcher Art von Beziehungen in der Regel schwer, wenn sie Spiel und Wirklichkeit als sich gegenseitig ausschließend betrachten.

8.4 *Wechsel zwischen den Wirklichkeiten*

⁴⁵² Protokoll Frankfurt, 2. 12. 1988.

Judith und Jenni sind "Freundinnen". Aber so klar ist das nicht. Da gibt es noch Sarah, die Judiths Freundin werden möchte und eine Mädchengruppe, angeführt von Anne U., in die Judith aufgenommen werden möchte. Das scheint nur möglich zu sein, wenn Judith Jenni "losgeworden" ist. Judith gilt in den Augen der anderen Kinder als Jenni's Freundin. Das wird deutlich, als Jenni krank ist und auf Judith von den Erwachsenen wie von den Kindern die Erwartung herangetragen wird, sich um Jenni zu kümmern. Alles in allem eine Situation, die Anlaß genug ist, über Tage Spiele zu spielen, deren Thema diese Freundschaft ist.

An einem Nachmittag spielen Jenni und Judith auf dem Holzturm Familie. Judith ist die Mutter, Jenni ist das Kind. Jenni soll im Haus bleiben. Das Haus ist das Turmzimmer des Holzturmes, auf den man über eine schwankende Brücke kommt. Jenni: "Das ist ja wie im Gefängnis." Und dann: "Ich spiele ja mit." Die Familie will Gäste einladen. Judith versucht, andere Kinder, die auf der Wiese nebenan spielen, zum Essen einzuladen. Erst kommen sie nicht, dann doch, dann gehen sie bald wieder. Es gelingt Judith nicht, die Kinder zusammenzuhalten. Sie ruft: "Ihr könnt mitspielen" oder "Ihr könnt zu Besuch kommen. Es gibt Kafee und Kuchen". Jenni paßt das nicht. Sie beteiligt sich nicht an den Einladungen. Ein Konflikt besteht darin, daß Jenni auch Manu von Anfang an beim Spiel dabei haben wollte. Judith hatte mit der Bemerkung abgelehnt, es sei nicht genug Platz für alle. Ein anderer Konflikt liegt darin, daß Judith als Mutter und auch sonst, bestimmt, was Jenni tun soll. Jenni: "Irgendwie habe ich keine Lust mehr, wenn du so meckerst." Dennoch betont Jenni immer wieder, daß sie mitspielt.

Judith ist in dem Turmhaus, Jenni liegt unten im Gras. Das Kind Jenni soll nun hochkommen. Jenni antwortet sinngemäß: "Ich spiele mit, ich bin im Haus, ich liege nur im Gras."⁴⁵³

Eine etwas ausführlichere Wiedergabe des Spiels soll die Komplexität der Situation veranschaulichen.

Judith: "Warum sitzt du da jetzt, Jenni, ist doch unser Gästetisch, unser Gästeplatz. O.K. Jenni, brauchst ja nicht zu kommen. Dann kriegst du kein Kuchen ab. Wir haben ja was zu essen. Wir hätten' s mitgebracht. Du willst ja nicht dabei sein."

Jenny: "Na und?"

Judith: "Malte, Nike, Davia, wärt ihr jetzt zu Besuch gekommen?"⁴⁵⁴

⁴⁵³ Protokoll Marburg, 6. 6. 1989.

Judith: "Du wohnst unten, Manu. Du kannst hier nicht hoch. Es ist hier eh so voll. Malte, da ist für dich der Platz."

Ein Kind: "Ich besorg mir von zu Hause noch ein Brett."

Judith: "Nein, es sind keine Bretter mehr da, setz dich da hin. Sag kein Wort."

Ein Kind: "Es gibt ja gar nichts zu essen."

Judith: "Willst du noch da bleiben. Kannst dich, wenn du willst auch da hin setzen."

Judith: "Die Jenni, die muß auch noch hier drauf."

Judith: "Jenni, kommst du jetzt hoch?"

Jenni: "Warum denn?"

Judith: "Weil die Gäste jetzt gehen, sonst spielst du nicht mehr mit. Na komm, du hast doch gesagt, du hörst auf mich."

Judith: "Davia, willst du bei uns wohnen?"

Jenni: "Ich geh zu Manu, das ist mir zu doof."

Judith: "Dann geh doch zu Manu, wenn du unbedingt zu Manu willst."

Jenni: "Aber ich komm danach auch wieder hoch, gell."

Judith: "Bist du noch mein Kind oder nicht? Natürlich nicht, wenn du nicht hier oben wohnst, kannst du auch nicht mein Kind sein, oder?"

Jenni: "Judith, weißt du, was ich bei dir blöd finde: mich meckerst du an und die andern nicht."

Judith: "Die wohnen ja auch nicht unten, oder. Die haben ja nicht zuerst oben gewohnt und dann unten, und dann bei ihrer Höhle, die wohnen gleich unten, die haben sich's nicht anders überlegt. Nicht auf einmal, weil die immer noch da wohnen bleiben. Außerdem habe ich dich nur gefragt, ob du noch mein Kind bist oder nicht."

Judith: "Du kannst auch oben wohnen, der Manu aber nicht. Ok. Dann wohnst du auch nicht oben, wenn du unten bleibst, dann wohnst du auch nicht oben."

Jenni: "Ich bleib ja nicht für immer, ich bleib ja nur jetzt."

Judith: "Mir egal."

Jenni: "Wo der Malte hier war, hab ich gesehen, daß du den Malte angelacht hast und nicht mich. Mich hast du angemackert."

⁴⁵⁴ Ein schönes Beispiel für "wärt". Judith sagt nicht: "Wollt ihr zu Besuch kommen?"

Judith: "Ja, weil du nicht beim Kaffeetrinken dabei warst. Warum soll ich dich da nicht anmeckern. Entweder kommst du jetzt zum Essen oder du spielst nicht mehr mit."

Jenni: "Der Tisch wackelt wie Sau."

Judith: "Ja, genau."

Judith: "Kannst wieder raus, spielen gehen, wenn du willst."

Jenni: "Ich will mich gern total mit dir wieder vertragen."

Judith: "Sehr gerne sogar."

Ich habe kein Spiel beobachtet, in dem die Beziehungen der Kinder nicht zumindest mitthematisiert wurden. Vor-Bild dieses Spiels ist die Freundschaft zwischen Judith und Jenni und deren Bedrohungen. Das Spiel gibt die Möglichkeit, Beziehungsvarianten auszuprobieren. Eine davon ist die, unten im Gras zu liegen (im Raum der Wirklichkeit) und sich gleichzeitig als "im Haus befindlich" zu definieren (in der Wirklichkeit des Spieles). Beide, Judith und Jenni machen im Spiel und damit in ihrer Beziehungswirklichkeit die Erfahrung, daß die logische Unmöglichkeit, gleichzeitig an zwei Orten zu sein, durchaus lebbar ist, denn Judith hat Jennis Definition zugestimmt. Die Auseinandersetzung zwischen den beiden Mädchen lebt von dem Wechsel der Wirklichkeiten, die sie vornehmen - und in beiden, der des Spiels, wie der des wirklichen Raumes, scheinen sie sehr unter ihrer Freundschaft zu leiden. Es liegt sicherlich nahe, danach zu fragen, was die beiden hier gelernt haben. Ich denke, die Balancierung von Nähe und Distanz, die Fähigkeit einen Kompromiß für unterschiedliche Wünsche und Erwartungen zu finden, und daß ein möglicher Kompromiß in der Anerkennung disparater Wirklichkeiten liegt, können Lernerfahrungen sein.

Dieses Lernergebnis läßt sich an der Differenz zu den Beobachtungen festhalten, die Michael Parmentier bei spielenden Kindern machen konnte. Parmentier kommt zu dem Schluß, daß die Beziehungen der Kinder in den Spielen von Konkurrenz geprägt sind:

"Ich nenne die Beziehungen zwischen Leo und Alfred eine symmetrische Konkurrenzbeziehung und versee sie mit einem negativen (-) Vorzeichen, weil keiner innerhalb dieser Beziehung die Ansprüche des anderen anerkennt"⁴⁵⁵.

Parmentiers Kinder wurden zur Untersuchung in die Universität geholt. Sie spielten zum erstenmal miteinander - zumindest in diesem Raum. Ihr Spiel

⁴⁵⁵ Parmentier 1979, S. 185.

versucht ihre Beziehungen zu klären - von daher die Konkurrenz und Rivalität.

Judith und Jenni haben eine gemeinsame Geschichte in der Freien Schule und leben in einer Umgebung, die ihnen nahelegt, sich zu arrangieren.

8.5 *Sprache und Wirklichkeit*

Die Mädchen spielen "Indianermädchen" und werden von den Kavalleristen ("Kravalleristen") verfolgt und eingesperrt. Alles verläuft ruhig und alle Handlungen, bis aufs Reiten selbst, werden durch Worte ersetzt. Durch Worte werden Türen aufgeschlossen, zugeschlossen, Ketten angelegt, es wird geschossen etc. Eine Szene scheint mir typisch. Ein Mädchen sitzt im Gefängnis, die Hände gefesselt. Das Gefängnis ist markiert durch den freien Raum zwischen zwei Matratzen. Sie sagt zu ihrer Wärterin: "Können die Ketten ab?" "Ja". Von weitem werden die Ketten durch Worte aufgeschlossen. "Ist gut, dann kann ich lesen." Sie nimmt sich ein Heft, das dort liegt und liest.⁴⁵⁶

Die Ketten, die abgenommen wurden, waren natürlich nicht wirklich vorhanden. Sie waren vorher symbolisch angelegt worden. Vielleicht mit dem Satz: "Du bist jetzt gefesselt." Sprache tritt nicht an die Stelle von Handlungen und dient nicht zur Beschreibung von Situationen, wie etwa Smilansky schreibt.⁴⁵⁷

Wäre die Sprache Handlungersatz, büßte das Spiel seine Freiheit ein. Weil die Sprache ein Eigenleben führt, ermöglicht sie die Freiheit des Spieles. Jedes Wort lebt in zwei Bezugssystemen. Einem, daß durch Vereinbarung auf einen Referenten verweist und in einem anderen Bezugssystem, in dem das einzelne Wort seine Bedeutung aus seiner Stellung zu den anderen Zeichen erhält. Eine Kette etwa, kann angelegt werden oder abgenommen, auch gesprengt oder geschmolzen. Zum Rettungsring etwa kann sie im Indianerspiel nicht werden. Ein Kind, das aus der Kette einen Rettungsring werden ließe, würde damit das Spiel wechseln. Man wäre dann zum Beispiel "Schiffbrüchige".

Spiele sind Sprachspiele in einem doppelten Sinne. Im Spiel wird mit Sprache gespielt. Und mit Sprache wird definiert, wie das, was vor sich geht, verstanden werden soll.

Wittgenstein sagt, daß es unzählige Sprachspiele gibt. Eines ist das, das im Indianerspiel gespielt wird. Es ist hier nicht nur "Teil einer Tätigkeit, oder einer Lebensform"⁴⁵⁸, sondern ein besonderes Sprachspiel. Eben eines, in dem Sprache zur Konstruktion von Wirklichkeit benutzt wird. Sprache bestimmt

⁴⁵⁶ Protokoll Frankfurt 8. 5. 1989.

⁴⁵⁷ Vgl. Smilansky S. 156, deren Kernthese darin besteht, daß Sprache, die "Lücken schließen (soll), die durch die Umstände gegeben sind".

⁴⁵⁸ Wittgenstein 1984, S. 250.

das Universum der Spielmöglichkeiten. Sprache ist das Medium der Simulation, wenn man Simulation versteht als die Errichtung einer Welt der Zeichen.

Das Indianerspiel ist eine Simulation, ebenso wie der Vorgang, eine Kette abzunehmen. Das Lesen des Buches kann von außen her nicht beurteilt werden. Es kann Teil der Zeichenwelt des Spieles sein oder Moment des wirklichen Raumes. Der beschriebene Vorgang selbst spricht nur dafür, daß sich Kinder offenbar in beiden Welten aufhalten können.⁴⁵⁹

8.6 *Beziehungen und Rollen*

Sarah M.: "Hier ist die Räuberhöhle!" Hannah R. fragt Sarah M.: "Darf ich bei dir mitspielen?" Sie erhält keine Antwort, denn Laura hat das Bestimmen übernommen und Sarah möchte bei Laura mitspielen. Laura will Räuber sein - Sarah auch. Judith kommt herein, die auch mitspielen möchte und zwar als Polizist. Sofort schwenkt Sarah um, hängt sich an Judith und will nun auch Polizist sein. Doch nun überlegt es sich Judith anders. Sie will nun Räuber sein.⁴⁶⁰

Aus dem Protokoll geht nicht hervor, wer was gespielt hat. Denn gleich anschließend gab es Mittagessen. Der Vormittag war zum großen Teil ausgefüllt mit dem Versuch, sich zu "Blutschwestern" zu machen. Dies verunsicherte sowohl die Erwachsenen - mögliche Aidsansteckung - als auch die Kinder. Dabei stand weniger die Furcht vor dem Nadelstich im Vordergrund, als die Frage, wer denn fest zusammengehört. Sarah M. will zunächst nicht dabei sein, dann doch. "Sarah läuft etwas verloren im Flur herum" heißt es im Protokoll, und das kennzeichnet einen Aspekt des Hintergrundes der oben wiedergegebenen Spielsituation. Sarah ist nicht Judiths Freundin; sie ist eher die untergeordnete Dritte in dem Beziehungsgeflecht von Judith und Jenny. Diese Bemerkungen sollen nur deutlich machen, daß hinter dem Aushandeln der Rollen im Spiel Beziehungskonstellationen im wirklichen Raum stehen. Das Aushandeln bezieht sich hier wie in den meisten anderen Beispielen nicht auf die Frage, wer welche Rolle spielen darf. Die Rollen sind anders als im Theaterstück nicht vorgeschrieben.

⁴⁵⁹ Auwärter, der Puppenspiele beobachtet hat, kommt zu dem Ergebnis, daß mit zunehmendem Alter die Notwendigkeit entfällt, auf den Wechsel der Wirklichkeit selbst hinzuweisen. (Auwärter 1986, S. 226)

⁴⁶⁰ Protokoll Marburg, 27. 6. 1989.

Das Aushandeln umfaßt zumeist beide Dimensionen: was gespielt wird, und wer welche in diesem Spiel besetzbaren Rollen übernehmen darf. Dabei auftretende Probleme können entweder dadurch gelöst werden, daß man die Rollen ändert, oder dadurch, daß man ein anderes Spiel spielt. Dieser Aushandlungsprozeß geschieht zu Beginn eines Spieles und ist von da an fortlaufend in die Entwicklung der Spielhandlung integriert. So ändern sich für einen Erwachsenen überraschend und scheinbar unmotiviert Rollen oder Spiele. Denn die Beziehungen der Kinder untereinander laufen mit und verändern sich. Die Entscheidung, wer der "Boß" ist im Spiel und im wirklichen Raum, ist dabei nur eine Dimension. Ebenso werden Kompromisse geschlossen oder Kompromißangebote abgelehnt. Diese Diskussionen beziehen sich nicht mehr auf die Rollen, sondern auf die Definition der Spielwirklichkeit. Etwa, ob diese Burg eine Wasserburg ist oder nicht; ob es sich bei dem Holzstück um eine Laserkanone handelt, und wenn ja, wie weit man damit schießen kann usw. Das Spiel, das gespielt wird, hat deshalb ein Vor-Bild und eine Wirklichkeit als Voraussetzung; als Vor-Bild das perspektivische Bild einer Wirklichkeit, die in der Regel aus der Welt der Erwachsenen stammt, und als Wirklichkeit die Beziehungen der Kinder im Raum.

Das Spiel ist auch Medium der Selbstregulierung der Kinder. Die Klärung der Beziehungen, Hierarchien, Freundschaften, Expertentum, Anerkennung eines besonderen Status usw., können dabei entweder direkt angesprochen werden oder indirekt. Direkt meint, daß Kinder über die Beziehung sprechen; indirekt meint Spielhandlungen und die Macht, die Spielwirklichkeit zu definieren. In der Kommunikation von Kindern sind deshalb Inhalts- und Beziehungsebene so miteinander verbunden, daß jeder Analyseversuch, der nur eine Ebene berücksichtigt, mißlingt. Jedes Spiel ändert die Beziehungen der Kinder und deren Vorstellungen über die Welt.

8.7 *Erwachsene als Mitspieler*

Die Lehrerin Barbara B. ist mit den Kindern in den Louisa-Park gefahren. Gespielt wird "Jahrmarkt". Im Laufe der Zeit ist sie: Karussellbesitzerin, Musikautomat, Betreuerin von Pferden, Mutter. Zwischendrin, im wirklichen Raum, Lehrerin, die dafür sorgt, daß das Spiel nicht gestört wird.⁴⁶¹ Weiter oben war von Michael P. die Rede, der im "Schule-Spiel" den "Lehrer" spielt. Wo Erwachsene und Kinder zusammenkommen und spielen, sind die Erwachsenen häufig diejenigen, die das Spiel anleiten und bestimmen. In den

⁴⁶¹ Protokoll Frankfurt, 22.5 1989.

"Als-ob-Spielen" werden Erwachsene in das Spiel eingebunden, aber nicht integriert. Barbara B. fragt am Schluß ihres Protokolles: "Ein Spiel mit mir ohne mich?" Die Erwachsenen sind nicht integriert, weil sie sich an dem Aushandlungsprozeß entweder nicht beteiligen oder nicht beteiligen können. Es gab eine Reihe von Situationen, in denen die Erwachsenen zum Opfer der Anweisungen der Kinder wurden. Dies hinterließ zumindest gemischte Gefühle. Wer "Pferd" spielt und sich herumkommandieren lassen muß, schwankt zwischen dem Gefühl der Bedrohung und dem, sich auf seine Kindheit einlassen zu können. Wer im Spiel ein "Toter" sein soll und starr liegen, hält die damit verbundene Ohnmacht nicht lange aus.

Der Erwachsene, der sich als Mitspieler in dem Spiel der Kinder engagieren läßt, wird einbezogen in die "verkehrte Welt"⁴⁶². Er muß sich darauf einlassen können, den Anweisungen der Kinder nachzukommen, oder selbst das Spiel, und das heißt, seine Beziehungen zu den Kindern und die Definition des Spieluniversums mit auszuhandeln. Es ist dabei nicht ungewöhnlich, wenn der Erwachsene blitzschnell aus dem Spiel aussteigt und, etwa als Lehrerin, ein Kind zurechtweist. Mitspielen kann nur, wer den Wechsel der Wirklichkeiten ebenso reibungslos zu vollziehen vermag wie Kinder.

Ich denke, daß solche Spielsituationen, in denen Erwachsene in diesem Sinne Mitspieler in "Als-ob-Spielen" sind, selten vorkommen. Sie sind eine Besonderheit der Freien Schulen.

Wenn es am Anfang dieses Kapitels hieß, daß die Freie Schule ein Raum sei, der Spielräume zur Verfügung stelle, so wird nun deutlich, daß dies in einem weiteren Sinne gilt. In dieser Schule ist den Kindern möglich, was in anderen Schulen nur selten vorkommt, nämlich offiziell während der "Unterrichtszeit" spielen zu dürfen. Und in dieser Schule ist es möglich, die Erwachsenen in die eigene Spielwelt einzubinden, damit in der Welt der Erwachsenen eine Welt zu schaffen, in der die Kinder bestimmen. Die Erwachsenen der Schule schaffen die Voraussetzungen für solche Spiele der Kinder und damit die Voraussetzung für sich, darin mitspielen zu können. Als Mitspieler im Spiel bleiben sie weiterhin in mehreren Rollen: in der des Spielers im Spiel und in der des Erwachsenen, der das Spiel ermöglicht. Als Erwachsene haben sie den Spielraum Schule definiert, d.h. sie bestimmen, was darin möglich ist und was nicht, was aushandelbar ist und was nicht usw. Als Mitspieler im Spiel befinden sie sich nun in der von ihnen erzeugten Wirklichkeit, in der

⁴⁶² Zum Begriff und dessen Wirkungsgeschichte in der Kinderliteratur: Mattenklott 1989.

Spielwirklichkeit, der Wirklichkeit ihrer Beziehungen zu den Kindern und in der Wirklichkeit der Spielbeziehungen.

Im Spielraum "Schule" sind die Erwachsenen eingebunden in ihre Beziehung zu den von ihnen im Spiel definierten Kindern, eingebunden in die von ihnen geschaffene Vorstellung von Kindern und Kindheit. Das Vor-Bild dieses Spieles ist das perspektivische Bild der Erwachsenenwelt, in der Kindheitsvorstellungen ein wichtiges Element sind.

Die Tatsache, daß gespielt wird, läuft dem, was gespielt wird, voraus. Jedesmal, wenn ein Lehrender mitspielt, definiert er den Spielraum Schule mit.

8.8 *Spielen als Probehandeln*

Robin sitzt mit mir auf der Treppe. Ich soll ihm Rechenaufgaben stellen. Wir kennen uns noch kaum. Er zögert zunächst länger mit der Antwort, als er wohl gebraucht hat, um zu dem Ergebnis zu kommen und nennt dann ein falsches Ergebnis. Er schaut mich an und korrigiert es dann und nennt die richtige Zahl. Dies geht so am Anfang. Später antwortet er schneller und gleich richtig, bzw., wenn er eine falsche Zahl nennt, kann er sie nicht gleich korrigieren, sondern beginnt von Neuem zu rechnen.⁴⁶³

Robin spielt mit mir. Er versucht herauszufinden, wie ich reagiere, wenn seine Antwort falsch ist. Seine Antwort in der Schwebe zu halten, zwischen Spiel und Ernst, gibt ihm die Möglichkeit, sich jeweils auf die Spielebene zurückzuziehen und zu sagen: "Ich habe die Antwort ja gar nicht ernst gemeint". Da ich neutral reagiere und nicht abwertend bei einer falschen Antwort, gibt er das Spiel auf.

Ähnlich geht Marek vor. Sein Lehrer, Kaspar, möchte im Kreis singen.

Marek spielt mit einem Schiff und sagt: "Ich will nur noch ..." und spielt weiter. Im weiteren Verlauf pendelt er zwischen seinem eigenen Spiel und der Teilnahme an Gruppenaktivitäten, die vom Lehrer angeleitet sind. Er pendelt zwischen Teilnahme und Nicht-Teilnahme. So setzt er sich mit in den Kreis, sagt aber: "Ich sing aber nicht mit". Er singt dann aber doch mit. Der Lehrer läßt ihn in dieser Position und zwingt ihn nicht dazu, eine der beiden Alternativen - mitmachen oder nicht - zu ergreifen. Als Max, sein Mitschüler, erklärt: "Du wolltest doch nicht mitmachen", schubst Marek einen Stuhl gegen Max. Im Ganzen gesehen bleibt die Situation unproblematisch. Marek spielt

⁴⁶³ Protokoll Frankfurt, 8. 5. 1989.

und singt, beteiligt sich und zieht sich heraus. Dies geht so lange gut, wie der Lehrer und Marek sich mit Anforderungen gegenüber stehen. Als das Singen beendet ist und sich mehrere Kinder untereinander über ein Spiel einigen wollen, kommt es zu Konflikten, die von Marek ausgehen. Der Spielansatz endet in einer Prügelei und Mareks Satz: "Keiner will mit mir spielen."⁴⁶⁴

Die Wirklichkeit des Spiels verträgt keine "Als-ob-Teilnahme" wohl aber die pädagogische Haltung des Lehrers der Freien Schule. Sie ermöglicht Marek, am Lernen teilzunehmen, ohne sich festzulegen, und ohne die Befürchtung, sich zu blamieren. Als Probehandeln ermöglicht sie ihm, den Prozeß der Annäherung selbst zu bestimmen.

Spiel ist eine Möglichkeit der Annäherung an die Wirklichkeit. Sie ermöglicht die Teilnahme und vermindert gleichzeitig die Risiken. Gelernt wird im Spiel dieser Prozeß des sich Aussetzens. Nicht die Inhalte des Spieles sind entscheidend für die kognitive oder soziale Entwicklung des Kindes, sondern die Form des Spieles als Probehandeln auf sicherem Boden. Vor allem ist Spiel die Möglichkeit, sich parallel zur vorhandenen Welt eine eigene aufzubauen. Wenn Zehnjährige weinen, weil innerhalb der "Spielwelt" etwas schief gegangen ist, mag man die Bedeutung dieser Spielwelt ahnen. Wer wiederum beobachtet, wie schnell Kinder von einer Wirklichkeit in die andere wechseln können, steht als Erwachsener fassungslos davor, daß sich Kinder einerseits vollständig von der einen Welt gefangen nehmen lassen, andererseits sie auch ganz schnell verlassen können. In einem Kindergarten war die folgende Szene zu beobachten: Zwei Gruppen von Kindern bastelten an zwei Tischen aus Kastanien und Streichhölzern Igel. Sie sprachen von und mit ihren "Igel". Dann kam ein Kind von einem anderen Tisch zu einem Kind an dem ersten Tisch und sagt: "Schau dir meinen Igel an." Das angesprochene Kind antwortete: "Das ist kein Igel. Das sind Kastanien und Streichhölzer." Man kann sagen, daß das (vierjährige) Kind wußte, daß es zwei Welten gibt, und daß es sich, je nach Situation, in der einen aufhalten konnte oder in der anderen. Die Freiheit, die Welten zu wechseln, dürfte auch den Reiz des Spieles ausmachen.⁴⁶⁵

⁴⁶⁴ Protokoll Marburg 22. 9. 1989.

⁴⁶⁵ "David (7) steuert das Schiff (den umgedrehten Tisch), in dem auch die Mutter saß, durch den Sturm über das Meer. Er stieg noch einmal schnell aus und holte für sich eine Mütze und für die Mutter einen Kinderpullover, den sie sich umbinden mußte. 'Ich fand nichts anderes - du darfst ja nicht frieren.' Er setzte sich wieder hin und steuerte. 'Halt dich fest! Dort, schau, das Ungeheuer, es taucht, jetzt kommt es wieder. Es schwimmt weg, es hat

Die Opposition von Wirklichkeit und Phantasie scheint eine Erfindung der europäischen Kultur zu sein, und die Anbindung von Phantasie an Kinder und Künstler eine Projektion. Kinder zeigen, daß sich in beiden leben läßt. Jedenfalls solange man in der Lage ist, zwischen beiden wechseln zu können.

Angst. Ich schreie mal.' Die Mutter wollte sich beteiligen, wollte David zeigen, daß auch sie Angst hat. Sie meldete sich zu Wort, schaute in die Ferne und sagte: 'Ich sehe ein neues Ungeheuer, paß auf, David.' Der Junge riß sich die Mütze vom Kopf, stieg aus und schrie die Mutter an: 'Du siehst gar nichts, es gibt keine Ungeheuer - die sehe nur ich.'" (Doehlemann 1985, S. 162)

9. Das denkende Kind

Ich werde im folgenden einige Aspekte des realistischen Denkens von Kindern beschreiben, ohne die Frage zu berücksichtigen, was dieses Denken über die Entwicklung des Kindes aussagt, oder ob es universal ist. Ich beziehe mich dabei auf Kinder im Alter von 6 bis 9 Jahren, also die Zeit, in der Piaget einen Wechsel zwischen "präoperationaler Periode" und der Ausbildung der "konkret-operationalen Periode" annimmt.⁴⁶⁶ Unter "Denken" verstehe ich dabei Operationen, die eine Beziehung zwischen Dingen, zwischen Dingen und Personen und zwischen Personen herstellen. Zentral wird dabei die Frage hervortreten, wie Kinder andere Personen oder Dinge in Beziehung zu sich selbst setzen.

Die Tatsache, daß Kinder denken, hebt Kagan hervor. Grundschul Kinder können sich an Vergangenes erinnern, Objekten eine symbolische Bedeutung verleihen, sich ihres eigenen Handelns bewußt werden. Sie wissen, daß die Welt diskrete, fort dauernde Objekte enthält; daß die Erscheinung eines Objektes nicht unbedingt dessen Identität verrät, daß Ereignisse eine Ursache haben. Sie können Sammelbegriffe bilden und komplementär denken usw.⁴⁶⁷ Worin dieses Denken besteht, bleibt allerdings offen. Es läßt sich nur erfassen, wenn man - durch Beobachtungen - versucht, den Prozeß nachzuvollziehen, in dessen Verlauf Kinder zu einem Ergebnis kommen. Erst dadurch läßt sich eine Ahnung davon gewinnen, was Kinder mit bestimmten Wörtern meinen.⁴⁶⁸

Stephen Rowland druckt ein Gespräch zwischen drei etwa neun- bis zehnjährigen Kindern ab. Es hat damit begonnen, daß er von dem neunjährigen David gefragt wird, was er studiert habe.⁴⁶⁹ Die Antwort "Philosophie" und die Aufforderung, Fragen zu stellen, veranlaßt David zu

⁴⁶⁶ Abgesehen von Literatur liegen dem Kapitel Beobachtungen in Freien Schulen von 1986 bis 1990 zugrunde sowie regelmäßige Beobachtungen in einem ersten Schuljahr einer Regelschule. Methodisch unterscheiden sich diese Beobachtungen von anderen dadurch, daß sie in Form von Feldnotizen gewonnen wurden und nicht durch Interviews oder Laborsituationen.

⁴⁶⁷ Vgl. Kagan S. 253ff.

⁴⁶⁸ Diese Kritik bezieht sich sowohl auf Piaget als z.B. auf Doehlemann. Wenn letzterer etwa die Äußerung eines Kindes zitiert, wonach es denkt, daß der Mensch mit der Zunge "denke" und die Tiere mit dem Maul, so fragt sich eher, ob das Kind gewußt hat, was ein Erwachsener unter "denken" versteht.

⁴⁶⁹ Vgl. dazu und zum folgenden Rowland 1987, S. 59ff.

fragen: "Do you believe in God?" Rowland, überrascht von der Direktheit der Frage, weicht aus und arrangiert eine Diskussion zwischen David, der nicht an Gott glaubt, einerseits und Julie und Helen, die sich als Christinnen verstehen, andererseits. David beginnt damit, die Frage der Omnipotenz Gottes zu diskutieren und zwar in der folgenden Variante: "But why, then, doesn't God make me believe in Him?"

Die Mädchen versuchen den komplizierten Begriff einer christlich definierten Freiheit zu erläutern. "Helen: 'He likes you to do as you please. It's a free world.'" David fragt nun, warum Gott Kriege zuläßt und konfrontiert dann die Mädchen mit einem erkenntnistheoretischen Argument:

"David: 'Who made God?'⁴⁷⁰

Helen: 'God is a miracle.'

Julie: 'God made Jesus and Jesus did most of the work.'

David: 'But who made the miracle?'

Helen: 'Nobody makes a miracle. Miracles just are. God is a miracle.'

Die Mädchen können nicht ahnen, daß der christliche Gott, der hier von David in Frage gestellt wird, den griechischen Gedanken ausschließt, daß Gott in der Natur enthalten ist, das Christentum von den beiden Seinsweisen der Griechen, dem Erscheinen in der Zeit und einem unveränderlichen Sein, nur noch die eine tradiert und sich seitdem in einer Auslegungsdiskussion über einen Gott befindet, der sich selbst geschaffen hat.⁴⁷¹ Helen argumentiert mit einer Art Zweiteilung. Es gibt eine Welt, in der alle Ereignisse eine Ursache haben, und es gibt eine davon getrennte Welt, in der es Ereignisse ohne Ursachen gibt. Ihr Wort dafür ist "Wunder".

"Wunder" taucht noch einmal an einer anderen Stelle auf. David fragt: "Excuse me! What did he make the world out of?", und zwar, als sie feststellen, daß sich die wissenschaftliche und die biblische Erklärung über die Entstehung der Erde und die Entwicklung der Menschen widersprechen. Davids Berufung auf die "Wissenschaftler" war von den Mädchen mit dem Hinweis gekontert worden, daß Wissenschaftler mehr wüßten als andere und deshalb die anderen täuschen könnten. Ob die Bibel recht hätte oder die Wissenschaftler, sei letztlich eine Frage der Autorität der Quelle, da man nichts Sicheres wissen könne. Und wem man glaube, sei abhängig davon, wem man vertraue. Zum Beispiel den Eltern. Die Verteidigung der

⁴⁷⁰ Man kann Doehlemann 1985, S. 12 entnehmen, daß dies eine unter Kindern häufige Frage ist: "Gott hat alles gemacht. Aber wer hat Gott gemacht?" Ich denke, daß dahinter auch die Frage steht "Wer hat mich gemacht", die mit sexualkundlichen Erklärungen auch nicht zu beantworten ist.

⁴⁷¹ Vgl. Picht 1989, S. 58.

Gottesidee war also schon ein ganzes Stück pragmatisch geworden, als David mit seiner Frage kam, woraus denn Gott die Welt gemacht habe. Helen antwortet: "Clay".

"Julie: 'No, don't be silly. There wouldn't have been any clay before the earth was made'.

Helen: 'Oh yes. It wasn't clay. It was a miracle.'"

Rowland argumentiert zu Recht, daß alle drei Kinder nach Argumenten suchen, die in sich widerspruchsfrei sind. Das "don't be silly" kann man übersetzen mit: "Sei nicht so dumm und gib David nicht ein Argument an die Hand, das er gegen uns verwenden kann." Denn David hätte wieder fragen können: Wer hat den Lehm gemacht; warum erst den Lehm und dann die Erde usf., und er hätte damit Gott statt als Wunder als persönlichen Schöpfer definiert, womit sich wieder die Frage nach der Omnipotenz Gottes gestellt hätte. Das Wort "Wunder" wird hier zum Zauberwort.

Entscheidend scheint mir, daß sich auch David mit dieser Erklärung der Existenz Gottes als "Wunder" insofern zufrieden gibt, als er bereit ist, die Frage nach dem Glauben pragmatisch zu fassen und eine Befragung an der Schule machen will, wer an Gott glaube und wer nicht.

Im Gegensatz zu Rowland, der dieses Beispiel zitiert, um gegen Piaget den Beweis anzutreten, daß Kinder formal denken können, lese ich das Beispiel so, daß sie einerseits Formen des formalen Argumentierens gelernt haben, andererseits in ihrer Begrifflichkeit weit weg von dem sind, was Erwachsene darunter verstehen. "Wunder" ist hier im Grunde ein Alltagsbegriff, der auf der Erfahrung von "wundersamen Darstellungen", Zauberkunststücken etc. beruht. Er wird von den Kindern in eine philosophisch-theologische Argumentation eingebracht, und zwar als Erfahrungsbegriff. Das heißt: "Wir wissen, Du weißt, es gibt Dinge, die Du Dir nicht erklären kannst." Auf dieser Basis gemeinsamer Erfahrung wird die Diskussion geführt. Sie ist insgesamt pragmatisch. Das wird deutlich an dem Satz "Jesus did most of the work", was auch meinte: Jesus tat die Wunder. Hätte David hier nachgefragt, was Jesus getan hat, wären die Mädchen in den Widerspruch geraten, Wunder sowohl als etwas erklären zu müssen, was jemand tut, wie als dasjenige, was vorhanden ist, ohne daß es jemand veranlaßt. Daß David hier wie an anderen Stellen nicht einhakt, zeigt, daß er sich mit den Mädchen darin einig ist, daß es Wunder gibt. Hier bricht sich Davids erkenntnistheoretische Argumentation als Argumentationsfigur von Erwachsenen mit der kindlichen Denkfigur. Auch der Wunderbegriff der Mädchen ist heidnisch und nicht christlich. Die Welt zerfällt in einen erklärbaren und in einen unerklärlichen Teil; der erklärbare Teil scheint dem

unerklärbaren untergeordnet. Der christliche Gedanke, der "Erkennbarkeit" Gottes ist ihnen unverständlich. Um es zu wiederholen: Was sich wie ein philosophischer Dialog liest, ist in Wahrheit ein Dialog über Erfahrung. Argumentiert wird mit der Erfahrung, daß es Erklärbares gibt und Unerklärliches. Das besagt auch, daß sich im Rahmen dieser kindlichen Vorstellungen eine Theorie etabliert hat, die in der Lage ist, über die Gesamtheit aller Einzelerfahrungen hinweg die Erklärbarkeit von Erfahrung zu reflektieren. Alle drei verfügen im Rahmen kindlichen Denkens über Erfahrungen, über ein Wissen über ihre Erfahrungen, über Theorien von Zusammenhängen und über eine Metatheorie, mit der sie die Grenzen der Gültigkeit zu bestimmen suchen.⁴⁷²

Ich illustriere einen anderen Aspekt ebenfalls an einer Szene, die Stephen Rowland schildert.⁴⁷³ Er ist mit einigen Kindern an einem Fluß, an dem es eine alte und eine neue Brücke gibt, früher eine Mühle gestanden hat und ein Wehr. Das flache Flußbett hat die Frage aufgeworfen, ob der Wasserstand gefallen ist oder sich das Flußbett durch Verlandung gehoben hat. Durch eine Reihe von Beobachtungen und Nachforschungen mit kriminalistischem Engagement und scharfsinnigen Schlußfolgerungen kommt man zu dem Ergebnis, daß das Wasser gefallen ist. Man findet auch Mauerreste, die als Reste der alten Mühle interpretiert werden, und Hölzer, die von der alten Brücke stammen. Alle einzelnen Funde werden schließlich zu einem Puzzle zusammengefügt, das versucht, die Situation zu der Zeit abzubilden, als es die Mühle gab, die Menschen in Booten kamen usw. Rowland schreibt:

"The striking feature of these enquiries is the children's readiness to account for every little irregularity. Each becomes the basis for some hypothesis to be later refined or discarded in the light of new

⁴⁷² Wer beobachtet hat, wie sich zwei Siebenjährige dabei einig sind, einem Fünfjährigen ein Bild absichtlich falsch zu interpretieren, der kann nicht mehr behaupten, daß Kinder zwischen der Subjektivität des Innenlebens und der Objektivität der äußeren Realität nicht zu unterscheiden vermögen (Vgl. Doehlemann 1985, S. 16). Auch jüngere Kinder können sich gegenüber der objektiven Realität, gegenüber anderen Kindern und auch gegenüber sich selbst durchaus ironisch verhalten. D.h. sie sind in der Lage, ihre Beziehung zu ihrer Umwelt ironisch zu brechen. Deshalb ist es auch nur Teil des "cult of childhood" zu behaupten, daß die Welt für Kinder nicht aus objektiven, feststehenden Gegebenheiten aufgebaut ist, sondern von innen her "aus der kindlichen Affektivität heraus, gestaltet" wird (A.a.O., S. 17). Die Gestaltung setzt auch Wissen voraus und bringt Wissen in den Prozeß ein.

⁴⁷³ Vgl. Rowland 1987, S. 53ff.

evidence. [...] But these diverse aspects are integrated as they build up an overall picture. [...] It is also of interest that the children rarely made requests for specific knowledge from me or the other teachers involved. [...] But when I suggested, at one point, that we could perhaps find out more about it from the books at the Study Centre, or that I might be able to find some more knowledgeable adult to ask, they were unenthusiastic. It seemed that they were involved in a kind of imaginative game which, while it had to take account of a wide range of observed phenomena, was concerned primarily with constructing a coherent and complete picture, rather than the search for some objective truth. Imagination and reality were finely interwoven [...] The pictures the children built up in this way were bold in their completeness. [...] The characteristic of completeness, coherence and relative lack of interest in authoritative 'answers' were evident in much of the children's general enquiries."⁴⁷⁴

Rowland zieht daraus den Schluß, daß sich Kinder wie Wissenschaftler verhalten, wobei ihr Bestand an Wissen eben geringer sei. (Auch richtige Wissenschaftler hätten ja die Aufgabe, bessere Theorien zu entwickeln und nicht absolute Sicherheit).⁴⁷⁵ Abgesehen davon, daß sich vermuten läßt, daß Rowland hier eher die Notlage der Wissenschaftler mit ihren Zielen verwechselt, der Vergleich von daher nicht stimmig ist,⁴⁷⁶ ist zunächst einmal die von Rowland ausführlich geschilderte Abneigung der Kinder zu erklären, sich in Büchern über den vorhandenen Stand des Wissens zu informieren. Warum also benutzen sie keine Bücher oder erst in dem Moment, wo sie das Buch dazu benutzen können, ihr Wissen mit dem zu vergleichen, was in den Büchern steht.⁴⁷⁷ Ich denke, daß das Beispiel anschaulich macht, daß Prozeß und Produkt zumindest gleichbedeutend nebeneinander stehen, wenn nicht der Prozeß des Forschens wichtiger ist. Die Abwehr, sich informieren zu lassen, be-

⁴⁷⁴ A.a.O., S. 56f.

⁴⁷⁵ Vgl. a.a.O., S. 57.

⁴⁷⁶ Bezogen auf die motivationale Struktur von Wissenschaftlern vermute ich eher eine Paradoxie: Der Versuch, letztendliche Sicherheit über die Welt zu gewinnen, veranlaßt, die vorhandenen Theorien in Frage zu stellen, um eine zu finden, die sicherer ist als die überwundene. Wissenschaft ist so gesehen ein Abenteuer, das das sichere Heim schaffen soll.

⁴⁷⁷ Um Mißverständnisse zu vermeiden: Ich sage nicht, daß Kinder nicht Sachbücher lesen. Sie lesen sie aber so, wie sie ein Bachbett untersuchen, nämlich daraufhin, welche Anhaltspunkte es bietet, um sich ein Bild oder eine Theorie machen zu können. Und nicht in der Absicht, nachzuschauen, was schon erforscht ist und was man folglich nicht mehr zu erforschen braucht. Dies lernt man erst in der Schule.

gründet sich aus dem Wissen der Kinder, daß mit der "endgültigen Erklärung" der Spaß des Erforschens beendet sein würde. Eine "Buchantwort" hätte nicht nur, wie Rowland schreibt, "denied them the essential imaginative element of the activity"⁴⁷⁸, sondern das gesamte Forschungsvorhaben beendet.

Der Irrtum besteht darin, zu glauben, daß Kinder wie Wissenschaftler die Welt rekonstruieren wollen. Ihre Prinzipien - Geschlossenheit und Einbeziehung aller Elemente - deuten eher darauf hin, daß sie im Erforschen der Welt sich eine eigene schaffen. Wie diese, ausgehend von dem Bach, aussehen kann, schildert Julie:

"She described to me how the boats would come up the canal as far as the first lock gate, then wait for it to open and pass through. When it closed behind them, and the water level had risen between the sets of gates, men would carry the sacks of grain from boats up to the door which was behind the grain store. She said that here must have been a bakery nearby which would have made bread from the flour. She asked if the canal went through Hoby village. I said that I thought that unlikely since the village was up on a hill. She then said that either they would have carted the sacks of flour to the village, or else the bakery must have been near the site of the mill. [...] The only aspect that puzzled her was how a sluice gate operates to allow water to bypass closed lock gates..."⁴⁷⁹

Was Julie hier macht, besteht u.a. darin, in die unbelebte Szene Menschen und damit auch sich selbst einzubringen. Der Prozeß, in dem diese Welt aufgebaut wird, läßt sich als dauernder Umbau begreifen, in dem alle Elemente wieder neu und so geordnet werden, daß sich Geschlossenheit und eine erkennbare Struktur ergeben. Dazu wird die vorhandene Welt ausprobiert. Sie wird daraufhin untersucht, wie sie auf die eigene Anwesenheit reagiert, oder umgekehrt: wie sich die eigene Person darin einbringen läßt.

Von dem obigen Beispiel aus lassen sich zwei mir wesentlich erscheinende Phänomene des Denkens von Kindern festhalten: 1. Die Bedeutung der Beziehung der Welt zur eigenen Person und 2. das umfassende Ausprobieren dieser Welt, in der die eigene Person ein legitimer Teil ist und nicht - aus wissenschaftsmethodischen Gründen - außen vor gehalten werden muß. Die Einbeziehung der eigenen Person in eine letztlich konstruierte Welt ist das, was Erwachsenen heute als Imagination erscheint, weil

⁴⁷⁸ Rowland 1987, S. 56.

⁴⁷⁹ Ebd.

Erwachsensein gleichgesetzt wird damit, zwischen Subjekt und Objekt unterscheiden zu können. Ein anderer Grund für die Schwierigkeit, die Denkvorgänge der Kinder zu verstehen, mag darin liegen, daß sie versuchen, alle ihnen wesentlich erscheinenden Phänomene zu erfassen und nicht, Merkmale nach logischen Kategorien zu hierarchisieren. So ist die Farbe eines Gegenstandes häufig wichtiger für die Funktion, die er in der von den Kindern konstruierten Welt erhält, als andere, den Erwachsenen wesentlicher erscheinende Eigenschaften.

"Ist der Säbelzahniger gut?" ist die Frage, die eine Gruppe von Kindern beschäftigt hat, die sich ein Buch über die Vorzeit anschauten. "Gut" meinte: "gut zu Menschen". Die Kinder unterschieden zwei Arten von Dinosauriern und anderen Vorzeittieren, die sich biologisch als Fleisch- bzw. Pflanzenfresser klassifizieren lassen. Die Kategorie der Kinder war: die Fleischfresser waren schlecht zu den Menschen; die Pflanzenfresser gut. Der Einwand, daß es zu Zeiten der Dinosaurier keine Menschen gegeben habe, wurde schlicht nicht wahrgenommen, und auf den folgenden Seiten wurde fortgefahren, die Dinosaurier nach "gut" und "böse" für Menschen zu unterteilen.

Man kann sagen, daß Kinder im Alter von 7 oder 8 Jahren nicht über einen Zeithorizont verfügen, mit dem sie verstehen können, wie unendlich lange es her ist, seit die Dinosaurier ausgestorben sind. Mir scheint aber an der Episode entscheidend, daß sie zeigt, wonach Kinder kategorisieren, nämlich nach der Beziehung von Dingen oder Lebewesen zu Menschen. Das was Piaget Anthropomorphismus nennt, scheint mir die Grundlage nicht darin zu haben, daß Kinder Tiere oder Dinge vermenschlichen, sondern darin, daß sie die Beziehung nicht zwischen zwei Gegenständen suchen, sondern eine Beziehung zwischen den Gegenständen und sich selbst. Die eigene Person oder - wenn dies nicht geht - "Menschen" sind der Orientierungspunkt, von dem aus die Welt geordnet wird.

Wenn man Kinder beobachtet, fallen einem Erwachsenen Wiederholungen auf. So wurden von Seite zu Seite die abgebildeten Tiere in Fleisch- und Pflanzenfresser sortiert. Hört man genauer zu, so stellt sich heraus, daß es Wiederholungen mit Variationen sind: Das ist der größte von den Fleischfressern; der hat einen dicken Panzer zum Kämpfen usw. Die Wiederholung, die sich bei Kinderreimen und Kinderspielen beobachten läßt, findet sich auch in Wortwechseln, Phantasiespielen und bei Auseinandersetzungen mit der Umwelt.⁴⁸⁰

⁴⁸⁰ Catherine Garvey hat eines ihrer Kapitel mit der Überschrift versehen: "Ritualisiertes Spiel". Sie schildert darin Variationen von Wiederholungen

Ich denke, daß die variierte Wiederholung der verbale Versuch ist, zu prüfen, ob sich eine Aussage, die sich von der vorhergehenden Aussage nur geringfügig unterscheidet, angewendet werden kann. Ich sehe in diesen Wiederholungen einen Vorgang aufbewahrt, der sich im nicht verbalen Bereich weitaus deutlicher zeigt. Kinder tendieren dazu, eine neue Erfahrung in der Weise zu prüfen, daß alle mit einem Gegenstand möglichen Umgehensweisen ausprobiert werden. Auf eine Waage kann man verschiedene Gewichte legen, man kann die Hände darauf legen, man kann das Gesicht darauf legen, die Gewichte hochhalten, die Nase auf die Waage drücken usw.

Auffallend dabei ist, daß die Bewegungen, mit denen die Räume durchmessen werden, eine rhythmische Grundstruktur haben. Am Beispiel des Zählens schreibt Horst Rumpf:

"Der Rhythmus macht den Abstand der Zahlen erfahrbar - er präsentiert ihn symbolisch. [...] Bemerkenswert an diesem Beispiel also, wie coenästhetisch begründete Formen der Weltverarbeitung durchdrungen sind von begrifflich-gedanklichen Überlegungen. Der Rhythmus ist nicht das blind Überwältigende ... Der Geist spielt mit ihm, behält Distanz, gibt sich in ihn, je nachdem."⁴⁸¹

In der folgenden Szene hat ein Erstklässler eine Stoffmaus in der Hand, während die Lehrerin vorliest:

"Er zieht ihr die Barthaare zurecht und fährt sich mit dem Schnurrbart der Maus übers Gesicht. Er spielt mit dem Schwanz der Maus, guckt sie konzentriert an, reibt das Schwanzende am Schreibtisch, hält die Maus unter den Tisch, zeigt sie seinem Nachbarn, hält sie über den Tisch, so daß das Schwanzende gerade auf die Tischplatte reicht, dreht sie, so daß der Schwanz kreist, untersucht eine abgewetzte Stelle des Schwanzes, bindet den Schwanz um das Tischbein, hält den Schwanz fest und schleudert die Maus im Kreis; bindet beide Schnurrbarthaare zu einem zusammen, fährt damit über seinen Bauch und seine Hände, trennt sie wieder, dreht den Schwanz zu Wellen."⁴⁸²

und schreibt, daß Kinder diese Wiederholungen genießen und als Gerüst für eine kontinuierliche Kommunikation nutzen. Sie schreibt allerdings auch und zu Recht, daß wir zwar wissen, daß Kinder Rituale benutzen, aber "... wir wissen nicht, warum Kinder Rituale benutzen." (Garvey 1978, S. 143)

⁴⁸¹ Rumpf 1987, S. 49. Ich erinnere auch an die Indianer Lateinamerikas, wo der Rhythmus der Gesänge Moment des Erinnernten und zu Erinnernden ist und wo sich ein durchaus künstlerischer Umgang mit dem Gesang konstatieren läßt.

⁴⁸² Protokoll Sprendlingen 2. 3. 1990.

Ähnliche Szenen lassen sich vielfach beobachten. Kinder probieren, gleich ob es sich um Stoffmäuse oder Magneten handelt, aus, was sich damit machen läßt, und zwar - soweit es ihnen einfällt und es machbar ist - mit allen Sinnen. Dies ist ein bekanntes Phänomen, dem entweder Strukturlosigkeit unterstellt wird, und das dann als Spiel gilt, oder ein ausschließlich an den Sinnen orientiertes Lernen. Mir scheint, daß der Junge die Maus in ihren verschiedenen Erscheinungsweisen in deren und damit seine Umgebung hineinbewegt und sie sich damit erschließt. Damit ist ein Denkvorgang verbunden, denn ein Phänomen, "die Maus", wird in Beziehung gesetzt zu dem Tisch, der eigenen Hand; der Schwanz zum Körper usw. Der Raum, in dem diese Bewegungen vorgenommen werden, ist gleichzeitig ein imaginiertes Raum. So wie die Maus in der Szene stellenweise "lebendig" wird, ohne daß je das Wissen verlorengelassen, daß sie eine Stoffmaus ist, läßt sie der Junge in einem "Maus-Universum" leben, ohne je zu vergessen, daß er sich in einer Schulklasse befindet. Ich denke, daß das Ausprobieren in seiner Vielfalt den imaginierten Raum braucht.⁴⁸³ Erfahrung ist deshalb für Kinder nicht ein Ergebnis richtiger Anschauung, sondern Ergebnis von Bewegungen, Konfrontationen, eines Ausprobierens aller möglichen Perspektiven und Beziehungen, wozu auch die gehört, wie sich die Maus in einer "Maus-Welt" verhält. Die selbständige Auseinandersetzung mit einem Gegenstand bezieht alle Dimensionen des dem Kinde zur Verfügung stehenden Vorverständnisses und der Handlungsmöglichkeiten ein. Ein Ergebnis in einer dieser Dimensionen wird auf der Ebene einer anderen Dimension erneut einer Untersuchung unterworfen. Die Tatsache, daß dieses Probieren nicht bloß eine Rekonstruktion vorhandener Möglichkeiten als Nachahmung eines Teils der in der Natur der Dinge liegenden Möglichkeiten ist, sondern ein Denkvorgang, wird meist übersehen, weil dieses Denken nicht den uns bekannten formalen Regeln folgt. Dabei geht es um eine Strukturierung der Dinge und um die Entwicklung einer Theorie, mit der Dinge in ihrer Beziehung zur eigenen Person erklärt werden. Mit "Ding" ist hier tatsächlich ein einzelner Gegenstand oder Sachzusammenhang gemeint. Dieses "Ding" erscheint nicht als Exemplar einer Klasse, vielmehr wird seine Einordnung" erst im Zuge der Auseinandersetzung mit ihm möglich. Dieses Ding erhält seine Qualität durch nur ihm zugehörige Eigenschaften. Damit ist folgendes gemeint: Aus der Sicht eines Kindes kann ein Gegenstand, der zum Beispiel eine bestimmte Farbe hat, nicht gleich sein mit einem andersfarbigen Gegenstand. Erwachsene, die gewohnt sind, Gegenstände nach ihrer Zugehörigkeit

⁴⁸³ Üblicherweise ist es so, daß wir Kindern Gegenstände überlassen und gleichzeitig die Anweisung, wie sie zu gebrauchen sind. Wir lassen ihnen, außer im Spiel, wenig Zeit zum Ausprobieren.

zu einer Klasse zu sehen, können deshalb schwer verstehen, warum Kinder etwa ein bestimmtes Heft oder einen bestimmten Apfel haben möchten, wo doch alle Hefte gleich sind und keine der Äpfel faul.⁴⁸⁴ Kinder - so meine These - betrachten ihre Umwelt "phänomenologisch". Wie die Phänomenologen suchen sie all ihre Erscheinungsweisen auf. Dann allerdings nehmen sie keine "Reduktion" vor, sondern suchen nach einem Strukturprinzip, das die Beziehungen der Phänomene untereinander und zu sich klären kann. Theorien der Kinder sind insofern realistisch, weil sie die Welt als das sehen, was sie - wie wir Erwachsenen wissen - zu sein scheint. Wenn man sich Gegenstände allerdings nicht als Exemplare einer Klasse vorstellt, sind die Theorien über die Gegenstände nicht Theorien über Klassen, sie können nicht allgemeingültig sein, sondern gelten für die spezifischen Gegenstände, die untersucht werden.

Kugel oder Scheibe oder ...?

Am meisten beschäftigt die Kinder die - anfangs auch durch Skizzen veranschaulichte - Frage nach der Erdgestalt: Scheibe oder Kugel? Anne hat einen kleinen Leuchtglobus, ihre 'Nachtischlampe', mitgebracht. Ich halte Filzstiftkappen als Menschenfiguren auf verschiedene Stellen, auf Grönland ('oben'), auf 'Marburg' und den Äquator (jeweils seitlich) und in die Antarktis ('unten'). Nein, das seitliche Wegstehen, waagerechte Liegen und vor allem der Kopfstand auf der Antarktis ist ihnen unheimlich und unvorstellbar. Außerdem könne ja das Wasser nach 'unten' hinfließen. Jonas glaubt entschieden nicht mehr an die Kugelvorstellung. "Das ist ausgeschlossen!" Andererseits weiß er von seinen Eltern - seine Mutter ist Geographin - daß das Erdinnere (ungefähr) 5000 Kilometer unter unseren Füßen ist.

Zur Veranschaulichung der Scheibentheorie hole ich aus der Küche eine Glasschüssel als käseglockenähnlichen Himmel. Die Glasschüssel und Jonas innerer Zwiespalt bringen zwei weitere Modelle hervor: Jonas stellt sich nun die Erde als Halbkugel vor, auf deren oberer flacher Seite wir leben. Darüber, die andere Halbkugel

⁴⁸⁴ Dies ist ein Hinweis darauf, daß sich Theorien der Kinder auch an ästhetischen Kategorien orientieren. Bestimmte Phänomene werden deshalb in einen Strukturzusammenhang gebracht, weil sie "schön" sind. Die Ästhetik eines Gegenstandes ist eine ebenso stoffliche Eigenschaft des Gegenstandes wie die Ästhetik eines Buchstabens Moment seiner Stofflichkeit sein kann. In einer Theorie, in der vor allem das Besondere das Allgemeine bestimmt und nicht umgekehrt, ist die Ästhetik von besonderer Bedeutung.

ist der Himmel. (So hat Jonas im Grunde die Scheibe nach unten verdickt, um die 5000 Kilometer seiner Mutter in seinem Kopf unterzubringen.) Anton hat sich ebenfalls durch die Schüssel anregen lassen. Für ihn stellt sich die Welt geschlossen-geborgen als Innenseite einer Halbkugel dar, auf der der Himmel glatt und waagrecht aufliegt.

"Und welche der Vorstellungen ist nun richtig?" frage ich. Die Kugel ist allen nicht (mehr) geheuer, auch wenn sie wissen, daß dies allseits behauptet wird. "Und was denkt ihr?" fragt Anne zurück.⁴⁸⁵

Das Beispiel spricht weitgehend insofern für sich, als daraus deutlich wird, daß sich und wie sich die Kinder eine Theorie über die Gestalt der Erde erarbeiteten. Und zwar derart, daß die Informationen, die sie besaßen, stimmig in ein Modell der Erdgestalt eingebracht werden konnten. Hinzuweisen ist nur auf zweierlei: Die "5000 km bis zum Erdinnern", als Information einer Mutter, gilt in meinem Verständnis auch als "Phänomen". Die Mutter hat es gesagt, so wird es sein. Seine Geltung als Phänomen unter Berufung auf eine Autorität ist deshalb möglich, weil diese Information außerhalb aller Nachprüfbarkeit liegt und dennoch gedanklich nachvollziehbar ist. Zweitens: Anne weiß, daß das, was sie weiß, nicht das ist, was die Erwachsenen wissen. Sie kann nicht verstehen, wieso die Erwachsenen etwas verstehen können, was sie nicht verstehen kann: daß die Erde eine Kugel ist. Aber sie ist sich der Existenz zweier verschiedener Erklärungsmodelle bewußt.

Unsere Welterklärungsmodelle beruhen auf Kräften, die sich sinnlich nicht wahrnehmen lassen. Das gilt für die Anziehungskraft ebenso wie für den Magnetismus oder die Elektrizität. Wir kennen die Wirkungen und schließen von daher auf die dahinterliegenden Kräfte. Diese unsichtbaren Kräfte und das Wissen über sie ist allein existent in logischen oder mathematischen Ableitungen. Würden wir die Welt nur aus dem erklären, was wir wahrnehmen könnten, würde sie anders aussehen. Was eine "realistische Weltsicht" bedeutet, kann noch einmal an der folgenden Szene deutlich werden:

Eine elektrisch betriebene Uhr funktioniert nicht. Anton sagt: "Vielleicht ist die Batterie leer?" Malte holt eine neue Batterie. Er nimmt die alte Batterie in eine Hand und die neue Batterie in die andere und wägt mit den Händen ihr Gewicht und findet heraus, daß die neue Batterie schwerer ist als die alte: "Die ist schwer", was meint, die hat genug Strom.⁴⁸⁶

⁴⁸⁵ Protokoll Marburg 5. 10. 1989.

⁴⁸⁶ Protokoll Marburg 27. 9. 1989.

10. Überlegungen zu einem pädagogischen Spiel

Der Versuch einer pädagogischen Redeweise über das Kind wird sich - so viel ist wohl im Verlauf des Nachzeichnens der Kindheitskonstruktionen deutlich geworden - davon fernhalten, eindeutige Aussagen erzielen zu wollen. Er wird von der Einsicht ausgehen, daß die Erkennbarkeit des Kindes ein dialogischer Prozeß ist, in dem das Kind nur in dem Maße von dem Erwachsenen erkannt werden kann, wie auch das Kind den Erwachsenen erkennt. Die damit einhergehende Unverfügbarkeit über das Kind ermöglicht keine Eindeutigkeit, aber eine Vielfalt von Situationen und Interpretationen. Eine pädagogische Redeweise über das Kind wird sich dessen enthalten, was Konrad Wünsche die "Kindnatur" nennt⁴⁸⁷ und was sich darin äußert, daß das Kind nicht als singuläres, nur einmal auftretendes Wesen gesehen wird, sondern als Exempel eines Allgemeinen. Eine pädagogische Redeweise wird also das Paradigma der Universalität ebenso aufgeben wie den Gedanken einer Individualität, die als Ausformung des Universellen verstanden wird.⁴⁸⁸ Der Versuch, einige Aspekte einer pädagogischen Redeweise zu nennen⁴⁸⁹, führt zurück zu Autoren, die schon am Beginn dieser Arbeit besprochen wurden: zu Langeveld und über Mollenhauer vermittelt, zu Schleiermacher.

⁴⁸⁷ Wünsche 1989, S. 191. Man kann auch sagen, daß "Kind" ähnlich zu denken wäre wie "Erwachsener". Niemand kommt auf die Idee, von einer "Erwachsenennatur" zu reden. Wenn wir "Erwachsenensein" meinen oder von "Erwachsenheit" sprechen, so beziehen wir uns auf ein bestimmtes Verhalten, das wir zum Beispiel nach moralischen, sozialen oder ethischen Kategorien beurteilen. Bei Erwachsenen wenden wir also kulturell vermittelte Kategorien an. Nur bei Kindern hat Kindlichkeit oder Kindsein zumindest die doppelte Konnotation von einem mit kulturellen Kategorien betrachteten Verhalten und der Zuschreibung dieses Verhaltens als Moment einer "Natur" des Kindes.

⁴⁸⁸ Bezogen auf die "Kindnatur" schreibt Wünsche: "Methodische Überprüfungen der Kinder mußten in zweierlei Weise erfolgen, in Richtung Universalität und in Richtung Individualität." (Ebd.) Und weiter oben: "Maßstab war die Universalie Kind, nicht Vater, Mutter, Schwester, Bruder, vielmehr eine Kindnatur, die der jeweils individuellen Entwicklung als Standard oder Richtschnur der Besser-Schlechter-Entschlüsselung diente." (Ebd.) (Vgl. auch Wünsche 1985)

⁴⁸⁹ Hinzuweisen ist allerdings auf den folgenden möglichen Zusammenhang: Der Versuch, die Bedingungen zu nennen, die eine Befreiung des Kindes von seiner Funktion als Erfüller der Wünsche der Erwachsenen ermöglichen, kann erst zu einer Zeit unternommen werden, in der die Möglichkeit, das Kind als "frei" zu denken, einhergeht mit der, es herstellen zu wollen. Anders gesagt, hinzuweisen ist darauf, daß pädagogische Rede und die Möglichkeit des Endes jeder Pädagogik historisch zusammenfallen

Langeveld skizziert einen theoretischen Rahmen für pädagogisches Handeln, der durch folgende Momente gekennzeichnet ist:

1. Er unterstellt der Person des Kindes eine nicht operationalisierbare Komplexität.
2. Er unterstellt ihr weiterhin Offenheit und Veränderungsfähigkeit in einem Maße, das dem beobachtenden Anderen nicht zugänglich ist.
3. Er behauptet weiter, daß in der Begegnung von Kind und Erzieher eine Veränderung der Problemlösungen des Kindes bzw. der Problemlösungsfähigkeiten erfolgt.
4. Er unterstellt, daß auch das Kind nicht nur von seiner Vergangenheit geprägt wird, sondern von seinen Vorstellungen seiner Zukunft, und daß es zu Erfindungen fähig ist.⁴⁹⁰

Die Unbestimmbarkeit des Kindes ist die Voraussetzung für pädagogisches Handeln. Erst durch die Gemeinsamkeit in der Handlung, die durch pädagogisches Handeln gleichermaßen für Erzieher und Zögling erreicht wird, ist die Person des Kindes erkennbar und bildbar. Langeveld schreibt:

"Erst jetzt entsteht ein Bild der Intelligenz als personales Bild. Die Aspekte von Entwicklung, Milieu, Geschlecht, Kultur und Zielsetzung konkretisieren dieses Bild und machen pädagogische, andragogische, therapeutische und heilpädagogische Behandlungen erst wirklich möglich."⁴⁹¹

Diese "pädagogische Behandlung" basiert nicht auf einem Vergleich zwischen unterstellter Natur und beobachtbarer Ausformung, zwischen normativem Entwurf und Wirklichkeit, sondern auf der Begegnung zwischen Kind und Pädagogen. Was der Pädagoge in dieser Begegnung erfahren kann, ist nicht die Natur des Kindes, sondern - wenn auch eingeschränkt - die Wirkung der Begegnung.⁴⁹² Erkennender Erzieher und zu erkennendes Kind sind miteinander verbunden.⁴⁹³

Befreit man dieses Denkmodell von der Langeveld eigenen Begründung im Kontext einer teleologisch gedachten Evolution, wobei die Einheit zwischen

können. Das gentechnisch hergestellte Kind macht Pädagogik überflüssig. Dieser Zusammenhang macht nachdenklich, ohne daß man ihn wirklich denken zu Ende denken könnte.

⁴⁹⁰ Langeveld 1973, S. 106ff.

⁴⁹¹ A.a.O., S. 115.

⁴⁹² Vgl. Langeveld 1969.

⁴⁹³ Von daher argumentiert Langeveld m.E. zu Recht gegen eine Trennung von normativer Pädagogik und "... einem Wissensgebiet, in dem eigentlich nur Tatsachen gesammelt werden..." (A.a.O., S. 163).

Kind und Erzieher von der Aufgabe der Sinngebung her bestimmt wird, dann entfällt die Verpflichtung auf einen aller Sinngebung vorausgehenden objektiven Sinn, und es eröffnet sich die Möglichkeit der Vielfalt von Beziehungen und Beschreibungen, ohne diese damit der Beliebigkeit auszusetzen. Die Aufgabe pädagogischer Forschung und Theorie könnte darin bestehen, von den Begegnungen zwischen Kind und Pädagogen in einer Weise zu erzählen, in der der normative Horizont des Erzählers Teil der Erzählung ist.

Klaus Mollenhauer hat, im Rückgriff auf Schleiermacher formuliert, was dieses "dialogische Modell" auch auszeichnet:

"In einer derartigen Operation, in der das denkende und dialogisch verstehende Ich sich auf sich selbst und auf den anderen richtet, kann es freilich, unter allen egologischen Sätzen, die es formulieren mag, auch den geben, daß 'es sich (und also auch andere) nicht versteht'... Es läßt sich, sagt Schleiermacher, 'das Nichtverstehen ... niemals gänzlich auflösen'. Wir müssen deshalb an jede hermeneutische Aufgabe mit 'divinatorischer Kühnheit' herangehen: Die Erfahrungs- oder Erlebnispartikel, die Erinnerungsfragmente, Körpersensationen und deren versprengte Spuren im Gedächtnis, Bruchstücke von Imaginationen - all dies, was sich den wissenschaftlichen Diskursen nicht einfügen läßt, müssen wir ins Spiel bringen, um eine Ahnung davon zu bekommen, was das zu interpretierende pädagogische Ereignis sei. Unsere wissenschaftlichen Kenntnisse, die bestimmenden Urteile, helfen dabei wenig; sie stecken nur den Rahmen ab".⁴⁹⁴

Daß "Spiel" hier nicht zufällig steht, ergibt sich aus Mollenhauers Konzept, das pädagogische Ereignis (auch) als Ästhetisches zu verstehen. Neben den Versuch, Erinnerung und Reflexion untrennbar miteinander zu verbinden, stellt Mollenhauer für eine pädagogische Hermeneutik den Aspekt, der dem Kunstwerk eigenen "Interessenlosigkeit" zu ihrem Recht zu verhelfen.

Der Gedanke, die Begegnung von Erzieher und Kind als ein Spiel zu begreifen, dessen ästhetische Qualität Ausweis seiner "Stimmigkeit" ist, geht auch über die in der Ethnologie reflektierten Ansätze eines Fremdverstehens auf der Basis psychanalytischer Theorien (Devereux 1967 und 1976) oder auf der Basis eines Authentizitätskonzeptes (Koepping 1987) hinaus. Das mag damit zusammenhängen, daß sich der Ethnologe lediglich der Aufforderung ausgesetzt sieht, den "anderen" zu verstehen und nicht, wie der Erzieher, den "anderen" zu verändern.

⁴⁹⁴ Mollenhauer 1985, S. 431.

Erzieher und Zögling bedürfen also einer über das bloße Verstehen hinausgehenden Gemeinsamkeit. Das Gemeinsame könnte im pädagogischen Ereignis das gemeinsame Spiel bilden, in dem beide Mitspieler frei sind im Rahmen der Gegebenheiten ihrer Existenz und ihrer Spielfähigkeit. Erziehung läßt sich so begreifen wie ein Mitspieltheater. Sie unterscheidet sich von anderen Lebenssituationen dadurch, daß der Erwachsene und das Kind wissen, daß in der Erziehung ein Moment des "Als-ob" vorhanden ist; also eine zweite Realität, in der bestimmte Regeln des Alltags aufgehoben sind oder nur eingeschränkt gelten. Erwachsene und Kind unterscheiden sich dadurch, daß dem Erwachsenen ein größeres Maß an Intentionalität möglich ist, weil er im Unterschied zum Kind gleichzeitig beide Realitätsbereiche zu reflektieren vermag. Der Erwachsene kennt nicht nur die möglichen Spielszenen, sondern auch die Bedingungen und Strukturen des Spiels. Und spielbar, d.h. vermittelbar, ist das Stück als Produkt einer gemeinsamen Anstrengung. Es läßt sich nicht um einen der beiden Mitspieler reduzieren, um nur zur Darstellung des anderen Mitspielers zu gelangen.⁴⁹⁵ Ein Bericht von der pädagogischen Begegnung, vom "Mitspieltheater", muß über beide Auskunft geben: Über das Kind, von dem erzählt wird, und über den Erzähler. Die Erzählung kann von daher nicht "eindeutig" sein in dem Sinne, daß sie beansprucht, wahr zu sein und eine von der Existenz des Erzählers unabhängige Wirklichkeit zu schildern. Sie kann aber, indem sie eine Struktur anbietet, die Szene selbst erst zur Sprache bringen. Und zwar dann, wenn diese Struktur nicht mit dem Anspruch auftritt, die Szene eindeutig bestimmen zu können. In den folgenden Kapiteln setze ich mich mit Redeweisen auseinander, die entweder den Anspruch stellen, "uneindeutig" zu sein, oder die es sind. Am Beispiel der Debatte um die "Postmoderne" läßt sich zeigen, daß sich der Anspruch auf eine Wahrheit nicht ersetzen läßt durch "Wahrheiten".

10.1 Über die Chance der Uneindeutigkeit

Wolfgang Welsch, der Pluralität als Programm vertritt⁴⁹⁶, beruft sich vor allem auf Lyotard, dessen Grundthese des "Postmodernen Wissens"⁴⁹⁷ nach Welsch gekennzeichnet ist vom "Übergang zur Pluralität, zur Anerkennung

⁴⁹⁵ Hier liegt m.E. das Problem mancher Feldforschungsansätze. Gerhard Gamm schreibt: "Die Rolle des Beobachters ist so angelegt, möglichst in jeder Situation das Nichtbeobachtbare zu sein..." (Gamm 1988, S. 50).

⁴⁹⁶ Welsch 1988.

⁴⁹⁷ Vgl. Lyotard 1982.

und Beförderung der heterogenen Sprachspiele in ihrer Autonomie und Irreduzibilität."⁴⁹⁸

Skeptisch macht bei seinem Gang durch die Facetten der postmodernen Diskussion die Tatsache, daß der Gegensatz von Eindeutigkeit nicht Pluralität ist, sondern Uneindeutigkeit.⁴⁹⁹ Auf diese Differenz scheint mir Lyotard in dem kurzen Aufsatz "Die Moderne redigieren" unter anderem hinweisen zu wollen.⁵⁰⁰ Lyotard verabschiedet sich darin von dem Begriff "Postmoderne" und nennt statt dessen seine Absicht: "die Moderne redigieren".

Unter Bezug auf Freud unterscheidet Lyotard zwischen "Wiederholung", "Erinnerung" und "Durcharbeitung". Sein Begriff des "Redigierens" entspricht weitgehend Freuds Begriff der "Durcharbeitung". Die Wiederholung ist eine Neurose oder Psychose, in der der Anfang und das Ende der Geschichte feststehen, in der die Zukunft bereits in die Vergangenheit eingeschrieben ist.⁵⁰¹ Die Erinnerung - so Lyotard - gilt der Suche nach der Ursache: psychoanalytisch nach der Kindheit; wissenschaftsmethodisch - so läßt sich der Gedanke erweitern - nach dem eindeutigen Ereignis: "Daher macht sich König Ödipus daran, Nachforschungen über die Ursache des Übels anzustellen, über die Sünde, die am Ursprung der Pest steht, an der die Stadt leidet."⁵⁰² Als Motiv des Erinnerns sieht Lyotard ein Bewußtwerden-Wollen durch Bemächtigung der Vergangenheit, um sich von der Vergangenheit zu befreien. Doch: "Durch die Anstrengung, wie Ödipus eine objektiv erste Ursache zu finden, vergißt man, daß der Wille, den Ursprung des Übels zu identifizieren, selbst vom Begehren genötigt wird."⁵⁰³

Am Beispiel der psychoanalytischen Praxis veranschaulicht Lyotard "Durcharbeit ... als eine Arbeit ohne Zweck ... in dem Sinne, daß sie nicht von dem Begriff eines Ziels geleitet wird, aber doch nicht ohne

⁴⁹⁸ Welsch 1988, S. 79.

⁴⁹⁹ Reinhard Löw läßt in seinem Aufsatz "Ironie und Postmoderne" Sokrates an Welsch die Frage richten: "... ob deine Wahrheit über die Wahrheiten, Gerechtigkeiten, Freiheiten, nur eine unter den vielen ist, oder ob es die Wahrheit über die vielen ist." (Löw 1990, S. 95). Die These, daß es nur Wahrheiten gibt und keine Wahrheit, enthält selbst den Anspruch einzig wahr zu sein. Mit "Uneindeutigkeit" meine ich genau dies: Es scheint mir uneindeutig, ob es Wahrheit gibt. Erst von daher läßt sich ein Bemühen um Wahrheit denken, das nicht den Anspruch auf Herrschaft enthält.

⁵⁰⁰ Lyotard 1988.

⁵⁰¹ Vgl. a.a.O., S. 206f.

⁵⁰² A.a.O., S. 207.

⁵⁰³ A.a.O., S. 209.

Zweckmäßigkeit ist."⁵⁰⁴ Die "gleichschwebende Aufmerksamkeit" des Psychoanalytikers ist das Praxismodell, das zu einer Haltung der "freien Assoziation" führen soll. Das Vergangene wird nicht in seiner Eindeutigkeit als Ursache erkannt. "Die Analyse", schreibt Lyotard, "ist keine Angelegenheit der Erkenntnis, sondern der 'Technik', der Kunst. Sie endet nicht mit der Definition eines vergangenen Bestandteiles. Sie setzt im Gegenteil voraus, daß die Vergangenheit selbst der Schauspieler oder Agent ist, der dem Geist die Elemente verschafft, aus denen die Szene konstruiert werden wird."⁵⁰⁵

Nicht um Bewältigung der Vergangenheit geht es, sondern um eine neue Szene, in der die Vergangenheit lebendig ist. Mit einem Hinweis auf Proust und Walter Benjamin versucht er, die Art und Weise der Anwesenheit des Vergangenen in der Gegenwart deutlich zu machen: "eine Aura, eine leise wehende Brise, eine Anspielung".⁵⁰⁶ Nur wer geduldig ist und empfänglich vermag sie zu vernehmen. Durcharbeiten, "redigieren", ist ein ästhetischer und sinnlicher Akt: "Nicht die 'Rekognition' des Gegebenen (wie Kant sagt) steht auf dem Spiel, sondern die Fähigkeit, Dinge ankommen zu lassen, und zwar so, wie sie sich präsentieren."⁵⁰⁷ Und das hieße - in meiner Übersetzung - das Gegebene in seiner Unbestimmtheit zu lassen, es nicht einer Bestimmung unterwerfen zu wollen.

Lyotards "redigieren" könnte insofern als Modell einer pädagogischen Rede-weise verstanden werden, als es versucht, genauer und differenzierter zwischen Einwirkung und Unterwerfung zu unterscheiden. Der Entwurf, den der Erwachsene dem Kind im Sinne einer die kindliche Deutung komplementären Ergänzung präsentiert, akzeptiert die Autonomie des Kindes und bietet ihm dennoch einen alternativen Entwurf, mit dem es sich auseinandersetzen kann. In diesem Dialog würde der Erwachsene eine Form finden, die beiden, Kind und Erwachsenen, die Chance gibt, sich gegenseitig zu präsentieren. Ohne je seine Intentionen aufgeben zu müssen, könnte sich der Erwachsene dem Kind gegenüber pädagogisch verhalten, indem Mündigkeit nicht als Ziel eines paradoxen Lernprozesses gesehen wird, sondern indem Mündigkeit in jeder Interaktion die unterstellte Voraussetzung für den Dialog ist. Das setzt seinerseits wiederum voraus, daß der Erwachsene bei aller Nähe eine Distanz zu dem Kind beibehält, daß er für sich versucht, die Deutungen des Kindes

⁵⁰⁴ A.a.O., S. 210.

⁵⁰⁵ A.a.O., S. 211.

⁵⁰⁶ Ebd. Die "Aura" ist eine Anspielung auf Walter Benjamins "Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (Benjamin 1979).

⁵⁰⁷ A.a.O., S. 212.

und auch - was das Kind nicht kann - sich selbst und die Interaktionssituation zu verstehen. Der Erwachsene kann auf seine Vernunft, auf seine Art, sich und die Welt zu verstehen, nicht verzichten.

Nun klammert Lyotards Aufsatz in einer merkwürdigen Weise das Thema aus, das die ersten Aufsätze und Bücher behandelten: die Frage nach der Vernunft. Wenn, wie es in dem Aufsatz "Die Moderne redigieren" heißt, "das ästhetische Wohlgefallen den Geist wie eine Gnade ('überfällt')"⁵⁰⁸ und davon die Rede ist, "daß der einzige Leitfaden, über den man bei der Durcharbeitung verfügt, im Gefühl liegt, oder besser gesagt im Anhören des Gefühls"⁵⁰⁹, so stellt sich die Frage, was denn mit der Vernunft anzufangen sei, bei dem Versuch sich und andere zu verstehen.

"Vernunft meint", schreibt der Semiotiker Umberto Eco, "daß der Mensch fähig ist, Abstraktionen zu produzieren und mittels Abstraktionen zu kommunizieren."⁵¹⁰ Es sei unbestreitbar, daß der Mensch zur Vernunft fähig ist, denn auch das Bestreiten der Vernunft sei auf vernünftige Argumente angewiesen.

Eco führt hier fast spielerisch die Kontroverse um die reflexive Letztbegründung ein. Seine These: "Aber von der Krise der Vernunft sprechen, heißt ja doch wohl, eine Abstraktion formulieren und sich seiner rationalen Fähigkeiten bedienen, um die Wirksamkeit einer bestimmten Art der Aktualisierung dieser Fähigkeiten zu bezweifeln"⁵¹¹, ist die Abwandlung des Argumentes: "Vernünftiges Argumentieren ist insofern unhintergebar, als derjenige, der es bezweifeln will, das seinerseits nur mit vernünftigen Argumenten tun kann."⁵¹² Die Position, die Eco bezieht, richtet sich gegen Lyotard, der Gödels These aufgenommen hat, daß sich die Widerspruchsfreiheit eines Systems nicht mit den Mitteln des Systems beweisen lasse. Lyotard zieht daraus den Schluß, daß es nur eine einzige Universalsprache gibt, in die alle anderen übersetzbar seien, dies ist die Alltagssprache, daß aber diese Sprache Paradoxien zuläßt. "Es gibt also letztlich keine vollständigen, widerspruchsfreien, konsistenten Systeme, weil sie immer wieder in der inkonsistenten Alltagssprache verankert werden müssen."⁵¹³

⁵⁰⁸ A.a.O. S. 212.

⁵⁰⁹ A.a.O., S. 210.

⁵¹⁰ Eco 1985, S. 531. Eco polemisiert in dem kleinen Aufsatz gegen das Gerede von der "Krise der Vernunft".

⁵¹¹ Ebd.

⁵¹² Reese-Schäfer 1988, S. 38.

⁵¹³ A.a.O., S. 36.

Dem mag Eco zustimmen, doch betont er in bezug auf die Alltagssprache einen anderen Gesichtspunkt: die pragmatische Notwendigkeit und pragmatisch begründete Möglichkeit miteinander zu reden. Als fünfte Definition der "Vernunft" führt Eco an, daß es natürlich Regeln gebe, die die Geltung von Sätzen bestimmen. Je nach Zusammenhang sei es notwendig, die Regeln zu ändern, d.h. ein anderes System von Regeln zur Anwendung zu bringen. Eco bestreitet nicht, daß die Sprachspiele, die die Geltung von Aussagen festlegen, sich nicht aus der Aussage ergeben, sondern "Gegenstand eines expliziten und impliziten Vertrages zwischen den Spielern" sind.⁵¹⁴ Nur, im Unterschied zu Lyotard, stellt Eco das Vorhandensein dieser Regeln als Moment einer pragmatischen Vernunft dar, die daran interessiert ist, mit dem anderen verständlich reden zu wollen. In der Pointierung einer Position, derzufolge man von der Vernunft nur praktisch vernünftig Gebrauch machen kann, setzt sich Eco gegen Lyotard ab, und wendet sich gegen dessen Versuch, die Krise der Vernunft aus sich selbst zu begründen.⁵¹⁵ Er trifft sich mit ihm, wo beide das destruieren, was aus Ecos Sicht ein Übersteigen des Pragmatischen ist: die Behauptung der Fähigkeit der Vernunft, das Absolute unmittelbar zu erkennen⁵¹⁶; die Vorstellung, nach der die Vernunft ein System universeller Prinzipien sei⁵¹⁷ und die "Vernunft als die Fähigkeit des richtigen Urteilens und Unterscheidens".⁵¹⁸

Mir scheint, daß Lyotards These vom Ende der beiden großen Erzählungen, der der Emanzipation des Menschen durch Wissen und der, daß Wissen die Entfaltung einer Idee sei,⁵¹⁹ im Ergebnis nicht so weit entfernt ist von Ecos Position.

Nimmt man Ecos Perspektive einer gewollten Unaufgeregtheit des Pragmatismus ein, so stellt sich allerdings gegen Lyotard der Verdacht ein, daß das Gerede über die Krise eine rhetorische Figur in der Konkurrenz der Philosophen am Markt ist. Eco polemisiert in der auch stilistischen Pointierung eines lässigen Pragmatismus gegen eine Letztbegründung, gegen den Anspruch des Universalismus, der zumindest aus den frühen Büchern Lyotards herauszule-

⁵¹⁴ Lyotard 1982, S. 23. Hier ist die Nähe zu Wittgenstein unübersehbar. Nur, daß in "das Postmoderne Wissen" Sprache als Kämpfen im Sinne des Spielens verstanden wird. Vgl. Reese-Schäfer 1988, S. 24.

⁵¹⁵ Der Schlüsselsatz dafür lautet: "Die 'Krise' des wissenschaftlichen Wissens ... stammt von der inneren Erosion des Prinzips der Legitimität des Wissens." (Lyotard 1982, S. 73).

⁵¹⁶ Vgl. Eco 1985, S. 531.

⁵¹⁷ Vgl. a.a.O., S. 532.

⁵¹⁸ Ebd.

⁵¹⁹ Vgl. Lyotard 1982.

sen ist. Lyotards am Beginn dieses Abschnittes zitierter Aufsatz "Die Moderne redigieren" scheint mir eher Eco recht zu geben - auch, was den Verdacht der Profilierung betrifft. Wenn Reese-Schäfer schreibt, "Ohne es ausdrücklich zu reflektieren, hält auch Lyotard an der allgemeinen Geltung des Logischen fest"⁵²⁰ oder, anders gesagt, an der Idee von Selbstbegründung und Unmittelbarkeit, dann nimmt er er eine ähnliche Position ein wie Umberto Eco.

Von hier aus können wir zurückkommen auf die Frage nach der Beziehung von Gefühl und Vernunft. Wenn allein das Gefühl zu sprechen vermag, dann scheint mir in der Ausschließung der Vernunft jene Idee der Unmittelbarkeit und Selbstbegründung hervorzutreten, die Lyotard in anderen Zusammenhängen zurückweist. Schäfer-Reese schreibt, als Kritik formuliert:

"Er (Lyotard - G.Scholz) versucht, sich eine Wahrnehmung vorzustellen, die gerade nicht von der ständig möglichen Vergewisserung des 'ich denke' begleitet ist. Er versucht, die Wahrnehmung ohne bewußtes Subjekt zu denken und damit auch ohne Einheit. Er möchte begriffslose Wahrnehmungsweisen wieder in ihr Recht einsetzen."⁵²¹

Aus meiner Sicht sind Begriffe ohne Wahrnehmung und Wahrnehmungen ohne Begriffe Konstrukte oder Konstruktionen, die sich nur in der Welt des Textes finden lassen. Aus einer pragmatischen Perspektive erscheinen sie überflüssig und erst recht der Streit, der darum geführt wird. Letzteres ist es, worauf Umberto Eco aufmerksam machen wollte.

Lyotards Gedanke des "Widerstreits" läßt sich auf die Beziehung von Fühlen und Denken anwenden. Können nicht Denken und Fühlen in einem Widerstreit liegen, der nicht aufhebbar ist und, diese Einsicht ist wiederum Lyotard zu verdanken, nicht aufgehoben werden sollte. In einem Widerstreit, der sich über die Uneinigkeit verständigen kann, infolgedessen also eine Verständigungsbasis besitzt, und wo der Wille zum Gespräch besteht, können Spannung und Unentschiedenheit erhalten bleiben, ohne notwendig zum Abbruch des Gespräches führen zu müssen. Wenn der Widerstreit ein Konfliktfall ist "zwischen zwei Parteien, der nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel fehlt"⁵²², charakterisiert m.E. diese Aussage genau die Beziehung, in der sich Gefühl und Vernunft zueinander befinden. Von daher ist nicht zu verstehen,

⁵²⁰ Reese-Schäfer 1988, S. 37.

⁵²¹ A.a.O., S. 88.

⁵²² Lyotard 1987, S. 9.

warum sich der Widerstreit allein im Gefühl anzeigen soll⁵²³ und nicht auch in einer Vernunft, die bestrebt ist, nach Mitteln zu suchen, die Spannung aufzulösen, und auf diese Weise wieder neu in den Widerstreit verstrickt ist. So gesehen, verdankt sich das ästhetische Urteil und auch das ästhetische Vergnügen am Verständnis einer kunstvollen Form oder auch eines Kindes nicht der Gnade einer Intuition oder der Unmittelbarkeit eines Gefühls, sondern der Bearbeitung eines Widerstreites, dessen Spannung, kaum daß sie für einen Augenblick gelöst zu sein scheint, in allen möglichen Formen und Varianten wiederkehrt.

Damit - ich versuche den Bogen zurückzuschlagen zur Pädagogik - scheint mir ein Verstehen des anderen möglich zu sein, das nicht auf die Konstruktion des anderen angewiesen ist, und auch eine Erziehung denkbar, die nicht die Perfektionierung des Kindes durch Erziehung zu realisieren versucht.⁵²⁴

Das gemeinsame Spiel des Erkennens, das sich aus der Begegnung von Erzieher und Kind ergeben kann, lebt von dem Widerstreit zweier Menschen: dem zwischen ihrem jeweiligen Wissen und ihren jeweiligen Gefühlen sowie eben diesem Widerstreit von Wissen und Gefühl in Kind und Erzieher. Pädagogik, so könnte man sagen, findet dort statt, wo diese Spannung bewahrt bleibt.

Spannung verweist als ästhetischer Begriff auf den Zusammenhang von Wahrheit und ihrer Darstellung, d.h. auf die Beziehung von Sprache und Wirklichkeit. An Sartres "Die Wörter" läßt sich zeigen, wie eine Biographie im Sinne Lyotards "redigiert" wird. Sartres Buch erzählt von Sprachspielen, und, indem es selbst Sprachspiele benutzt und auf andere hinweist, dekonstruiert es die Idee einer in sich stimmigen Biographie. So wird die Komplexität der Beziehungen deutlich, die darüber bestimmt, wer man ist und warum man der geworden ist, für den man sich hält.

10.2 *Vom Spiel der Wörter*

⁵²³ "Was diesen Zustand anzeigt, nennt man normalerweise Gefühl" (A.a.O., S. 33).

⁵²⁴ Vgl. Herzog 1988, S. 532. Herzog schreibt: "Der 'Terror' liegt nicht in der Erziehung, sondern in der Erwartung der Perfektionierung des Menschen durch Erziehung. Was wir lernen müssen, ist zu begreifen, daß die Erziehung kein Mittel ist, kein Instrument, mit dem wir etwas herstellen können. Der Traum der Erziehung, 'alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens (beruhe) auf der Erziehung', den selbst Schleiermacher träumen konnte, war von Anfang an nicht mehr als ein Traum. Er wird zum Alptraum, wenn wir ihn als Realität ausgeben."

1980 formulierte Jean-Paul Sartre in einem Interview die These:

"Ich bin davon überzeugt, daß der Mensch immer etwas aus dem machen kann, was man aus ihm macht ... Freiheit ist jene kleine Bewegung, die aus einem völlig gesellschaftlich bedingten Wesen einen Menschen macht, der nicht in allem das darstellt, was von seinem Bedingtsein herrührt. So wird aus Genet ein Dichter, obwohl er ganz dazu bestimmt war, ein Dieb zu werden."⁵²⁵

Ich verstehe Sartres fünfbandiges Werk über Flaubert⁵²⁶ ebenso wie "Die Wörter"⁵²⁷ als den Versuch, den Zusammenhang zwischen Bestimmtheit und Freiheit im Detail zu beschreiben. Im folgenden beziehe ich mich auf einige wenige Ausschnitte aus "Die Wörter", wobei die von mir vorgenommene Auslassung des Reihentitels "Autobiographische Schriften" als Hinweis darauf verstanden werden soll, daß nicht klar ist, ob es sich um eine Autobiographie, eine Erzählung, einen Roman, einen Essay oder - am eigenen Beispiel - um die Entfaltung einer Theorie handelt. Wenn diese Bemerkung bereits eine Art Rahmen andeutet, der m.E. konstitutiv ist für das Verständnis des Buches, so nenne ich vorweg noch einen zweiten Grundgedanken, der von Sartre selbst nicht thematisiert wird, aber seinem Ansatz zugrundeliegt. Es ist der Gedanke, den Ablauf der Geschichte im Sinne des epischen Theaters und nicht in dem des griechischen Dramas zu begreifen. Ein Gedanke, den Yehuda Elkana wie folgt formuliert und begründet:

"Griechisches Drama ist der Ablauf des Unvermeidlichen. Das Schicksal ist unabwendbar, und der Mensch kann es nur in den kleinen Einzelheiten des Wann und Wo seines eigenen Loses beeinflussen. [...] Das epische Theater ist da ganz anders. [...] Es kann so kommen, aber es kann auch ganz anders kommen. Die historische Frage lautet somit nicht 'Welches waren die notwendigen und hinreichenden Voraussetzungen für ein eingetretenes Ereignis?', sondern 'Welches waren die notwendigen Voraussetzungen dafür, daß die Dinge so geschehen sind, obwohl sie auch anders hätten geschehen können?'"⁵²⁸

Ich beginne mit der Frage: "Wie wird man ein guter Schüler?"

⁵²⁵ Sartre 1980, S. 13.

⁵²⁶ Sartre 1986.

⁵²⁷ Sartre 1988.

⁵²⁸ Elkana 1986, S. 119f.

"Beim ersten Aufsatz wurde ich Letzter. Als junger Feudalherr hielt ich den Unterricht für eine persönliche Bindung: Mademoiselle Marie-Louise hatte mir aus Liebe ihr Wissen vermittelt, ich hatte es aus Güte, um der Liebe willen, entgegengenommen. Ich wurde aus der Fassung gebracht durch diese Unterrichtsstunden ex cathedra, die sich an alle richteten, durch die demokratische Kälte des Gesetzes. [...] Kurzum, ich ging zugrunde, ohne zu leiden; von trockenem Entsetzen gepackt, schrieb ich voller Eifer ganz miserable Aufsätze. [...] Er (der Klassenlehrer - G. Scholz) lehnte es ab, mir Privatstunden zu geben, versprach aber, mich 'im Auge zu behalten'. Mehr verlangte ich nicht; ich erspähte seinen Blick während der Stunden; er sprach für mich, dessen war ich sicher; ich glaubte, er liebe mich, ich liebte ihn, einige gute Worte bewirkten den Rest: ohne Anstrengung wurde ich ein ziemlich guter Schüler. [...] In der fünften Klasse bekam ich andere Lehrer und büßte meine Vorzugsbehandlung ein, aber ich hatte mich an die Demokratie gewöhnt."⁵²⁹

Spiegelt man den zweiten Teil des Zitates auf den ersten, so gibt der aufmerksame Blick des Lehrers dem Kind die Möglichkeit, ihn aus Güte entgegenzunehmen. Was Sartre schildert, ist die Einbindung menschlichen Verhaltens in Beziehungen. Dabei ist gleichgültig, ob diese Beziehungen real sind oder eingebildet, wie in dem zitierten Abschnitt, phantasiert, "objektiv" nicht vorhanden. Eine schier unüberschaubare Komplexität von vorhandenen und möglichen Beziehungen eröffnet sich im Augenblick. Jeder Versuch, den zitierten Text in eine pädagogische Regel verwandeln zu wollen, etwa derart: "Ein Schüler muß seinen Lehrer gern haben oder lieben können", führt sich vor dem Text selbst ad absurdum. Ist es nicht Jean-Paul, der sich selbst liebt? Komplexität scheint mir eine wesentliche Kategorie der Begründung. Das allein würde allerdings kein Buch möglich machen. Denn in einem Buch stehen die Zeichen nacheinander, bedarf also die Komplexität einer Ordnung. Eine der Ordnungskategorien, die Sartre verwendet, findet sich in dem Text: es ist die Zeit. Die Zeit gewöhnt an vieles, ermöglicht Anderes, verändert das Vorhandene. Zeit ist progressio, ist Fortschreiten.

Der fünfzigjährige Sartre, "weiß", daß dies eines seiner Grundmotive ist:

"Natürlich falle ich nicht auf mich herein: ich sehe gut, daß wir uns wiederholen. Diese jüngst erworbene Kenntnis nagt an meinen alten Glaubenssätzen, ohne sie jedoch zu vernichten. Mein Leben hat einige Zeugen, die mir mit gerunzelter Stirn nichts erlassen; sie ertappen mich oft dabei, wie ich wieder in die alte Fahrspur gerate. Sie sagen es mir, ich glaube ihnen - und dann, im letzten Augenblick, freue ich

⁵²⁹ Sartre 1988, S. 125f.

mich darüber: gestern war ich blind, mein heutiger Fortschritt besteht darin, begriffen zu haben, daß ich nicht mehr fortschreite. Manchmal bin ich selbst mein Belastungszeuge."⁵³⁰

Die Zeit heilt nichts. Es fragt sich, ob es denn überhaupt eine Veränderung gegeben hat, wenn das nicht gefundene Manuskript, das vor zwei Jahren geschrieben wurde, bis auf die Interpunktion mit dem übereinstimmt, das heute verfaßt wurde, weil das alte nicht zu finden war. Dennoch wird die "neue" Fassung genommen: "irgendwie ist sie besser als die frühere".⁵³¹
"Irgendwie" - und das scheint mir die dritte Kategorie zu sein - "irgendwie weiß ich über mich Bescheid".

Beginnen wir deshalb noch einmal, und zwar damit, wie Sartre seine Großeltern und Urgroßeltern vorstellt. Was hat sie getrieben, durch welche Haltungen, Ereignisse wurden sie geprägt?

"Um das Jahr 1850 ließ sich im Elsaß ein Lehrer mit allzu großer Kinderschar dazu herab, Krämer zu werden. Dieser Abtrünnige wollte eine Kompensierung: da er selbst darauf verzichtete, die Köpfe zu erhellern, sollte einer der Söhne die Seelen lenken; die Familie sollte einen Pastor erhalten, und zwar Charles. Charles machte Ausflüchte und lief statt dessen einer Zirkusreiterin nach. Man drehte sein Bild gegen die Wand und verbot die Erwähnung seines Namens. Wer kam nun an die Reihe? Auguste beeilte sich, dem väterlichen Opfer nachzueifern: er wurde Geschäftsmann und stand sich gut dabei. Blieb nur noch Louis, der keine ausgeprägten Neigungen besaß: der Vater nahm sich den ruhigen Jungen vor und machte ihn im Handumdrehen zum Pfarrer. Louis trieb später den Gehorsam so weit, daß er seinerseits einen Pastor erzeugte, Albert Schweitzer, dessen Laufbahn bekannt ist."⁵³²

Das Opfer des Lehrers, sich zum Krämer herabzulassen, bedarf eines Ausgleiches. Es wäre zu oberflächlich, die Herablassung auf den Abstieg in eine niedere Schicht allein zu beziehen, auch wenn sich in den zwei Wörtern der gesellschaftliche Horizont des Meinens über Realität als Motivhintergrund abzeichnet. Die Herablassung meint vor allem das Verlassen einer Kultur, von der der erwachsene Sartre sagen kann, daß sie ihm in der Kindheit als das Heilige vermittelt worden sei. Für dieses Heilige, zu seiner Wahrung und Bewahrung, sei er ein Priester der Literatur geworden. Die Vorstellungen des Urgroßvaters fänden sich so noch im Enkel wie-

⁵³⁰ A.a.O., S. 137.

⁵³¹ Ebd.

⁵³² A.a.O., S. 7.

der, der wiederum über diese Bestimmung nachzudenken vermag, sie aber nicht verlassen kann. Schon deshalb nicht, weil sie zur Gewohnheit geworden sind:

"Schreiben ist meine Gewohnheit, und außerdem ist es mein Beruf. Lange hielt ich meine Feder für ein Schwert; nunmehr kenne ich unsere Ohnmacht. Trotzdem schreibe ich Bücher und werde ich Bücher schreiben; das ist nötig; das ist trotz allem nützlich. Die Kultur vermag nichts und niemanden zu erretten, sie rechtfertigt auch nicht. Aber sie ist ein Erzeugnis des Menschen, worin er sich projiziert und wiedererkennt; allein dieser kritische Spiegel gibt ihm sein eigenes Bild. Außerdem bedeutet das alte, brüchige Gebäude meiner Schwindeleien gleichzeitig meinen Charakter: man kann eine Neurose ablegen, vermag aber nicht von sich selbst zu genesen. Alle Charakterzüge des Kindes, wenngleich verbraucht, verblaßt, verlacht, verdrängt, verschwiegen, sind auch noch bei dem Fünfzigjährigen zu finden."⁵³³

Bestimmung und Freiheit? Auch Sartre versteht sich noch als Teil des Kompensationsentwurfes seines Urgroßvaters. Gehorsamkeit ist dafür das Stichwort. Aber Ungehorsam ist möglich, man kann einer Zirkusreiterin nachlaufen. Auch der Ungehorsam macht jedoch nicht frei: "die schöne Geste des Vaters hatte ihn gezeichnet; sein Leben lang bewahrte er sich den Geschmack am Erhabenen..."⁵³⁴ So ganz kann der Pessimismus nicht zutreffen. Wie wäre es Sartre sonst möglich, darüber zu berichten?

Eine weitere Kategorie ist einzuführen und von Beginn des Buches an spürbar. Es ist die Kategorie des Stils. Sartres unverkennbare Ironie, mit der er seine Vorfahren schildert, ist nicht nur Versuch der Distanzierung und Abgrenzung. Sie wendet sich auch an den Leser. Die Ironie sagt: Ich bin nicht unbedingt der, dessen Sein hier von seinen Vorfahren her begründet wird. Die Ironie macht den Schreiber als Autor deutlich, als Herrscher über seine literarischen Figuren. So teilt sich Sartre in den, der beschrieben wird (das Kind), in den, der beschreibt (der Fünfzigjährige) und noch einmal in den, der den Stil der Beschreibung, die Auswahl der Figuren usw. bestimmen kann (den Schriftsteller). An den Leser gewandt heißt das: Glaube nicht an die Authentizität dessen, was hier steht.

Die Bestimmung der Ansprache ist zumindest abwandelbar, man kann sich zu ihr verhalten. Sartre tut dies, indem er darüber schreibt und schreibend über seinen Großvater urteilt:

⁵³³ A.a.O., S. 144.

⁵³⁴ A.a.O., S. 7.

"er gedachte sich aber einer gemilderten Form der Geistigkeit zu widmen, einem Priestertum, daß die Beschäftigung mit Kunstreiterinnen nicht ausschloß. Da bot sich die Gymnasiallaufbahn an: Charles beschloß, Deutschlehrer zu werden."⁵³⁵

Die Ironie macht schließlich auf einen weiteren Zusammenhang aufmerksam: Wußte Charles, weshalb er Deutschlehrer wurde? Das hätte bedeutet, daß er hätte wissen können, was sein Enkel erst aus dem Abstand von Jahrzehnten heraus meint erkannt zu haben. Gewußt hat er es wohl nicht - Deutschlehrer aber ist er geworden. Es gibt also wohl Motive, von denen sich annehmen lassen muß, daß sie verborgen sind. Die Tatsache, daß sie in dem Text als "offen zutage liegend" vorgestellt werden, macht erst auf ihre Verborgenheit aufmerksam.

Wenn man dieses Modell "Dialektik" nennt, so wird man darauf achten müssen, daß man nicht umstandslos sich das eine aus dem anderen hervorgetrieben denkt. Die "Dialektik" scheint mir bei Sartre im "Hin und Her" zu liegen und nicht, wie im Marxismus, im Vorhandensein eines bloß noch nicht Entfalteten. Das Hin und Her, auch dies ließ sich zeigen, besteht in der Bewegung zwischen sagen und verschweigen, zwischen darstellen und bedeuten.

Gegen das Modell des Motivs als "Grundmotiv", das allein die Entscheidungen als leitendes durchzieht, steht die Plötzlichkeit, mit der sich Sartres Protagonisten entscheiden. Ein einziges "Ereignis" veranlaßt Sartres Großvater väterlicherseits dazu, vierzig Jahre lang kein Wort mit seiner Frau zu sprechen. "Trotzdem teilte er ihr Bett, und von Zeit zu Zeit machte er sie schwanger, ohne daß ein Wort dabei fiel..."⁵³⁶

Kann man das glauben? Der Anlaß war, daß der Schwiegervater als reich galt, sich aber am Tage der Hochzeit herausstellte, daß er keinen Sous besaß. Sartre weist darauf hin, daß die Figuren in seinen literarischen Texten ihre Entscheidung in jäher und krisenhafter Form trafen, und er schreibt:

"In der Tat: meine Gestalten habe ich nach meinem Ebenbild geschaffen; sicherlich nicht so, wie ich bin, aber so, wie ich sein wollte."⁵³⁷

Nun läßt sich dieser Satz ebenso gut umdrehen. Am Ende der Erzählung einer längeren Episode aus der Kindheit schreibt Sartre:

"Ich habe viel Zeit gebraucht, um diese Episode zurechtzubasteln - und hundert andere Episoden, die ich dem Leser schenke."⁵³⁸

⁵³⁵ Ebd.

⁵³⁶ A.a.O., S. 10.

⁵³⁷ A.a.O., S. 135.

⁵³⁸ A.a.O., S. 108.

Wer spricht hier - der Autobiograph oder der Literat? Hat Sartre seine Kindheit, die er uns vorstellt, seinen literarischen Figuren nachempfunden oder sind diese nach dem Bild der Kindheit gestaltet? Das Kind "Jean-Paul Sartre" - und das macht der erwachsene Philosoph und Schriftsteller Sartre mehrfach deutlich - ist das Kind, das Sartre einmal war, zugleich das Bild, das sich der Erwachsene macht, und das Kind, das der Schriftsteller für uns Leser erfindet.

Was sollen wir glauben, wenn er schreibt:

"Was ich soeben geschrieben habe, ist falsch. Ist richtig. Ist weder falsch noch richtig, wie alles, was man über diese Verrückten schreibt, über die Menschen."⁵³⁹

Wenn es keine Wahrheit gibt, was dann? Die naheliegende erste Antwort, es gebe verschiedene Perspektiven, ist m.E. falsch und wird durch den Text nicht gedeckt. Die Annahme, es gebe verschiedene Perspektiven, impliziert den Gedanken, daß es eine einzige wahre Wirklichkeit gebe, nur wir Menschen nicht der Lage seien, sie zu finden und wahrzunehmen. Zudem steckt darin in einer vulgarisierten Form die Hoffnung, daß sich das Ganze am Ende aus der Summe seiner Teile ergeben werde. Zwischen "falsch" und "richtig" gibt es kein Drittes, wie uns die Logik der Sprache nahelegt zu glauben. Es kann falsch sein und richtig zugleich. Erst von hier aus wird verständlich, wie Sartres Eltern und Großeltern und er selbst in einem Widerspruch handeln, der sich nicht auf "die zwei Seiten einer Medaille" reduzieren läßt.

Immer wieder ruft eine Ursache eine Wirkung hervor - oder ihre Gegenwirkung. Die List der Macht taucht dort auf, wo sie mit der Gegenwirkung rechnet. Wirkung und Gegenwirkung können sich verkehren - waren schon immer verknäult.

Über seine Großmutter schreibt Sartre:

"Diese lebhaft und spöttische, aber kalte Frau hatte folgerichtige, aber unerbauliche Gedanken, weil ihr Mann erbaulich und unlogisch dachte; da er verlogen und leichtgläubig war, zweifelte sie an allem: 'Die Leute behaupten, die Erde drehe sich; woher wissen sie das eigentlich?' Da sie von tugendhaften Schauspielern umgeben war, füllte sie sich mit Haß gegen Tugend und Schauspielerei. Diese so feine Realistin, die in eine Familie plumper Spiritualisten geraten war, wurde aus Trotz Voltairianerin, ohne Voltaire gelesen zu haben. [...] Sie verkehrte mit niemand, war zu stolz, den ersten Platz anzustreben, zu eitel, sich mit dem zweiten zu begnügen. Sie sagte: 'Ihr müßt es so einrichten können, daß man euch nachläuft!' Man lief ihr zunächst

⁵³⁹ A.a.O., S. 40.

sehr viel nach, dann immer weniger, und da man sie nicht zu sehen bekam, vergaß man sie schließlich."⁵⁴⁰

Auch die Widersprüche sind nicht ohne Wirkung. Das Leben, gedacht als Bewegung, unterliegt der Wirkung der Zeit. Dagegen verwundert die Hartnäckigkeit der Großmutter, eine einmal eingenommene Haltung, als deren Anlaß Sartre die Hochzeitsreise ins Elsaß ausmacht, über jene Grenze hinaus durchzuhalten, wo sie das Gegenteil von dem bewirkt, was sie am Anfang intendiert haben mag.

Aufrecht erhalten wird die Geste, der Schein, der Entwurf einer Wirklichkeit oder kurz gesagt: das Schauspiel. Bis an ihr Lebensende, so läßt sich nun von der Frau sagen, die mit Haß gegen die Schauspielerei erfüllt war, hat sie ihre Selbstdarstellung aufrechterhalten. In der Spannung zwischen Sein und Darstellen artikuliert sich die bürgerliche Welt- und Selbsthaltung, von der Sartre berichtet. Die beiden folgenden Sätze, so denke ich, muß man zweimal lesen, um eine Ahnung von ihrer Bedeutung zu bekommen:

"Sie (die zweite Tochter der Großmutter - G. Scholz) war begabt: man hielt es für vornehm, diese Begabung verkümmern zu lassen..."⁵⁴¹

schreibt Sartre über seine Tante und in bezug auf sich selbst:

"Zu jener Zeit war eine angesehene Familie es sich schuldig, wenigstens ein Kind von zarter Gesundheit zu haben."⁵⁴²

Dieses eine Kind war der kränkelnde Sartre. Der Wunsch der Familie macht das Kind krank, soweit mögen Familientherapeuten sicher zustimmen. Daß damit eine Zeiterscheinung benannt wird, liegt sicher bereits am Rande einer psychologischen Auffassung. Sartre führt eine dreifache Inszenierung vor. Das kranke Kind oder das Kind, dessen Begabung man verkümmern läßt, ist der Ausweis gegenüber der Gesellschaft, die Normen des bürgerlichen Denkens und Anstandes zu befolgen. Dieser "Nachweis" wird nicht notwendig nach außen erbracht, sondern nach innen: Wir wissen, daß wir bürgerlich sind. Drittens schließlich muß er sich im Alltag in einer Weise niederschlagen, die das Kind deshalb krank werden läßt, weil man dauernd um seine Gesundheit besorgt ist, wofür Sartre eine Reihe von Beispielen nennt.

Wenn oben von der "Ansprache" die Rede war, die die Bestimmung ausmacht, so wird nun deutlich, daß das Kind in ein bereits bestehendes Schauspiel der Selbstinszenierung einer Gesellschaft, einer Familie und von Individuen hineingeboren wird. Die Bühne für dieses Stück, die Requisiten und die Schauspieler stehen fest. Das Kind als neues Mitglied des Ensembles

⁵⁴⁰ A.a.O., S. 8.

⁵⁴¹ A.a.O., S. 9.

⁵⁴² A.a.O., S. 52.

kann kein neues Stück schreiben - aber es kann mehr, als seine Rolle individuell ausfüllen: Es schreibt das Stück mit um.

Beide Thesen, die der Inszenierung des Lebens und die der relativen Autonomie des Kindes im Stück, sind zu begründen.

Das Stück mit dem Titel "Vater und Sohn" ist biologisch determiniert: Noch hat jedes Kind einen Vater. Sartres Vater starb kurze Zeit nach der Geburt des Kindes, die Mutter war zwanzig Jahre alt und kehrte mit dem Kind in das Haus der Eltern zurück. Nicht die Mutter, nicht die Großmutter und auch nicht der als die zentrale Figur in Sartres Kindheit hervorgehobene Großvater wird von Sartre als die prägende Person seines Lebens angesehen, sondern der nicht anwesende Vater. Zunächst:

"Jean-Baptistes Tod wurde das große Ereignis meines Lebens: er legte meine Mutter von neuem in Ketten und gab mir die Freiheit.[...] Hätte mein Vater weitergelebt, er hätte mich mit seiner ganzen Länge übertragt und dabei erdrückt. Glücklicherweise starb er sehr früh [...] War es ein Glück oder ein Unglück? Ich weiß es nicht; aber ich stimme gerne der Deutung eines bedeutenden Psychoanalytikers zu: ich habe kein Über-Ich.[...] Wäre er später gestorben, ich hätte mich schuldig gefühlt; ein bewußt denkendes Waisenkind gibt sich die Schuld; beleidigt durch seinen Anblick haben sich seine Eltern in ihre himmlischen Gemächer zurückgezogen. Ich hingegen war begeistert: mein kläglicher Zustand nötigte Achtung ab, begründete meine Wichtigkeit; die Trauer, die mich umgab, wurde meinen Tugenden zugerechnet. Mein Vater war rücksichtsvoll genug gewesen, zu sterben und sich dadurch ins Unrecht zu setzen."⁵⁴³

Der Tod des Vaters macht frei, weil eine Stelle, die üblicherweise in dem Stück der Kindheit besetzt ist, frei bleibt. Deutlich wird hier, daß diese Stelle weder leer ist, noch von einem anderen eingenommen werden kann. Das Stück, das gespielt wird, wird von dieser "freien Stelle" erheblich bestimmt. Der Tod des Vaters bedeutete für das Kind, sich selbst als "Mann", als "groß" empfinden zu können und als Freund seiner Mutter, zumal beide zusammen von den Großeltern als "Kinder" bezeichnet wurden. Damit verstößt dieses Spiel gegen die Spielregel, die lautet: Alles zu seiner Zeit. Dem Kind, dem der Vater als das Gegenüber fehlt, mit dem es sich auseinandersetzen kann, fehlt in der Abwesenheit der Bestimmbarkeit eines Gegenüber auch die Bestimmbarkeit seiner selbst. Da ihn niemand besitzen konnte, auch der Großvater nicht, kann sich Sartre selbst nicht verorten:

⁵⁴³ A.a.O., S. 12.

"ich war nicht substantiell und dauerhaft; ich war nicht die künftige Fortsetzung des väterlichen Werks; ich war nicht nötig für die Stahlproduktion. Mit einem Wort: ich hatte keine Seele."⁵⁴⁴

Die mehrfach als Traum erzählte Geschichte von dem kleinen Jungen, der im Zug sitzt, vom Schaffner nach der Fahrkarte gefragt wird und keine vorzuweisen hat, ist die Erzählung vom "vaterlosen" Kinde, das den Berechtigungsausweis für sein Dasein nicht vorzeigen kann. Was Sartre mit den beiden Bildern - keine Seele zu haben und frei zu sein - andeutet, ist, daß er sich seine Berechtigung zur Existenz selbst geschaffen hat oder schaffen mußte. Dies wäre ein ausreichender Grund dafür, Schriftsteller zu werden, zumindest, um sich vor sich selbst als existent ausgeben zu können und gleichzeitig den Schwindel zu durchschauen.

Im Schau-Spiel steckt die Möglichkeit, gleichzeitig der zu sein, den man spielt, wie der, der spielt, und weiterhin enthält das Schauspiel die Möglichkeit, augenzwinkernd die Rollen zu vertauschen, auf ihre Beziehung hinzuweisen usf. Als Spiel kann das Schauspiel gleichzeitig sich widersprechende Botschaften aussenden und sich selbst diese Botschaften vorführen.

Die Figur, die Sartre vorträgt, ist die des Schauspiels, vor allem in jenen Passagen, in denen er sich oder seine Verwandten der Schauspielerei und des Schwindelns bezichtigt, also des Mangels an Authentizität.

"Ich halte diesen schönen Mann (den Großvater - G. Scholz) ... für das Opfer zweier Techniken, die damals gerade entdeckt worden waren: die Kunst der Fotografie und die Kunst, Großvater zu sein."⁵⁴⁵

Beide verführen zur Pose oder genauer: lassen kaum noch eine Unterscheidung zu zwischen dem, was man üblicherweise "Pose" nennt, und einer davon unabhängigen natürlichen Haltung. Ihre Ununterscheidbarkeit ist ein Thema des Buches. Es ist schwer, heißt es, "zwischen Aufrichtigkeit und Getue" unterscheiden zu können.⁵⁴⁶ Alles ist doppelbödig: die Melancholie, die Dinge in den Sätzen, die Wörter in den Dingen, die Vergötterung des eigenen Großmutes in dem Kind, selbst das Vorschwindeln eines Schwindels. Das Leben besteht aus Zeremonien.

"Sobald er uns gesehen hatte, setzte er sich in Positur, gleichsam den Anweisungen eines unsichtbaren Fotografen nachgebend: Bart im Wind, Körper straff aufgerichtet, Füße im rechten Winkel, Brust heraus, Arme weit geöffnet. Auf dieses Zeichen hin blieb ich unbeweglich stehen, beugte mich vor, ich war der Läufer vor dem Start... Dann stürzte ich los, beladen mit Blumen und Früchten, mit

⁵⁴⁴ A.a.O., S. 51.

⁵⁴⁵ A.a.O., S. 15.

⁵⁴⁶ Vgl. ebd.

dem Glück meines Großvaters; ich spielte Atemlosigkeit und prallte gegen sein Knie, er hob mich vom Boden auf, ganz hoch, drückte mich an sein Herz und murmelte: 'Mein Schätzchen!'. Das war das zweite Bild, die Passanten pflegten es sehr zu beachten."⁵⁴⁷

Alles ist nur eine Schau, und das heißt: ein Zeigen. Die Personen sind real vorhanden, und zugleich zeigen sie sich und auf sich; ebenso wie die Bücher, in denen ein Kind realistische Gestalten sieht, die letztendlich wieder auf das Kind zeigen, das sie in den Büchern findet.

Kein Zweifel: Sartre kritisiert die Schau, die Verstellung, die Heuchelei: "Ich lebte über mein Alter, wie man über seine Verhältnisse lebt. Mit Eifer, mit Anstrengung, auf kostspielige Weise, für die Schau"⁵⁴⁸, und er schreibt einige Zeilen weiter: "Wie wäre es möglich - besonders nach so vielen Jahren -, die ungreifbare und bewegliche Grenze zu fixieren, die zwischen Besessenheit und Getue verläuft?"⁵⁴⁹

Ein Schauspiel also alles? Sartre zitiert eine Ausnahme:

"Ich führte zwei Leben. Im Kreis der Familie äffte ich nach wie vor den Erwachsenen nach. Unter sich aber können Kinder die Kinderei nicht ausstehen: sie sind wirklich Erwachsene. Als Mann unter Männern verließ ich täglich das Gymnasium in der Gesellschaft [...]; unter lautem Rufen liefen wir über die place du Pantheon, es war ein Augenblick des strengen Glücks; ich wusch das Familientheater von mir ab; ich war weit davon entfernt, glänzen zu wollen, lachte als Echo, wiederholte die Losungen und Witzworte, schwieg, gehorchte, ahmte die Gesten meiner Nachbarn nach und hatte nur eine einzige Leidenschaft: mich zu integrieren.[...] Ich war unentbehrlich: the right man in the right place.[...] Unglücklicherweise erloschen solche Intuitionen schneller, als sie aufgeflammt waren.[...] Waren wir beisammen, so lebten wir in der Wahrheit, konnten uns aber des Gefühls nicht erwehren, daß man uns nur aneinander ausgeliehen hatte..."⁵⁵⁰

Authentizität ist möglich - war möglich, aber, genau genommen, nur im Kontext der Tatsache der zwei Leben. Die Kritik des Schauspielens, die sich durchgängig im Text findet, ist eine Kritik des bürgerlichen Schauspiels: des schönen Scheins und des angenehmen Gefühls, das das Einnehmen einer Pose auslöst. "Spiele!" als Aufforderung ist ebenso verlogen wie "sei authentisch!" Zu unterscheiden ist zwischen dem Modell des Schauspiels als Norm und als Möglichkeit der Analyse. So vehement die Kritik Sartres an der

⁵⁴⁷ A.a.O., S. 16.

⁵⁴⁸ A.a.O., S. 41.

⁵⁴⁹ Ebd.

⁵⁵⁰ A.a.O., S. 126.

Norm ist, an dem "Spielen sollen", so sehr wird deutlich, daß das Schreiben, allgemeiner: die Kultur, eine Selbstinszenierung ist, die, wie gesagt, immerhin den Vorteil hat, daß wir uns darin spiegeln können: "Der Lügner fand seine Wahrheit im Erarbeiten seiner Lügen. Durch Schreiben wurde ich geboren."⁵⁵¹ Nun stimmt dieser Satz nur für diesen Textausschnitt, denn an anderer Stelle heißt es, daß es sich bei dem, der da geboren wurde, um eine Scheinexistenz handelt. Nur das Spiel erlaubt es, gleichzeitig zwei sich widersprechende Aussagen als wahr nebeneinanderzustellen.

Ich komme zum Schluß auf einen Gedanken zurück, der weiter oben schon angedeutet wurde. Gelegentlich schreibt Sartre: "In Wahrheit." "In Wahrheit hatte mich das prompte Abscheiden meines Vaters mit einem höchst unvollständigen Ödipus-Komplex bedacht..."⁵⁵² "In Wahrheit" heißt: In den Begriffen einer (psychoanalytischen) Theorie gedacht. In "Wahrheit" wird nicht eine Wahrheit benannt, sondern eine Theorie.

Ein anderes Beispiel: "Da ich aus Schauspielerei tugendhaft bin..."⁵⁵³ - hier muß ich mich als Leser fragen, ob die mir gerade im Moment vorgeführte Tugendhaftigkeit - ein Mensch macht sich Gedanken über seine Fehler - Teil eines Schauspieles ist.

Die Beispiele ließen sich beliebig vermehren. Der Text zieht den Leser in das Stück hinein. Unversehens wird er zum Mitspieler in einem Spiel, das unter dem Titel "Was war" die Frage inszeniert: "Was ist wahr?" Indem Sartre sie für sich stellt, stellt er sie auch mir, seinem Leser: "Wie steht es mit meiner Tugendhaftigkeit? Warum schreibe ich? Warum lese ich dieses Buch?" Sartre wendet sich direkt an mich, seinen Leser und "beantragt mildernde Umstände"⁵⁵⁴, oder fordert mich auf: "Sehen Sie doch einmal: ich war allein inmitten der Erwachsenen ..." ⁵⁵⁵

Aber es bedarf eigentlich nicht der direkten Ansprache. Die Form der Darstellung, ihre Brüche sind es, die mich in den Text hineinziehen, was gleichbedeutend damit ist, den Text auf mich zu beziehen. Die Frage lautet: Was habe ich aus dem gemacht, was man aus mir gemacht hat und was hätte ich tun können?

10.3 Die Konstruktion des Schülers

⁵⁵¹ A.a.O., S. 87.

⁵⁵² A.a.O., S. 16.

⁵⁵³ A.a.O. S. 17.

⁵⁵⁴ A.a.O., S. 103.

⁵⁵⁵ A.a.O., S. 41.

Die ersten Minuten von Schulanfängern am Beginn einer langen Schulzeit. Die Kinder sitzen auf ihren Stühlen hinter in Reihen aufgestellten Bänken. Eltern und Verwandte stehen noch an den Wänden der Klasse. Die Klassenlehrerin eröffnet den Beginn der Schulzeit:⁵⁵⁶

Lehrerin: "Und jetzt habt ihr eine Lehrerin gekriegt mit so einem komplizierten Namen [...] Aber das werdet ihr ganz schnell lernen und eure Eltern, die haben das schon gelesen auf dem Zettel. Die begrüß ich natürlich auch ganz herzlich, hier zu ihrem ersten Schultag, hier in der 1a. Und ich hoff nur eins, daß es hier keinen gibt, der Angst hat, das braucht er nämlich überhaupt nicht. Ihr werdet sehen, wie schön das hier wird bei uns und wie lustig das wird. Daß man natürlich auch was lernen muß, das ist ja wohl klar. Denn man geht ja nicht dreizehn Jahre in den Kindergarten (Lachen der Kinder). Und ihr wollt ja schlauer sein wie der Hase und wie der Igel in dem kleinen Stückchen da.⁵⁵⁷ Was wollt ihr denn eigentlich in der Schule, warum seid ihr denn hergekommen?"

Kind: "Weil wir lernen wollen."

Lehrerin: "Ihr wollt lernen. Was wollt ihr denn lernen?"

Kinder: "Schreiben, Lesen."

Lehrerin: "Noch was?"

Kind: "Rechnen."

Lehrerin: "Rechnen. Ganz wichtig. Man kann ja nicht immer mit seinem Computer da rumlaufen. Das geht ja nicht [...] Und deshalb seid ihr hierher gekommen, weil ihr bei uns was lernen wollt. Wir sind also hier in der 1a siebenundzwanzig Kinder.[...] Jetzt will ich gucken, ob ihr auch wirklich alle da seid - nicht daß wir einen vergessen haben und der findet unsere Klasse nicht vor lauter Gedrängel. Wo ist denn die Jutta? Das ist die Jutta. Und der Martin?...."

(Alle Kinder werden mit Namen benannt.)

Lehrerin: "Und eins könnt ihr auf jeden Fall schon alle, ihr könnt schon ganz toll eure Finger strecken. Und wenn das so bleibt, sind wir ganz glücklich. [...] (An die Eltern gewendet): "Ich werde hier bis kurz vor 11 Uhr ein bißchen Schule machen (Lachen der Eltern), damit sie sich so ganz langsam dran gewöhnen.

⁵⁵⁶ Die Situation wurde im August 1990 in einer Schule in der Nähe von Mainz beobachtet.

⁵⁵⁷ Das bezieht sich auf eine Aufführung vor allen Schulanfängern und Eltern durch Schulkinder, die zeigte, in welche Probleme Hase und Igel gerieten, weil sie beide nicht lesen konnten.

Und ihr (Ansprache an die Kinder) habt euch ja vielleicht einen ersten Schultag ausgesucht - Freitag - und dann gleich wieder zwei Tage frei. Das ist toll, aber das ist nicht jede Woche so. Aber das macht nichts, ihr werdet merken, wie schnell die ganze Woche herumgeht und wie schön das hier wird. [...]"

Peter Fürstenau schrieb 1969 den heute schon fast wieder vergessenen Satz:

"Der Lehrer als Amtsträger verhält sich nicht zu Kindern als Personen mit individuellen Motiven und Eigenarten, sondern zu Schülern, d.h. nur zu den Eigenschaften von Kindern, die von der Schülerrolle beansprucht und gefordert sind."⁵⁵⁸

Man könnte die obige Szene in seinem Sinne als bürokratischen Verwaltungsakt verstehen⁵⁵⁹. Allerdings stellt sich dann die Frage, wie dieser Schüler hergestellt wird, auf den allein sich der Lehrer bezieht. Kaum anzunehmen ist, daß sich das Kind in bürokratische und nicht bürokratische, in kindliche und schülerhafte Eigenschaften aufteilen läßt, wenn es in die Schulwelt eintritt. Der Schüler wird von der Schule zuerst zum Schüler gemacht.

Ich diskutiere hier weder, was offenkundig ist, über die partielle Trennung des Kindes von den Eltern, die Einordnung in einen räumlich und zeitlich festgelegten Rahmen, die Orientierung an einem fremden Erwachsenen etc. noch welcher Art das Schulkind ist, das da "hergestellt" wird. Ich lasse also den "heimlichen Lehrplan" in seinen inhaltlichen Aspekten beiseite und klammere deshalb Veränderungen des Schulanfanges in den letzten Jahrzehnten sowie Fragen eines "gelungenen Schulanfanges" aus. Ich versuche allein zu zeigen, daß das Kind zum Schüler gemacht wird.

Der erste Schritt im Prozeß der Erschaffung einer Welt ist gemäß der christlichen Tradition das Aussprechen des Wortes, ist die Benennung. Der rituelle Akt, jedes Kind beim Namen zu nennen, sich die Identität von Namen und Person durch das Kind bestätigen zu lassen und damit die Tatsache, daß es anwesend ist vor der Zeugenschaft der Eltern, impliziert nicht einfach die Erinnerung oder Wiederholung des Namens, sondern ist Benennung. Die Lehrerin nennt den Namen, das Kind antwortet mit "hier" oder mit "ja" oder ähnlichem. Weil es einen Vornamen doppelt gibt, nennt die Lehrerin hier auch den Nachnamen. Die Namen unterscheiden ein Kind von den anderen. Die Benennung erfolgt zum Zweck der Unterscheidung. Denkbar wäre gewesen, daß die Kinder ihre Namen genannt hätten - und die Lehrerin, um den

⁵⁵⁸ Fürstenau 1972, S. 11.

⁵⁵⁹ Vgl. Fürstenau 1972a.

Verwaltungsvorschriften Genüge zu tun, sie auf der Liste abgehakt hätte. Die Kinder hätten gesagt: "Ich bin..." oder "Ich heiße..." Nicht ihre Unterscheidbarkeit wäre ritualisiert worden, sondern ihre Existenz, die mit einem bestimmten Namen verbunden ist, und ihre bisherige Lebensgeschichte. Wenn aus der Sicht eines Vorschulkindes Name und Person eine untrennbare stoffliche Einheit bilden⁵⁶⁰, dann ist diese Benennung nicht nur Nennung des Namens, sondern ein Aufrufen der Person. Diese Neubenennung ist notwendig, weil die Kinder eine völlig neue Welt betreten haben. Die ersten Minuten machen ihnen klar, was manchmal Referendaren von Schul- oder Seminarleitern gesagt worden sein soll: "Vergeßt alles, was ihr bisher gelernt habt." Anders formuliert: Hier interessiert nicht eure Vorgeschichte, sondern allein, was ihr hier tut. Dazu zählt, daß man sich meldet, wenn man etwas sagen möchte. Dieser Wechsel vom informellen zum formellen Anzeigen des Redewunsches markiert einen Unterschied zwischen Schule einerseits, Straße, Familie, Kindergarten andererseits. Der Satz "ihr könnt schon ganz toll eure Finger strecken" meint: Ihr beherrscht bereits die erste Regel des sozialen Umgangs in eurer neuen Welt, und er meint nicht: Es ist ja toll, was ihr von eurer Vorgeschichte her schon alles könnt.

Auch die Erwähnung dessen, daß sich ein Kind verirren könnte, ist als Hinweis darauf zu verstehen, daß die Schule eine fremde, gefährliche, jedenfalls für einen Anfänger undurchschaubare Welt ist. Erst die Erklärung der Lehrerin befähigt dazu, sich in ihr zurechtzufinden.

Die didaktische Diskussion um den Schulanfang beschäftigt sich vor allem mit der Frage, wie der Schüler von Anfang an in der Schule heimisch werden kann, wie er darin aktiv werden kann usw.⁵⁶¹ Das setzt ein Modell von Schule als fremdem Raum voraus. Die ersten Lehr- und Lernziele, die Doris Mauthe-Schonig angibt, sind:

- Orientierung in der neuen Bezugsgruppe.
- Orientierung in bezug auf die Arbeitsregeln in der Schule.
- Räumliche und soziale Orientierung im Klassenzimmer im Schulhaus und in der Schulumgebung.⁵⁶²

Es heißt nicht, daß sich die Kinder in der Schule orientieren, sondern daß sie orientiert werden. Lernen wird so zu einem Vorgang, der sich an einem Text zu orientieren hat und der der Lehrerin bedarf.

⁵⁶⁰ Man sage einmal zu einem sechsjährigen Kind "Ich nehme dir deinen Namen weg". Vgl. auch Piaget 1978.

⁵⁶¹ Vgl. u.a. Lichtenstein-Rother 1984.

⁵⁶² Vgl. Mauthe-Schonig 1979.

"Die Räume, die die Kinder kennen sollen (Toilette, Turnhalle, Mehrzweckraum, Schulsekretariat, Nachbarklasse, etc.) werden in gemeinsamen 'Unterrichtsspaziergängen' aufgesucht und die Wege dorthin werden skizzenhaft veranschaulicht."⁵⁶³

Was gedacht ist als Überwindung einer bloß am Lernen orientierten Schule und Wege weisen wollte zu einer Schule, die zumindest tendenziell auch Lebensraum der Kinder sein soll, macht diesen Lebensraum zu einem von der Institution vermittelten und zur Benutzung freigegebenen Raum - was übrigens jederzeit widerrufen werden kann. Die Schule bleibt im "Besitz der Lehrkräfte" und gelangt nicht in den "Besitz der Kinder". Der "Unterrichtsspaziergang" steht u.a. auch in Opposition zu einer möglichen Aufforderung an die Kinder: "Erforscht die Räume der Schule!" Kindern, die längst ihr Spielgelände erobert haben, wird nicht zugetraut, allein in der Schule herumzulaufen.⁵⁶⁴ Die Didaktik des Schulanfanges, die Mauthe-Schönig ausbreitet, besteht darin, einen Menschen, der (angeblich) nichts weiß, in eine neue Welt einzuführen. Der Schüler ist also keine Fortsetzung des Kindes mit anderen Schwerpunkten, sondern ein völlig neues Wesen. Der Prozeß, der ihn bildet, macht gleichzeitig deutlich, daß er Abzug einer Matrize ist. Die Regeln existieren unabhängig von dem einzelnen Kind und sie sind vor ihm vorhanden, wie die Räume, die erst kennenzulernen sind.⁵⁶⁵ Lernen bedeutet nachvollziehen, was bereits gewußt wird. Das ist etwas, was die Kinder am ersten Schultag noch nicht wissen. Die folgenden beiden Szenen (es handelt sich um ein erstes Schuljahr) sind Beweis für das Mißverständnis:

Die Lehrerin verteilt ein Arbeitsblatt zum Buchstaben "F". Darauf sind viele Fische gezeichnet, aber auch eher versteckte Dinge wie Frosch, Fuß, Flasche etc. Die Kinder sollen die Fische anmalen. Nach einiger Zeit entdecken sie die anderen Gegenstände und werden ob dieser Entdeckung aufgeregt und motiviert, weiter zu suchen. Ein

⁵⁶³ A.a.O., S. 44.

⁵⁶⁴ Wenn man hier einwendet, das ginge deshalb nicht, weil diese Kinder die anderen Klassen stören würden, so heißt das nichts weiter, als daß Schule ein Raum ist, in dem man sich nicht frei bewegen kann.

⁵⁶⁵ In den Freien Schulen, die Schule als "Lebensraum" verstehen, kann man beobachten, daß die Kinder eine relative Verfügungsgewalt über die Benutzung bestimmter Räume zu bestimmten Zeit haben. Über Benutzungsrechte etwa gibt es zwischen Erwachsenen und Kindern Streit, was in der Regelschule undenkbar erscheint. Das zeigt, daß diesen Kindern der Eindruck vermittelt wurde, daß "ihnen die Schule auch gehört". Vgl. Scholz 1986 und 1990.

Kind geht zu der Lehrerin und zeigt ihr, was außer den Fischen noch alles auf dem Blatt zu sehen ist.⁵⁶⁶

Die Kinder glauben, die Lehrerin wüßte nicht, was auf dem Arbeitsblatt zu sehen ist. Dabei hat sie geschickt dieses Verständnis eingesetzt als Motivations-schub. Wenn die Kinder sagen, sie wollten rechnen, schreiben, lesen lernen, so verstehen sie darunter einerseits das, was sie als Fähigkeiten der Erwachsenen kennen und beherrschen wollen, andererseits heißt Lernen: lernen, etwas tun zu können. Lesenlernen heißt "selbst lesen können", Schreiben ebenso. Wenn die Schule verspricht, daß man hier etwas lernen könne, so lesen die Kinder dieses Versprechen in dem Sinne, daß die Schule ein Ort sei, alles lernen zu können, was man möchte. So nennt einer der Erstklässler aus der Schulanfangszene, auf die Frage, was er alles lernen möchte, neben Lesen, Schreiben, Rechnen auch: "Computerspiele".

Die Schule erscheint in den Augen der Kinder als Lebensphase, wo man das, was man bisher schon getan hat, insofern fortsetzen kann, als man jetzt alt genug ist, neue Erfahrungen machen zu können. Die Schule erscheint ihnen als Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen - und nicht als ein Ort, wo es gilt, einem Text zu folgen.

Lehrerin: "Anton, ich möchte sehen, was du gearbeitet hast". Anton antwortet: "Was du mir gezeigt hast" und denkt gar nicht daran, das Heft aus der Tasche zu holen. Die Lehrerin: "Wieviel du gearbeitet hast." Jetzt zeigt er sein Heft.⁵⁶⁷

Wenn man in der Schule ist, um zu lernen, dann braucht man niemanden, der kontrolliert, wieviel man gelernt hat - man braucht nur jemanden, der lehrt. Die Verbindung von Lehren und sozialer Kontrolle als Grundstruktur der Schule muß von den Kindern selbst erst gelernt werden. Die kleine Szene ist ein solcher Lehrprozeß, in dem das Kind lernt, daß nicht seine Lerninteressen die Basis der Kommunikation abgeben, sondern der Plan der Lehrerin. Der Schüler lernt, daß es einen Text gibt und daß er mit diesem Text verglichen wird. In dem Beispiel besteht der Text inhaltlich darin, daß die Lehrerin eine Vorstellung davon hat, wieviel Anton eigentlich hätte arbeiten können oder müssen. Der folgende Ausschnitt zeigt das Ergebnis. Die Kinder sind ein halbes Jahr in der Schule: Ein Kind sagt: "Heute ist das 'Sch' dran, weil Schnee gefallen ist."⁵⁶⁸

Daß das Lernen selbst einem Plan folgt, den das Kind nicht kennt, dem es aber zu folgen hat, ist die Umkehrung dessen, was sich der Schulanfänger als 'Lernen in der Schule' vorgestellt hat. Die Einordnung und Anpassung an den

⁵⁶⁶ Protokoll Sprendlingen 16. 2. 1990.

⁵⁶⁷ Protokoll Sprendlingen 15. 9. 1989.

⁵⁶⁸ Protokoll Sprendlingen 2. 3. 1990.

Plan wird weitgehend verantwortlich zu machen sein für den Schulerfolg des Kindes. Das heißt nichts anderes, als daß der erfolgreiche Schüler derjenige ist, der in den ersten Schulmonaten seine Vorstellungen über sich, Lernen und Schule vollständig ändern konnte.

Zu lernen ist für den Schulanfänger, daß alle Inhalte, die in der Schule vorkommen, in einer bestimmten Weise auftreten, und zwar als Text. Die Welt ist nicht unmittelbar zu erkennen, es bedarf dazu eines Expertenwissens, das man sich in der Schule aneignen kann. Die "Einsicht", daß man glaubt zu sehen, daß die Erde sich um die Sonne dreht oder, um ein anderes Beispiel zu nennen, daß man lernt zu glauben, daß Schreibenlernen das Erlernen der Rechtschreibung ist; kurz, daß man lernt, die Welt so zu sehen, wie sie aufgeschrieben wurde, ergibt sich aus der sozialen Organisation des Schülers. Wenn der erste notwendige Schritt darin besteht, dem Kind im Ritual zu vermitteln, daß es in eine neue Welt kommt, in der es fremd ist und bleiben wird, so besteht der zweite Schritt darin, den Lernprozeß selbst zu einem Prozeß zu machen, der das Gegenüber von originalem Text und Kopie zur Voraussetzung hat.

An zwei Stellen lassen sich Alternativen beobachten. Einmal in den Freien Schulen, insofern sie den Kindern den Lebensraum überlassen und nicht ausleihen. Und in einem radikalen offenen Unterricht, in dem z.B. das Phantasiespiel von Kindern zugelassen ist. In dem Zeit-Raum dieses Spieles gehört den Kindern der Klassenraum und die Zeit, auch wenn diese Zeit auf wenige Minuten eingegrenzt ist und von anderen Zeit-Raum-Konstellationen begrenzt wird. Wenn die "Freie Schule" freilich Probleme hat, Schule innerhalb eines Lebensraumes zu integrieren, so hat es die Regelschule schwer, innerhalb der Schule einen Lebensraum zuzulassen.

Wenn sich als pädagogische Begründung für den Bruch mit der Vergangenheit des Kindes das Prinzip der Gleichbehandlung zu Beginn der Schulzeit anführen läßt, so ist es aus meiner Sicht nicht nur deshalb problematisch, weil, wie sich schnell zeigt, für den Erfolg in der Schule gerade die Vorgeschichte entscheidend ist, sondern auch deshalb, weil es selbst ein Konstrukt ist. Gleichheit, die nicht Konstrukt ist, findet sich eher in einer Freien Schule, die von einer prinzipiellen Ungleichheit der Kinder ausgeht. Wenn weiterhin die Idee der Gleichheit die faktisch auftretende Ungleichheit dem individuellen Schüler anlastet und nicht der Schule, dann zeigt sich, daß die Konstruktion des Schülers dazu führt, daß das Kind lernt, sich aus der Sicht des Schülers zu definieren.

An Texten in australischen Schulbüchern für Erstklässler, wir nennen sie Fibel, haben Baker und Freebody nachzuzeichnen versucht, welches Bild von Kindern Kindern vermittelt wird.⁵⁶⁹ Einige Ergebnisse sind:

- "we conclude that the books portray the child as a member of a small, nuclear family comprised of three discrete age/generation bands: the child generation, the parental generation, and to some extent the grandparental generation" (S. 59)
- "that the kinship terms are almost all terms which describe a relationship from the child member's position within the family: there are few referential terms such as daughter or son. [...] We can add that the word child, which could refer to the child member of a family from a parental perspective, does not occur in the corpus (S. 60)⁵⁷⁰
- "children is almost always used as a category-referential term ... as an age status and as a social category. [...] This suggests that categories of age relations are clearly marked as basic terms of the social organisation of the world..." (S. 61)
- "The repeated attribution of littleness not only to children, but to a myriad of animals and objects, (over 100 different categories) suggests that the world of children in the books is described heavily through a reference to the dimension of size, which becomes an integral part of the description of social relations in the books, as we will show" (S. 63)
- "There is a sense in which one could account for the observed lack of character development in these books as a result of the point that speakers talk primarily as members of categories..."(S.66)

Die Autoren schließen mit der Feststellung:

"We have made the point here that materials such as these do not merely describe - they also construct images which become part of every child's encounters with adult views of how 'children' speak, act, and perceive the world."⁵⁷¹

An dem folgenden Fibeltext läßt sich diese These nachprüfen.

Let's Make a Plan

All the children were talking
about going to the woods.

⁵⁶⁹ Baker/Freebody 1987.

⁵⁷⁰ Untersucht wurden 163 Bücher und Materialien für die ersten beiden Schuljahre. (Vgl. a.a.O., S. 57).

⁵⁷¹ A.a.O., S. 74.

"I want to see some little birds,"
said Susan.
"I want to find some little animals,"
said Peter.
"I am going to look for a rabbit,"
said Elisabeth.
"I am going to find myself a new pet,"
said Robin.

"Girls and boys," said Miss Brown,
"please do not all talk at once.
I did not hear what you said."

One at a time the children talked
about things they wanted to do.
This time Miss Brown did hear
what they said.
She put it down on the plan.

"May we take a ball, please?"
asked Robin.
"Yes," said Miss Brown.
"We may have time to play."
"May we take something to eat with us?"
asked Jack.
"May we put that on our plan?"
Miss Brown laughed, "Yes, you may."⁵⁷²

Es ist ein Text über die richtige Form der Kommunikation in der Schule. Es sollen nicht alle durcheinander reden, sondern jeder der Reihe nach, so daß die Lehrerin jeden verstehen kann. Wenn damit gemeint ist, daß jeder jeden verstehen können soll, so bringt der Text den kindlichen Leser in einen Widerspruch. Über den ersten Teil - wo alle durcheinander geredet haben - heißt es, daß er nicht zu verstehen gewesen sei. Tatsächlich kann ihn jeder Leser und jeder, der einem Vorleser zuhört, verstehen. Um die Aussage zu verstehen, muß man wissen, daß sie sich gar nicht auf die Welt der Realität bezieht, sondern auf die Welt der Schrift. Aus diesem Schriftverständnis heraus wird der Leser aufgefordert "to hear the earlier contributions by child

⁵⁷² A.a.O., S. 71.

speakers as 'all talk(ing) at once'.⁵⁷³ Den zweiten Teil soll der Hörer besser verstehen können, (This time Miss Brown did hear what they said), obwohl der reale Leser oder Hörer dies nicht nachvollziehen kann. Die Autoren machen auf den Unterschied der Redeweise der Kinder im ersten und im zweiten Teil aufmerksam, nachdem sie von der Lehrerin aufgefordert wurden, einzeln zu sprechen. Jetzt heißt es nicht mehr "I want", sondern "may we". Dies ist einmal ein Wechsel "from individual announcements to collective requests [...] The 'may we' form is a device by which child speakers constitute themselves as a cohort."⁵⁷⁴

Es gibt mehr Unterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten Teil, als die linguistische Analyse erfaßt.

Der Wechsel von "ich möchte" zu "dürfen wir" hat einen "Ortswechsel" zur Voraussetzung. Die Intervention der Lehrerin, die auf Einhaltung der schulischen Regeln dringt, hat deutlich gemacht, daß auch der Unterrichtsgang in den Wald "Schule" ist. Und in der Schule zählt nicht, was man möchte, sondern nur, was erlaubt ist. Der Wald als Schule wird zu einem Ort, der von dem Plan der Lehrerin bestimmt ist. In diesen Plan lassen sich Interessen der Kinder einbringen - wenn man gefragt hat und die Erlaubnis erhielt. Diese einbringbaren Interessen beziehen sich nicht mehr auf Lern- oder Erfahrungsprozesse. Auffallend ist der Wechsel der Wünsche zwischen dem ersten und dem zweiten Teil. Während es im ersten darum geht, im Wald etwas sehen oder finden zu können, geht es im zweiten darum, ob man den Bereich seines Alltages, der nicht Lernen ist, wie Essen und Spielen, mit in das Lernprogramm einbringen darf. Die Besonderheit des Lernortes Wald reduziert sich nun auf seinen Ausflugscharakter, bei dem man auch Essen und Spielen darf - jedenfalls eine Zeit lang.

Baker und Freebody nehmen diesen Text zum Anlaß, um auf einen weiteren Zusammenhang zu verweisen, der sich abgekürzt als Darstellung mündlicher Rede in den Konventionen von Schrift bezeichnen läßt:

"The most pervasive feature of the representation of oral conversation is its sense of orderliness. There is a continuous flow of turn-taking, no pauses, interruptions or even hesitations. Much of the talk is organised through question-answer sequences, mostly informational questions in which what and where queries predominate. Most of the question sequences are initiated by child characters and more than half of the sequences are cross-generational talk. Questions are almost always

⁵⁷³ A.a.O., S. 72.

⁵⁷⁴ Ebd.

answered immediately, in the next turn at talk, and usually prove a complete correct response to the questions."⁵⁷⁵

Die Bücher für Kinder, in denen Kinder vorkommen, sind offenbar keine Bücher über Kinder, sondern "an adult-preferred version of social order."⁵⁷⁶

Eine Schule, die den Wald Wald sein läßt, ist in sich selbst ein paradoxes Unterfangen. Denn die Schule als Institution⁵⁷⁷, in der von der Welt das gelehrt wird, was über sie aufgeschrieben ist, ist notwendig, um gesellschaftlich vorhandenes Wissen an die nachkommende Generation zu vermitteln. Eine Didaktik allerdings, die im Wald der Schule den Wald simuliert, könnte die Spannung zwischen Schrift und Erfahrung selbst zum Lerngegenstand machen. Jedenfalls solange die Welt nicht nur aus künstlichen Bäumen besteht.⁵⁷⁸

⁵⁷⁵ Ebd.

⁵⁷⁶ A.a.O., S. 73.

⁵⁷⁷ Institution meint hier nicht die bürokratischen Regeln, sondern ein Raum-Zeit Gebilde, das eine bestimmte Weltsicht vermittelt. Auch Freie Schulen sind Schulen und auch Einrichtungen, wie sie Illich propagierte, wo jeder von jedem Experten lernen könnte. Es ist das Wesen des Expertentums, sich von seinem Gegenstand distanziert zu haben.

⁵⁷⁸ Zur Paradoxie des "Sich einbringen" in die Schule vgl. Scholz 1989a.

11. Schluß

"Kindheit bezeichnet in der deutschen Sprache mehrere Sachverhalte, die selten deutlich voneinander geschieden werden."⁵⁷⁹ Als "Kinder" bezeichnen wir Menschen - und manchmal Tiere -, die in der Relation der direkten Nachkommenschaft stehen. So läßt sich von jedem Menschen unabhängig von seinem Alter sagen, er sei ein Kind seiner Eltern.⁵⁸⁰ Der Begriff "Kind" bezeichnet als zweites Menschen von ihrer Geburt bis zu einem bestimmten Lebensalter. Als Demarkationsbegriff wird "Kind" dann abgelöst durch "Jugendliche(r)" oder "Erwachsene(r)". In der deutschen Sprache und in vielen anderen Sprachen ist "Kind" eine geschlechtsneutrale Bezeichnung. "Kind" meint hier "Kindesalter" als eine Lebensphase, die sich gewissermaßen naturgemäß ergibt. Drittens sprechen wir von Kindheit als persönlicher Kindheit im Sinne einer rückerinnerbaren Lebensphase im eigenen Lebenslauf. Spezifische Merkmale der eigenen Person oder bestimmte Situationen der Lebensgeschichte werden mit dem Begriff "Kindheit" verbunden, wobei der Demarkationsgedanke auf die Individualgeschichte angewandt wird. Die vierte Bedeutung des Begriffes "Kindheit" umreißt den Sachverhalt mit dem sich das Buch beschäftigt: "Es geht dabei um die Frage, ob Kindheit eine (erste) Lebensphase des Menschen ist, die sich von den Kindheiten anderer Lebewesen unterscheidet und die gleichzeitig eine überzeitliche und überkulturelle Aufgabe hat."⁵⁸¹

Gegen den Versuch einer kultur- und zeitunabhängigen Bestimmung von Kindheit, etwa im Sinne einer pädagogischen Anthropologie, wendet Lenzen ein, daß sowohl die Kindheitstatsache wie die Erziehungstatsache nicht als naturgegeben unterstellt werden kann, sondern selbst historisch und kulturell bestimmte Annahmen sind. "Kindheit", schreibt Lenzen, "ist weniger als soziale Wirklichkeit denn als mentales Konstrukt in den Köpfen Erwachsener zu sehen. Dieses Konstrukt hat im Reden über Kindheit seinen historischen Niederschlag gefunden, das heißt im Diskurs über sie."⁵⁸²

Die Wörter "Rede" und "Diskurs" sind metaphorisch gemeint. Mit dem "Sprechen" über Kinder sind bestimmte Haltungen verbunden, ebenso Handlungen, Ängste oder Denkmodelle.

Lenzen kommt in seiner "Mythologie der Kindheit"⁵⁸³ zu dem Schluß, daß die in traditionellen Kulturen ritualisierten Übergänge zwischen den einzelnen

⁵⁷⁹ Lenzen 1989, S. 845.

⁵⁸⁰ vgl. Stoffer 1964, S. 119.

⁵⁸¹ Lenzen 1989, S. 848.

⁵⁸² A.a.O., S. 855.

⁵⁸³ Lenzen 1985.

Lebensphasen in der westlichen Gesellschaft des 20. Jahrhunderts zu Simulationen degeneriert sind. Dies bewirke, daß die Menschen in unserer Kultur gleichsam in ihrer ersten Lebensphase verharren. Lenzen konstatiert eine Entdifferenzierung zwischen den Geschlechtern und zwischen den Generationen und eine "Vergöttlichung des Kindes" als Merkmale unserer gegenwärtigen Kultur. In dem Maße, in dem die Individualgeschichte nicht mehr durch die Erfahrung der Übergänge von einer Lebensphase zur nächsten strukturiert wird und so nicht mehr zwischen Anfang und Ende einen sinnvollen Bogen spannt, wird die Todestatsache zu einer ausschließlichen Bedrohung für das eigene Leben: sie ist nicht mehr integrierbar in einen als sinnvoll denkbaren Lebenslauf. Der Verdrängung des Todes, so läßt sich Lenzen paraphrasieren, entspricht nun die Hoffnung auf das "göttliche Kind" als Erlöser. Die "Mythologie des Kindes" versteht der Autor als einen Beitrag zu einer "historischen Anthropologie", deren Merkmal darin besteht, die vermeintlich anthropologischen Konstanten als historische zu erkennen.⁵⁸⁴ Dem Versuch allerdings, die vermeintlich anthropologischen Konstanten als historische zu erkennen, gerät leicht aus dem Blick, daß die verschiedenen Konfigurationen, in denen anthropologische Konstanten real werden, nur denkbar sind auf der Grundlage, daß es überhaupt Konstanten gibt. Lenzens Formulierung, Kindheit sei "weniger als soziale Wirklichkeit, denn als mentales Konstrukt" zu sehen, vernachlässigt die Beziehung zwischen Wirklichkeit und ihrer Deutung.

Dem Begriff "Kindheit" als Lebensphase des Menschenkindes in Unterscheidung zu "Erwachsenensein" geht eine andere Unterscheidung voraus, die zwischen "Kind" und "Erwachsenem". Das Kind ist zunächst eine Tatsache. Es wird geboren, kommt als neues Mitglied in eine bereits bestehende Lebenswelt. Das Kind ist als Säugling hilfbedürftig, und es unterscheidet sich körperlich und psychisch in einer Vielzahl von Faktoren von den Erwachsenen. Am Kind schließlich läßt sich Entwicklung beobachten. In diesem Sinne ist das Kind in jeder Kultur eine Tatsache. Welche Bedeutung diesen Gegebenheiten zugeschrieben wird, welche Folgerungen daraus gezogen werden, welche Ursachen zu ihrer Begründung herangezogen werden und wie sich daraus folgend Erwachsene gegenüber dem Kind verhalten, ist kulturbedingt und abhängig davon, zu welcher Wirklichkeit die Gegebenheit gemacht wird. Der Begriff "Kind" markiert insofern keine Tatsache, sondern eine Unterscheidung. Diese Unterscheidung geht dem Konstrukt "Kindheit" notwendig voraus. Die Unterscheidung trennt "Kind" von "Nicht-Kind".

⁵⁸⁴ Vgl. Lenzen 1989a, S. 80.

Das Kind ist nach Hans Jonas "Urgegenstand" der Verantwortung, es ist ontisches Paradigma für den Zusammenfall von "ist" und "soll". Das Neugeborene richtet unwidersprechlich ein Soll an die Umwelt, nämlich sich seiner anzunehmen. "Ich sage 'unwidersprechlich', nicht 'unwiderstehlich': denn natürlich läßt sich der Kraft dieses wie jedes Soll widerstehen."⁵⁸⁵

"Unwidersprechlich" scheint mir nicht allein die Hilflosigkeit des Kindes zu sein. Dies gilt für viele Lebewesen. Hinzu kommt bei dem Menschenkind, daß es dem Erwachsenen ähnlich ist. Das Kind gleicht nicht dem Erwachsenen, aber es ist auch nicht völlig von ihm verschieden. Diese Ambivalenz des Kindes macht es möglich, dem Anspruch, sich des Kindes anzunehmen, zu widerstehen. Aber auch die Verweigerung, darauf macht Jonas aufmerksam, kann nicht gewissermaßen wie "selbstverständlich" erfolgen. Die Tatsache, daß das Kind dem Erwachsenen ähnlich ist, verlangt eine Begründung für das Versagen der Hilfe. Jede Begründung setzt wiederum eine Konstruktion der Differenz zwischen Kind und Erwachsenem voraus. Und umgekehrt: Die Antwort auf die Frage, worin die Hilfe bestehen kann oder soll, ergibt sich nicht von allein. Sie verlangt nach einem Konzept, in dem die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem als Differenz und gleichzeitig als Einheit beschrieben ist. Zum Beispiel auf die Weise, daß man in dem Kind den noch unreifen erwachsenen Menschen sieht.

Von einem anderen methodologischen Ansatz aus läßt sich die Grundannahme der vorliegenden Untersuchung deutlich machen. Im Sinne des Konstruktivismus behauptet Paul Watzlawick:

"daß jede Wirklichkeit im unmittelbarsten Sinne die Konstruktion derer ist, die diese Wirklichkeit zu entdecken und erforschen glauben. Anders ausgedrückt: Das vermeintlich Gefundene ist ein Erfundenes, dessen Erfinder sich des Aktes seiner Erfindung nicht bewußt ist, sondern sie als etwas von ihm Unabhängiges zu entdecken vermeint und zur Grundlage seines 'Wissen' und daher auch seines Handelns macht."⁵⁸⁶

Dieses konstruktivistische Verständnis ist aus meiner Sicht völlig gerechtfertigt dort, wo es um historisch vorfindbare Konfigurationen geht, die jeweils eine Wirklichkeit darzustellen versuchen. In den vergangenen Kapiteln konnte gezeigt werden, daß die je bestimmten Kindheitskonstruktionen Projektionen sind; daß das "vermeintlich Gefundene ein Erfundenes" ist. Eine weitergehende Analyse dieser Konstruktionen würde zeigen, daß dieses so

⁵⁸⁵ Jonas 1984, S. 235.

⁵⁸⁶ Watzlawick 1988, S. 9.

Erfundene zur Grundlage des Wissens und Handelns gemacht wird. Man bräuchte nur die normativen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen mit den jeweiligen Kindheitskonstruktionen zu verbinden. Dennoch sehe ich mich im Unterschied zu den Vertretern des Konstruktivismus mit der Tatsache konfrontiert, daß nicht alles erfunden werden kann, daß auch Erfindungen Bedingungen ihrer Möglichkeit unterliegen. Die Geburt eines Kindes, seine Hilflosigkeit und seine Entwicklung sind wirklich. Diese Wirklichkeit ist die Bedingung der Möglichkeit dafür, daß das "Kind" als Differenz zu den Erwachsenen erfunden werden kann. Aus dieser Sicht stellen sich dann die verschiedenen Kindheitskonstruktionen als unterschiedliche Erfindungen dar, mit deren Hilfe eine gegebene Tatsache verarbeitet wird. Die gegebene Tatsache bestimmt also die Bedingungen der Möglichkeit der Kindheitskonstruktion, d.h. die Bedingungen dafür, eine Unterscheidung vornehmen zu können. Eine phänomenologische Betrachtungsweise kann die Schwierigkeiten kenntlich machen, denen der Versuch ausgesetzt ist, in bezug auf die Tatsache "Kind" eine Unterscheidung zu treffen.

Das Kind wird aus dem Leib der erwachsenen Frau heraus entbunden. In vielen Kulturen ist zudem die Zeugung des Kindes als Vereinigung von Samen und Eizelle bekannt. In diesem Sinne ist das Kind "Fleisch und Blut" seiner Eltern, gewissermaßen von den Eltern ins Leben gesetzt, von ihnen hergestellt. Das Kind gleicht seinen Eltern und ist zugleich von ihnen verschieden. Als das von den Eltern erzeugte Wesen ist es dennoch von ihnen unabhängig. Mit seinem ersten Schrei kündigt das Neugeborene bei aller Hilflosigkeit von seiner eigenen Autonomie. Das Kind ist eigen und fremd in einem. Es läßt sich nicht notwendig als "erwachsener Mensch" verstehen und dennoch wegen seiner Ähnlichkeit mit einem ausgewachsenen Menschen nicht einer anderen Art zurechnen. Bei aller Kenntnis des Zeugungsvorganges war die Geburt eines Kindes bis in unsere Gegenwart hinein umgeben von einem Geheimnis, das menschlichem Wissen und menschlicher Handlungsmacht nicht vollständig zugänglich schien. Mit jeder Geburt artikuliert sich in einem diesseitigen Vorgang ein jenseitiger. Jede Unterscheidung muß mit diesen Widersprüchen umgehen, und diese Widersprüche werden die Erklärungen prägen, weil sie sich nicht beseitigen lassen.

Meine erste These lautet, daß die Kindheitskonstruktionen bis in die Gegenwart hinein von dem Versuch bestimmt sind, die Widersprüche zu beseitigen, die die Unterscheidung zwischen "Kind" und "Erwachsenem" mit sich brachte. Auf der Basis dieser Unterscheidung teilen sich Erwachsener und Kind einen Raum, und seitdem fordert das Kind den Erwachsenen auf, sich

ihm gegenüber in einer Weise zu verhalten, die die Ambivalenz von Andersartigkeit und Gleichartigkeit des Kindes berücksichtigt. Der Mensch der Urhorde konnte das Kind als Nahrungsmittel auffassen, als Bedrohung oder als etwas, das man schützen und dem man helfen muß. Wollte er es neben sich aufwachsen lassen, so mußte er bei aller beobachtbaren Differenz eine Einheit zwischen sich und dem Kind konstruieren. Er mußte das Kind als potentiell erwachsenen Menschen verstehen.

Meine zweite These lautet, daß sich in den verschiedenen Kindheitskonstruktionen und ihrer Abfolge bis in unsere Gegenwart hinein alle drei genannten möglichen Haltungen dem Kind gegenüber erhalten haben: die Nutzung des Kindes, der Schutz des Kindes und die von dem Kind ausgehende Bedrohung. Ein Teil der zurückliegenden Kapitel beschäftigt sich mit diesen verschiedenen Haltungen in den Kindheitskonstruktionen.

So ist das "böse Kind" eine Konfiguration, die sich in verschiedenen Begründungszusammenhängen finden läßt. In der Tradition des Christentums befand sich jedes Kind in der Gefahr, ein Opfer des Teufels zu werden und damit die erworbene Kultur zu gefährden. In der bürgerlichen Kultur des 19. und 20. Jahrhunderts konnte die konstruierte "wilde Natur" des Kindes die geordnete Kultur des Bürgertums in Frage stellen. In den Tagebüchern von Rasmussen und Scupin ist die Angst vor der Sexualität des Kindes zu spüren. In einer anderen Weise ist diese Bedrohung in den Erzählungen vom "Typ Hänschen klein" vorhanden. Das Kind, das die Welt der Erwachsenen nicht verlassen will, verspricht, von der Differenz zwischen Kind und Erwachsenem keinen Gebrauch zu machen. Das Versprechen der Symbiose nimmt der Bedrohung die Spitze: Wenn Du der werden willst, der ich bin, brauche ich vor Dir keine Angst zu haben.

Auch in der Debatte um das "Verschwinden der Kindheit" läßt sich die Angst vor dem Kind als ein Motiv der Konstruktion erkennen. Und selbst Dieter Lenzen "Mythologie des Kindes" scheint mir eine Bedrohung der Menschheit durch die Vergöttlichung des Kindes zu antizipieren, wenn er in der Entdifferenzierung von Kind und Erwachsenem das Ende einer aufklärerischen Bildungsphilosophie sieht, die sich dem Glauben an die Möglichkeit einer Etablierung des Humanum verschrieben hatte.⁵⁸⁷

Eine Antwort auf die Bedrohung durch das Kind heißt Erziehung. In den Tagebüchern und in den Büchern über Kinder sind solche Erziehungsmomente enthalten. Ich bin darauf nicht weiter eingegangen, weil sie im Kontext einer

⁵⁸⁷ Vgl. Lenzen 1989 S. 854f.

"Schwarzen Pädagogik" ausreichend untersucht sind.⁵⁸⁸ Dort läßt sich im Detail nachlesen, was Devereux allgemein feststellt:

"Ich habe wiederholt betont, daß die meisten unserer Vorstellungen vom Kind die selbstbezogenen Projektionen Erwachsener sind, die die meisten Experten nicht einmal in Frage gestellt sehen wollen. Das erstaunlichste Beispiel einer solchen Verzerrung ist, daß das Kind gleichzeitig als Inkarnation der Liebenswürdigkeit und der Unschuld und als kleines Monstrum definiert wird, das, zu seinem und zum Glück seiner Umwelt, noch nicht die Kraft hat, seine diabolischen Triebregungen in die Tat umzusetzen. Zudem beeinflußt das Bild des Erwachsenen vom Kind - wie auch die pädagogische Theorie - die Ausprägung der kindlichen Persönlichkeit so radikal, daß sogar manche Psychoanalytiker, die sich mit der Seele des Kindes beschäftigen, ein kulturell geprägtes Muster der *Kindlichkeit* mit der *Natur* des Kindes verwechseln. Dies führt zu einem *circulus vitiosus* der Argumentation, da Theorien in diesem Falle durch die Untersuchung von Objekten 'belegt' werden, die dazu erzogen worden sind, sich diesen Theorien konform zu verhalten."⁵⁸⁹

Die "Schwarze Pädagogik" ist gesättigt mit den Projektionen der Ängste der Erzieher auf Kinder und erfüllt von dem, was Watzlawick "self-fulfilling-prophecy" nennt.⁵⁹⁰ Die eigenen, dem Erwachsenen Angst erzeugenden Triebe werden beim Kind "wiederentdeckt".

Ich bin auch deshalb nicht ausführlich auf jene Erziehungstradition eingegangen, die aus dem "Kind einen Menschen" zu machen versprach, weil heute die Übereinstimmung in der Ablehnung solcher Erziehungsvorstellungen allzu billig zu haben ist und damit von anderen Projektionen ablenkt. Weniger beachtet und deshalb eher untersuchenswert erschien mir die von Devereux angesprochene Verwechslung von "Kindlichkeit" und "Natur des Kindes".

Führt man sich, am Ende des Buches angekommen, die im 1. Kapitel geschilderte Beziehung zwischen dem Mädchen Eva und der Entwicklungspsychologin Maria Zilli noch einmal vor Augen, so wird deutlich, daß die Konstruktion einer "Natur des Kindes" den Wunsch und die Hoffnung enthält, das "Kind" aus seiner Ambivalenz zu befreien. Eva ist in der Interaktion Objekt der Wissenschaftlerin, die sich mit der Definition des Kindes als "Objekt" das

⁵⁸⁸ Vgl. Rutschky 1977.

⁵⁸⁹ Devereux 1967 S. 227.

⁵⁹⁰ Vgl. Watzlawick 1988a, S. 91ff.

Mädchen vom Leibe halten kann, sich sein Leiden nicht zu Herzen nehmen muß.

Peter Gstettner hat die "Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft" beschrieben und nennt sein Buch doppeldeutig: "Aus der Geschichte der Disziplinierung".⁵⁹¹ Über die Disziplinierung des Kindes, so erklärt sich der Untertitel, fand die Entwicklungspsychologie zu ihrer eigenen Disziplin, zur Ausprägung einer eigenständigen Fach- und Forschungsrichtung. Er zieht eine historische Parallele zwischen der Entstehung der Völkerkunde und der Entwicklungspsychologie:

"Ich lege meiner Arbeit also die These zugrunde, daß die wissenschaftliche Eroberung unbekannter Territorien der Eroberung der kindlichen Seele vorausgeht."⁵⁹²

Nun legt Gstettners Buch den Eindruck nahe, daß seit diesen Anfängen die Disziplinierung der Kinder unaufhaltsam fortgeschritten sei. Demgegenüber läßt sich feststellen, daß mit der Ausbildung der Entwicklungspsychologie auch der Gedanke der Autonomie des Kindes entstanden ist. Es kann kein Zufall sein, daß zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Jahrhundert des Kindes ausgerufen wurde. Zwischen der Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft und der Autonomie des Kindes muß es eine Beziehung geben.

Bei Rousseau findet sich erstmals die bis in die Gegenwart hinein noch nicht vollendete Revolution des Denkens über Kinder. Er bestand auf einem Eigenrecht der Kindheit als einer von dem Erwachsenenalter unterschiedenen Phase, er verlangte einen kind- und altersgemäßen Umgang mit Heranwachsenden, und er verurteilte die Opferung der Gegenwart des Kindes für eine Erziehung, die bloß zukunftsgerichtet war.

Dennoch enthält Rousseaus Naturbegriff die Möglichkeit eines folgenreichen Mißverständnisses. Natur ist ihm Gegenbild und Vorbild der Kultur. Es ist Aufgabe menschlicher Entwicklung, aus der Natur heraus Kultur zu entwickeln. Wenn er von einer "Natur des Kindes" sprach, so meinte er eine zeitlich befristete Phase. Seine ursprüngliche Kapiteinteilung "Alter der Natur", "Alter der Vernunft", "Alter der Stärke", "Alter der Weisheit" macht deutlich, daß Rousseau von einem "Gang der Natur" überzeugt war. Natur wird im "Emile" nicht kosmologisch verstanden, sondern anthropologisch. Die "Natur des Kindes" ist infolgedessen im Sinne Rousseaus keine objektivierbare Eigenschaft einer Lebensphase. Das Kind ist für Rousseau ontogenetischer und phylogenetischer Anfang. Es ist Repräsentant des goldenen Zeitalters, in dem der Mensch, weil er ein natürlicher Mensch war, gut und zufrieden lebte. Gerhard de Haan formuliert:

⁵⁹¹ Gstettner 1981.

⁵⁹² A.a.O., S. 15.

"Mit Rousseaus Lehre vom Verfall in der Ontogenese gewinnt die Pädagogik nämlich gleich zwei fundamentale Stützen: mit jedem Kind einen neuen Anfang machen zu können, und jene, sich dabei auf die Natur des Kindes verlassen zu dürfen, die, wenn schon nicht gut, so doch - in diesem Strang des pädagogischen Diskurses - von Natur aus nicht schlecht ist."⁵⁹³

Auch Rousseau wußte vielleicht, daß dies eine Idealisierung ist, daß es diesen Anfang nie gegeben hat. Aber diese idealisierende Konstruktion, die den neugeborenen Menschen als "natürlichen Menschen", damit als zumindest individuelle Hoffnung auf eine Umkehrung der Verfallsgeschichte der menschlichen Zivilisation betrachtete, unterschied nun das Kind vom Erwachsenen mit Hilfe der Konstruktion einer "Natur des Kindes". Es bedurfte nur eines kleinen Gedankensprunges, um diese Herausarbeitung der Eigenständigkeit einer Lebensphase von den anthropologischen und philosophischen Voraussetzungen zu trennen und sie in den Kontext eines anderen Paradigmas zu stellen. Eine an den Methoden der Naturwissenschaft orientierte Psychologie macht aus dieser anthropologischen Auffassung eine naturwissenschaftliche. Deren Kennzeichen ist der ausdrückliche Verzicht auf Zeit, um die eigenen Erkenntnisse als "zeitlos", d.h. dauerhaft gültig ausweisen zu können.⁵⁹⁴ Das Kind wird so zu einem Konstrukt der Wissenschaft.

Uns heutigen Lesern fällt es vielleicht schwer, in der erforschten Natur anderes zu sehen als die zeitlose Gültigkeit immerwiederkehrender Gesetzmäßigkeiten. Wenn Rousseau in bezug auf Emile schreibt: "Er soll die Naturwissenschaft nicht erlernen, er soll sie finden"⁵⁹⁵, dann ist nicht Naturwissenschaft gemeint, sondern Naturgeschichte.⁵⁹⁶

Rousseaus Konstruktion der "Natur des Kindes" ist in meiner Darstellung Ausgangspunkt von zwei Entwicklungen. Es beginnt mit ihr einerseits die Erforschung einer eigenständigen Natur des Kindes und andererseits eine Reflexion über die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem, die Schleiermacher in der Frage faßte: "Was will denn eigentlich die ältere Generation mit

⁵⁹³ de Haan 1992, S. 57.

⁵⁹⁴ Vgl. Picht 1989.

⁵⁹⁵ Rousseau 1986, S. 356.

⁵⁹⁶ Trepl schreibt unter Bezug auf die Naturgeschichte: "Das Interesse an der Natur als Inbegriff der besonderen Phänomene fällt zusammen mit dem Interesse an ihrer geschichtlichen Dimension." (Trepl 1987, S. 48).

der jüngeren?"⁵⁹⁷ Rousseaus Konstrukt legte den Grund für die empirische Psychologie und die geisteswissenschaftliche Pädagogik.

Beide lassen sich auch als unterschiedliche Erklärungen für die Unterscheidung von Kindheit und Erwachsenenheit lesen und in diesem Sinne als unterschiedliche Erklärungen für die grundlegende Unterscheidung von Kind und Erwachsenem. Die forschende Haltung, die das Kind zum Objekt macht, entkleidet den Forscher wie das Kind von allen individuellen, qualitativen und sinnlichen Momenten. Der Gewinn ist, daß auf der Objektseite alles verschwindet, was nicht berechenbar ist, und daß sich bei größter Exaktheit eine größte Allgemeinheit erreichen läßt. Unter der Hand stellt sich dabei ein weiterer Effekt ein. Die genaue Kenntnis des Objektes erlaubt seine Beherrschung. Das erforschte Kind verliert seinen Schrecken. Die Beherrschung ist total, wenn sich das erforschte Objekt herstellen läßt. Das hergestellte Kind als Realisation eines in allen Einzelheiten ausgedachten und kalkulierten Plans verliert nicht nur seine Bedrohlichkeit, sondern seine Ambivalenz. Als das Kind, das nun wirklich von Erwachsenen gemacht ist, ist sein Anfang bekannt und seine Entwicklung. Abweichungen können als Störungen und vielleicht als Ärgernis aufgefaßt werden, aber sie provozieren keine grundsätzlichen Fragen, sondern nur noch Probleme für Experten. Voraussetzung für die Herstellbarkeit des Kindes ist nicht nur seine Erforschung, sondern jene Haltung der Forscher und Konstrukteure, die Theodor Litt als "subjektive Haltung" gegenüber der Natur bezeichnet, in der sich ein berechnendes Wesen auf eine berechenbare Natur bezieht.⁵⁹⁸

Wenn man mit Theodor Litt drei mögliche Haltungen gegenüber der Natur unterstellt, eine, in der sich der Mensch zum Subjekt und die Natur zum Objekt macht, eine des Umganges mit ihr und eine, die auf sein Verhältnis zur Natur reflektiert, so ist die "naturwissenschaftliche Haltung" eine in der Menschheitsgeschichte erworbene und wahrscheinlich keine von Natur aus gegebene Haltung. Die Differenz zwischen "Naturgeschichte" und "Naturwissenschaft" läßt sich auf den Umgang mit Kindern beziehen. Wenn sich der naturgeschichtliche Forscher selbst als Teil der Natur versteht, so der Naturwissenschaftler als Beobachter, der seine Methode weitgehend danach einzurichten versucht, daß keine Beziehung zwischen Beobachter und Beobachtetem das Beobachtete verunreinigt. Die naturwissenschaftliche Konstruktion des Kindes ist zwar nur eine Vorstufe der technischen Herstellung, enthält sie aber bereits implizit. Wenn wir heute trotz gentechnologischer Experimente und In-vitro-Fertilisationen auch noch weit von der realen Produk-

⁵⁹⁷ Schleiermacher 1983 (1926), S. 9.

⁵⁹⁸ Litt 1952.

tion von Kindern entfernt sind, so gewinnt diese Vorstufe an Interesse. Der Titel "Die Konstruktion des Kindes" verweist auf diese naturwissenschaftliche Konstruktion des Kindes, die dessen Herstellung zwar nicht realisieren kann, aber schon anklingen läßt. Die Naturwissenschaft ist nicht einfach Ergebnis der Fortentwicklung der Naturgeschichte. Beide beruhen auf unterschiedlichen Paradigmen.

"Neuzeitliche Wissenschaft ist nicht in einer all unserem Erkennen vorausgesetzten Ordnung der Welt begründet, sondern Resultat einer rechnenden Wissenschaft, welche die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen nach von unserem Verstand ausgedachten hypothetischen Gesetzmäßigkeiten ordnet. Diese sind keineswegs die Gesetze der Natur selbst, sondern Gesetze, die wir der Natur geben, um die Natur von ihrer möglichen Eigenzweckhaftigkeit abstrahierend, zu erklären und unserer Herrschaft zu unterwerfen (...) das, was neuzeitliche Wissenschaft erkennt, geht ja stets auf eine Konstruktion unseres Verstandes zurück."⁵⁹⁹

Der sichtbare Erfolg der nomothetischen Wissenschaft besteht nicht so sehr in ihrer Prognosefähigkeit oder in ihrer Bedeutung für die Lösung von Lebensproblemen oder Lebensfragen, sondern in der Tatsache, daß die von ihr technisch hergestellten Gegenstände funktionieren. Rekonstruierend schließen wir von der Funktionsfähigkeit einer Maschine auf die Bedeutung einer Wissenschaft, die sie ermöglicht hat. Naturwissenschaft und Technik sind deshalb so untrennbar miteinander verbunden, weil allein die Technik noch insoweit anschaulich ist, wie sie in unseren Alltag hineinragt. Die Sprache der Naturwissenschaft, von der Benner sagt, sie sei eine "rechnende", läßt sich allgemeiner als System von Zeichen fassen. Als Zeichensystem, darauf möchte ich hinweisen, hat sich die Naturwissenschaft im Zuge ihrer Entwicklung von der Naturgeschichte zur Naturwissenschaft von der Natur unabhängig gemacht. Der Emile des 20. Jahrhunderts kann die Naturwissenschaft nicht finden, weil sie in seiner Erfahrungswelt nicht vorkommt. Es gehört zu den großen Versäumnissen einer humanistischen Pädagogik, sich gar nicht oder zu wenig um diese entscheidende Veränderung im Weltverständnis zu kümmern. Voraussetzung eines naturwissenschaftlichen Zeichensystems ist wiederum eine Schrift, die in der Lage ist, eine Welt zu gestalten und nicht nur auszulegen. Die Durchsetzung der Schriftlichkeit in Europa und in einem weiteren Schritt die damit verbundene Durchsetzung naturwissenschaftlichen Denkens stellte tatsächlich und nicht nur als Konstruktion eine Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen her. Wer nun an der Welt der Erwachsenen teilha-

⁵⁹⁹ Benner 1989, S. 50.

ben will, muß lesen können und imstande sein, Aussagen zu verstehen und nachzuvollziehen, die sich nicht mehr aus seinen Erfahrungen ergeben können. Er muß nicht nur abstrahieren und denken können - das konnten vorhergehende Generationen auch und das können Kinder -, sondern er muß die Welt und sich selbst als Ergebnis von Operationen, als Konstruktion verstehen können. Dies zu lehren ist die eine neuzeitliche Funktion der Schule. Sie versucht, den durch die Schrift verursachten Bruch zwischen dem Wissen des Kindes und dem Wissen der Erwachsenen zu überwinden. Sie macht es dabei sich und dem Kind schwer, weil sie übersieht, daß das eine nicht notwendig aus dem anderen folgt, daß sich vielmehr zwei in sich geschlossene und richtige Auffassungsweisen gegenüberstehen. Ein weiterer Aspekt der Trennung von Zeichen und Bezeichnetem ist für die Neuzeit wichtig und deshalb noch zu erörtern.

Die Zeichen verselbständigten sich nicht nur von dem Bezeichneten, sie beginnen es zu bestimmen. Es scheint naheliegend, dafür den Begriff der "Planung" zu verwenden. Einen Plan machen kann zum Beispiel bedeuten, sich unter den gegebenen Umständen einen gangbaren Weg zu suchen oder eine vernünftige Reihenfolge von Handlungen im voraus aufzustellen. Einen "Plan machen" kann heute bedeuten, etwas zu entwerfen und dafür die Bedingungen der Herstellung zu bedenken, um etwas herzustellen, das nicht mehr auf die Gegebenheiten Rücksicht nehmen muß, sondern umgekehrt die Gegebenheit in den Dienst des Planes nimmt. Planung kann so einmal als Ordnungsvorgang verstanden werden und zum anderen als vollständige Herstellung einer in sich geschlossenen Einheit. Wenn die Welt als Ganzes planbar erscheint, so ist jeder Plan nicht mehr der Versuch, in einem unwegsamen Gelände einen Weg zu finden, sondern der der Differenzierung des Ganzen.

Weil wir von der Erde nun vollständige Karten anzufertigen in der Lage sind, glauben wir, die Erde zu kennen. Weil sich die Erde von den Raumschiffen aus so klein und schutzbedürftig ansieht, führen wir einen ökologischen Diskurs, der auf eine Planung der Erde und ihre Rettung hinausläuft.⁶⁰⁰ Weil wir in der Lage sind, die Geburt eines Kindes zu planen, glauben wir, die weitere Entwicklung des Kindes im Ganzen "managen" zu können.

Die in greifbare Nähe gerückte Befreiung der Menschen von ihren geschlechtsspezifischen Rollen bei der Zeugung des Kindes scheint die Analogie nahezulegen, nun auch in der Aufzucht der Nachkommen sich nicht

⁶⁰⁰ Weil sie so klein aussieht, scheint die Umsetzung der Pläne machbar und weil sie so schutzbedürftig erscheint, fühlen wir uns zu einer stellvertretenden Handlung und Verantwortung gedrängt. Vgl. Sachs 1993.

mehr auf den "Gang der Natur" zu verlassen, sondern auf das Funktionieren einer "Technik der Erziehung" zu vertrauen bzw. auf die richtige Zusammensetzung der Teile bei ihrer Herstellung. Wenn man unterstellen darf, daß zumindest in absehbarer Zeit weder eine ökologisch verträgliche Planung der Erde möglich sein wird, noch eine befriedigende Technik der Kinderproduktion, so rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie der Wunsch zu erklären ist, sich vom Gang der Natur unabhängig zu machen. Im Kontext der Diskussion um das Verhältnis von Naturwissenschaft und Naturbeherrschung läßt sich auf das Motiv der Befreiung von den Unwägbarkeiten der Natur verweisen. Wenn man diesen Gedanken auf die Kinder überträgt, so ist deren technische Herstellung letztlich auf den Wunsch zurückzuführen, sich von ihnen zu befreien. Anders gesagt: nur noch das herzustellen, was man haben möchte und was den eigenen Ansprüchen genügt. Jacques Attali schrieb 1979:

"Das Klonen setzt der geschlechtlichen Fortpflanzung ein Ende und kehrt zur Reproduktionsweise der Einzeller, zur reinen Form der Verwandtschaft zurück. Daher verwirklicht es den alten Traum des Menschen, sich selbst zu erzeugen, sein eigenes Kind zu werden und doch zugleich ein anderer zu bleiben; dasjenige zu sein, was er konsumiert; über den Tod hinaus zu leben; nicht mehr auf die Grenzen der eigenen und einzigen Existenz beschränkt zu sein, sondern zum Ursprung einer Vielheit möglicher Existenzen zu werden."⁶⁰¹

Das ist für Attali - und nicht nur für ihn - eine Horrorvision. Lenzen schreibt:

"Nur weil und solange eine Eigentätigkeit des Naturprozesses existiert und akzeptiert wird, hat der Mensch die Möglichkeit, sich als der Natur gegenüberstehendes, anderes, nämlich sittliches Wesen zu begreifen."⁶⁰²

Auch wenn die Reproduktionsmedizin zur Zeit mehr verspricht als sie zu halten imstande sein mag, lassen sich in unserer Gegenwart Auswirkungen der antizipierten Möglichkeiten feststellen. Ein hergestelltes Kind braucht keine

⁶⁰¹ Attali 1981 (1979), S. 270. Mir scheint diese Sicht weitaus zutreffender als etwa Dieter Lenzens Deutung, der in der In-vitro-Fertilisation den Wunsch der Frau sieht, ein "göttliches Kind zu gebären, und sich darin selbst, wie weiland die Gottesmutter zu heiligen." (Lenzen 1989c, S. 87). Nicht die Frau allein, sondern Mann und Frau als Angehörige einer Generation machen sich in der Selbsterzeugung ihrer Kinder gottähnlich. Lenzen wie Attali kommen allerdings zu dem gleichen Schluß, daß dies das Ende aller Humanität bedeutet.

⁶⁰² Lenzen 1989c, S. 89.

Erziehung⁶⁰³, und es hat keine Kindheit. Es mag wachsen und größer werden und altersspezifische Merkmale entwickeln. Seine Entwicklung insgesamt ist nur linear denkbar als Entfaltung der bereits im Akt der Herstellung mitgegebenen Möglichkeiten. Im "hergestellten" Kind ist der Erwachsene von vornherein und vollständig erhalten. Was Postman als "Verschwinden der Kindheit" beschreibt und Dieter Lenzen als "Entdifferenzierung zwischen den Generationen" hat m.E. seinen Grund in der Idee der Plan- und Herstellbarkeit des Kindes. Der Herstellungsgedanke schüttet den Graben wieder zu, den Schrift und naturwissenschaftliches Denken zwischen Kind und Erwachsenem gezogen haben. Die Demarkationslinie zwischen dem neuzeitlichen Erwachsenen und dem Kind bildete bis in die Mitte unseres Jahrhunderts das, was man "Rationalität" nennen kann; oder in den Worten von Piaget: die Fähigkeit zu formalen Operationen. Als wichtigstes Kennzeichen von Adoleszenz nennt er: "eine solche Lösung vom Konkreten zugunsten von Interessen (...), die sich auf das Unaktuelle und die Zukunft richten".⁶⁰⁴ Dem entspricht im Prinzip Kohlbergs sechstes Stadium der moralischen Entwicklung, die er als "Orientierung an universell-ethischen Prinzipien" beschreibt.⁶⁰⁵

Um es kurz zu sagen: der neuzeitliche Erwachsene hat "Verstand". Dies meint ein "theoretisches und praktisches Vermögen des Menschen, die objektive Realität durch Begriffe zu erfassen."⁶⁰⁶ Wenn wir von einem "neuzeitlichen Erwachsenen" sprechen, so ist damit der wissenschaftlich denkende Erwachsene gemeint. Auch wenn beim Durchschnittsmenschen im Alltag das theoretische und praktische Vermögen, die objektive Realität durch Begriffe zu erfassen, oft nicht sehr weit reicht und ebenso oft nicht sehr viel hilft, ist dieser wissenschaftlich denkende Mensch das Leitbild des neuzeitlichen Erwachsenen. Er ist im Sinne Piagets "dezentriert", glaubt an die Trennung von Geist und Materie und ist in der Lage, zwischen Schein und Realität zu unterscheiden. Der Demarkationsbegriff heißt hier "rational". Der Erwachsene ist in diesem Sinne "rational" und das Kind "irrational". Die Trennlinie verläuft also nicht mehr, wie Lenzen meint, entlang der Differenz von Phantasie und Wirklichkeit, wobei Erwachsenen "Wirklichkeitsadequatheit" zuerkannt wird, sondern anhand der Frage, wie

⁶⁰³ A.a.O., S. 88.

⁶⁰⁴ Piaget/Inhelder 1986, S. 131.

⁶⁰⁵ Vgl. Kohlberg 1974.

⁶⁰⁶ So formuliert dies mustergültig für eine bestimmte Wirklichkeitsauffassung das Philosophische Wörterbuch, Bd. 2, S 1125. (Vgl. Klaus/Buhr 1971).

Wirklichkeit aufgefaßt wird.⁶⁰⁷ Mit Piaget läßt sich noch einmal der Unterschied zwischen Kind und Erwachsenem folgendermaßen kennzeichnen:

"Der wesentliche Unterschied zwischen dem formalen Denken und den konkreten Operationen besteht nämlich darin, daß die Operationen auf das Wirkliche zentriert sind, während das Denken die möglichen Transformationen erfaßt und das Wirkliche nur aufgrund dieser bildhaften oder abgeleiteten Abläufe assimiliert."⁶⁰⁸

Und für diese Transformationen gibt es eine Grundregel: sie müssen logisch sein. Die Logik bezieht sich nicht auf das Verhältnis zur Wirklichkeit, sondern auf die Transformationsregeln. Ihre Idealsprache ist die Mathematik. Generell kann man sagen, daß alle wissenschaftlichen Sprachen, die mit dem Anspruch auftreten, eine objektiv vorhandene Wirklichkeit zu beschreiben, ihre Gültigkeit aus der Logik ihrer Transformationen beziehen. Dies läßt sich als neuzeitliche, wenn auch nicht als moderne Wissenschaftsauffassung kennzeichnen.

Voraussetzung für die Teilhabe am Leben der Erwachsenen ist nun - im Prinzip - die Kenntnis dieser Sprachen, das Wissen um die Täuschung der Wahrnehmung und vor allem die Fähigkeit, Aussagen über sich und die Welt als Ergebnis rational begründbarer logischer Transformationen von Aussagesätzen als allein wirklich und wahr anzuerkennen. Wahr wird nun, was geschrieben steht. Zum Beispiel, daß die Erde sich um die Sonne dreht:

"Die geozentrische Erfahrung selbst ist auch heute noch als eine Erfahrungsebene jedermann zugänglich. Nur stellt sie im öffentlichen Denken nicht mehr die herrschende Erfahrungsebene dar. Wenn wir davon sprechen und in der Tat, wenn wir 'sehen', daß die Sonne im Osten aufgeht und im Westen untergeht, dann erleben wir uns selbst und die Erde, auf der wir leben, spontan als den Mittelpunkt der Welt, als Bezugsrahmen für die Bewegungen der Gestirne. Es bedurfte nicht einfach neuer Entdeckungen, einer kumulativen Zunahme des Wissens von den Objekten des menschlichen Nachdenkens, um den Übergang von einem geozentrischen zu einem holozentrischen Weltbild zu ermöglichen. Es bedurfte dazu vor allem auch eines erhöhten Vermögens der Menschen, sich im Denken von sich selbst zu distanzieren."⁶⁰⁹

Ich stimme mit Elias darin überein, daß hier ein Sprung oder eine Umstülpung vorlag. Skeptisch macht, daß er "sehen" in Anführungszeichen

⁶⁰⁷ Vgl. Lenzen 1985, S. 238f.

⁶⁰⁸ Piaget/Inhelder 1986, S. 147.

⁶⁰⁹ Elias 1976, S. LVIII f.

setzt. Tatsächlich ist das einzige, was wir sehen können, solange wir auf der Erde stehen, daß sich die Sonne um die Erde dreht. Daß es sich umgekehrt verhält, müssen alle, die es nicht selbst nachgerechnet haben, denen glauben, die es behaupten. Und die haben es nicht gesehen, sondern errechnet.

Die Konstruktion einer "wahren Wirklichkeit" die sich aus der Anwendung bestimmter Transformationsregeln ergibt, erklärt jene, die diese Regeln nicht kennen, für unfähig, die "wahre Wirklichkeit" zu erkennen. Wenn man das Festhalten an einer strukturell nicht erklärbaren wahrgenommenen Wirklichkeit als "irrational" bezeichnet, dann liegt es nahe, die Trennung zwischen Kindern und Erwachsenen mit der Trennung zwischen Rationalität und Irrationalität oder zwischen Vernunft und "Wildheit" gleichzusetzen.

In Kants Pädagogik ist das Wissen um den Gebrauch der Vernunft als kulturell erworbene Fähigkeit des Menschengeschlechts die Grundlage. Durch Disziplin muß die dem Kind angeborene Wildheit unterdrückt werden. Gesetze lassen sich erst erkennen und einhalten, wenn das Wilde im Menschen unterworfen ist. Von daher kann Kant schreiben:

"Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht."⁶¹⁰

Entscheidend ist für meinen Argumentationsgang, daß das Kind zweigeteilt wird. Es besitzt einen durch Erziehung und Zucht vernünftigen Teil und einen anderen wilden Teil, der nicht oder noch nicht der Erziehung zugänglich ist. In der Rede von der Spontaneität der Kinder oder einer "unreflektierten Selbstzentriertheit"⁶¹¹ ist diese Zweiteilung bis in die Gegenwart erhalten.

Gaston Bachelard zeigt, daß die Durchsetzung einer bestimmten Art des Denkens über Wirklichkeit, nämlich des naturwissenschaftlichen Denkens, noch gar nicht lange Bestand hat.

"Öffnen Sie ein wissenschaftliches Buch des 18. Jahrhunderts und Sie werden sehen, daß es im täglichen Leben verwurzelt ist. Der Autor unterhält sich mit seinem Leser wie bei einem Salonvortrag. Er macht sich die Interessen und natürlichen Sorgen zu eigen. Geht es etwa darum, die Ursachen des Donners ausfindig zu machen, so wird man mit dem Leser zunächst einmal von der Angst vor dem Donner sprechen, man wird ihm zu zeigen suchen, daß diese Angst unberechtigt ist..."⁶¹².

⁶¹⁰ Kant 1988 (1803), S. 293.

⁶¹¹ Elias 1976, S. LVIII.

⁶¹² Bachelard 1978. S. 61.

Ganz anders ein modernes wissenschaftliches Lehrbuch:

"die Wissenschaft wird dort im Zusammenhang mit einer Theorie der Einheit vorgeführt. Der organische Charakter ist so offenkundig, daß es schwierig wäre, ein Kapitel zu überschlagen. Kaum hat man die ersten Seiten hinter sich gebracht, so läßt sich der gemeine Verstand nicht mehr verlauten."⁶¹³

Bachelard arbeitet heraus, daß das vorwissenschaftliche Denken erst im 18. Jahrhundert vom wissenschaftlichen Denken abgelöst wird. Die von ihm zitierten Wissenschaftler der Epoche, die er "vorwissenschaftlich" nennt⁶¹⁴, gehen in ihren Büchern von den Alltagsphänomenen aus und begründen ihre Theorien im Kontext eines Interesses am täglichen Leben, und das hieß vielfach: am sozialen Ereignis. Sie waren noch Alchemisten - im Sinne Piagets: Realisten, Animisten. Die Interessen der Wissenschaftler deckten sich im 17. Jahrhundert weitgehend mit denen ihres Publikums. Das waren die Interessen am Alltagsleben, am Pittoresken, an der Vielfalt, an der Faszination, die ein Experiment hervorzurufen vermochte usw. Nicht die Dinge und die Substanzen wurden dem Experiment ausgesetzt, sondern die korrespondierenden psychologischen Symbole. Erklärungen wurden in Analogien gesucht, die unmittelbare Erscheinung als Zeichen einer substantiellen Eigenschaft gedeutet. Die Erscheinungen wiederum wurden unter dem Aspekt ihres Nutzens betrachtet, und in ihrem Zentrum vermutete man verborgene, eigentlich mystische Qualitäten. Geist und Materie beeinflussten sich gegenseitig.

Mit der Herausbildung des wissenschaftlichen Denkens ist die Durchsetzung einer Kindheitskonstruktion verbunden, die in dem Kind zugleich das nicht-vernünftige Wesen sieht und es für erziehungs- und bildungsfähig hält.⁶¹⁵ Dies muß nicht notwendig zu einer "Schwarzen Pädagogik" führen. Eine literarische Figur wie Mark Twains Tom Sawyer lebt ebenfalls von der Opposition von Sonntagsschule und Alltagsstreichen, wobei Tante Polly von der Hoffnung zehrt, daß der Junge irgendwie einen guten Kern hat.

Die Eltern meiner Generation konnotierten unser Doppelleben mit den Begriffen Familie und Schule einerseits und Straße andererseits. Das im Spiel mit anderen Kindern auf der Straße Gelernte galt als minderwertig und mußte bekämpft werden. Aber es gab die Straße, damit die Streiche und damit eine von Magie und nicht von Transformationsregeln erfüllte Welt.

⁶¹³ Ebd.

⁶¹⁴ A.a.O., S. 60.

⁶¹⁵ Vgl. Snyders 1971, der zeigt, daß erst im Übergang vom 17. zum 18. Jahrhundert von einer "Entdeckung des Kindes" gesprochen werden kann.

Die Forschungsergebnisse zur "verplanten Kindheit" weisen darauf hin, daß gerade diese konkrete und zugleich symbolische "Straße" im Verschwinden begriffen ist. Damit löst sich die Opposition von rational und irrational auf.

Wenn ich weiter oben davon gesprochen habe, daß sich der Verlust der Kindheit aus der Konstruktion der Herstellbarkeit des Kindes ergibt, so läßt sich dieser Zusammenhang nun genauer fassen. Die Idee einer eigenständigen Kindheitsphase gerät nicht nur durch die gesellschaftliche Organisation des Raumes und der Zeit unter Druck. Wenn sie gebunden war an ein mittlerweile "klassisch" zu nennendes Weltbild, das eine objektive Welt voraussetzte und Begriffe, die sie erklären, so ist heute dieses Weltbild nur noch in der Schule existent. Gleich, ob man Heisenbergs Erkenntnis der Unschärferelation heranzieht, die Diskussion um die Postmoderne, um Paradigmen, den Konstruktivismus oder die Systemtheorie: der modernen Wissenschaft ist die Sicherheit abhanden gekommen mit der sie Trennungen vornehmen zu können glaubte. Um nur einige zu nennen, die Trennung:

- von Beobachter und Beobachtetem,
- von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen und
- von Realität und Fiktion.

Mit dem Verschwinden der ehemals klar gezogenen Grenzen werden die Kategorien weicher, mit denen sich Differenzen zwischen Erwachsenen verschiedener Kulturen oder zwischen Kindern und Erwachsenen eindeutig einem Paradigma zuordnen lassen.

Wenn die Konstruktion des hergestellten Kindes mit der Auflösung der Oppositionen die eigenständige Kindheit den Rationalitätsvorstellungen der Erwachsenenwelt opfert, so ist dies nur ein Strang des Diskurses, der seinen Anfang in der Konstruktion einer "Natur des Kindes" hatte. Wenn dieser Strang mehr oder weniger auf ein inhumanes Ende hinauszulaufen droht, so mag es lohnen, sich des anderen Diskurses zu vergewissern, der ebenfalls mit der "Natur des Kindes" begann. Ich meine den "pädagogischen Diskurs". "Pädagogisch" nenne ich einen Diskurs, der gegenüber dem Kind offen ist. Im Kontext der Diskussion um "Ohnmacht" und "Allmacht" der Erziehung schreibt Schleiermacher:

"wir müssen dabei auf das, was uns wirklich gegeben ist, zurückgehen; dies ist aber nichts anderes als die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen. Die Pädagogik müßte demnach so konstruiert werden, daß sie nicht fehlt, wenn das eine, und auch nicht fehlt, wenn das andere wahr ist."⁶¹⁶

⁶¹⁶ Schleiermacher 1983, S. 19.

Man kann dies auch so sagen: Die pädagogische Antwort auf die Urunterscheidung zwischen Kind und Erwachsenem besteht darin, die Ambivalenzen der Unterscheidung nicht zu verleugnen und nicht zu beseitigen. Vielmehr wird nach den Regeln eines Prozesses gesucht, den der Erwachsene gestaltet, um zwischen sich und dem Kind eine letztendlich einvernehmliche Beziehung zu ermöglichen.

Die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem wird von Schleiermacher in den Zusammenhang einer Geschichte der Menschheit gestellt. Seine Protagonisten sind nicht "Kind" und "Erwachsener", sondern die "Generation der Erwachsenen" und die der "Nachkommen". Beide werden in einen teleologischen Prozeß eingespannt, an dessen guten Ende eine Idealgesellschaft steht, in der die Sitte zur Selbstverständlichkeit geworden ist und deshalb Erziehung überflüssig.⁶¹⁷

Die Lösung des Problems der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem sieht Schleiermacher in der Zukunft, und die Berechtigung, auf eine Zukunft hoffen zu dürfen, ergibt aus der Vergangenheit. Der von seinem Standpunkt aus erkennbar zurückgelegte Weg figuriert die Gegenwart als Zwischenglied zwischen Vergangenheit und Zukunft. Das Kind ist für ihn Mittler zwischen den Zeiten. Um ein Fortschreiten zu ermöglichen, darf nicht jede Generation wieder von vorne beginnen. Deshalb ist es Aufgabe der Erwachsenen, den erreichten Stand der Kultur an die nachkommende Generation weiterzugeben, und je höher sie entwickelt ist, desto bewußter und kunstvoller muß dies geschehen. Die Erziehung bedarf deshalb einer Theorie.

Es bleibt das Problem, die Nachkommen in dieses Fortschrittsprojekt einzubinden, denn jedes einzelne Kind muß individuell ganz von vorne beginnen. Dies zu bewerkstelligen ist Aufgabe der Erziehung. Sie ist es, die über die Zeiten und Generationen hinweg die Kontinuität des Fortschrittes sichert. Schleiermachers Denkfigur, daß im Spiel Übung sei, enthält das Konstrukt, daß von Anbeginn, gewissermaßen von Natur aus, dem Kind die Möglichkeit mitgegeben ist, sich vervollkommen zu können. Dem menscheitsgeschichtlichen Fortschrittskonzept korrespondiert also die Annahme einer individuellen Fähigkeit zur Vervollkommnung. Ebenso gestattet die Zurückweisung einer Natur/Kultur - Dichotomie ein Modell, daß dem Kind eine Befriedigungsfähigkeit zuschreibt, die sich sowohl auf die erlebte Gegenwart wie auf die als Einsicht gewonnene Zustimmung zu dem Kontinuitätskonzept zu beziehen vermag. Nichts anderes meint der Satz:

"die pädagogische Einwirkung ist die Befriedigung des Daseins. Entweder liegt die Befriedigung unmittelbar in dem Moment oder in der

⁶¹⁷ Vgl. a.a.O., S. 57f.

Zustimmung. Die ganze Erziehung ist eine Reihe solcher befriedigten Momente, deren einer in den andern übergeht."⁶¹⁸

Mit Gerhard de Haan läßt sich fragen, ob denn nicht die jüngere Generation Gründe haben könne, den "Generationenvertrag" zu verweigern, denn in einem unabschließbaren Fortschrittsprojekt der Menschheit muß das Individuum jeweils auf einen Teil seiner Bedürfnisse verzichten. Revolution statt kontinuierlicher Reform wäre die Folge.⁶¹⁹

"Der geradezu natürlich wirkende Übergang, den Schleiermacher zwischen ichbezogener Gegenwart und geschichtsbezogener Zukunft konstruiert, ist bezogen auf das versprochene Glück in der jeweiligen Situation hochgradig künstlich. Denn ein überindividuelles Subjekt kann nicht glücksfähig sein; wenigstens ist enger mit dem Einzelnen verbunden als eben dies."⁶²⁰

Die zweite kritische Frage wurde angesichts der Überlegungen des Martinus J. Langeveld gestellt. Langeveld war die Sicherheit abhanden gekommen, mit der Schleiermacher auf das gute Ende setzen konnte. Wer den Zweiten Weltkrieg erlebt hat, durfte mit guten Gründen an der Kontinuität des Fortschrittes zweifeln.

Beide Einwände allerdings haben nur solange Geltung, wie sie pädagogisch formuliert werden, als Anspruch auf ein Glücksversprechen in Gegenwart und Zukunft. Faßt man Schleiermachers Theorie theologisch, dann ist die mögliche Zukunft schon immer in der Gegenwart enthalten. "Fortschritt" wird in Schleiermachers Konzept weder technisch noch moralisch verstanden. Fortschritt ist der Prozeß der Bewährung des Menschen nach seiner Vertreibung aus dem Paradies. Die Bewährung ist sowohl individualgeschichtlich wie menscheitsgeschichtlich zu sehen: jeder Einzelne hat in seinem Leben die Möglichkeit, Gnade zu finden, so wie die Menschheit insgesamt.

Erst aus theologischer Sicht verschwinden die Friktionen zwischen Gegenwart und Zukunft, zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Befriedigung im Moment und der Befriedigung, die in der Zustimmung zu einem auf die Zukunft gerichteten Prozeß liegt.

Wenn diese Deutung zutrifft, dann muß allerdings konstatiert werden, daß Schleiermacher keine Pädagogik entwarf, sondern eine pädagogisch gewendete Theologie. Die eingangs behauptete Offenheit des Kindes ergibt sich dann aus der Tatsache, daß es als Gottes Kind und Gottes Ebenbild letztendlich unerkennbar bleibt. Die Antwort, von der es oben hieß, sie sei eine

⁶¹⁸ A.a.O., S. 49.

⁶¹⁹ Vgl. de Haan 1990, S. 110f.

⁶²⁰ A.a.O., S. 111.

"pädagogische", stellt sich als theologische heraus. Damit bleibt die Suche nach einer pädagogischen Antwort ein Desiderat.

Übernehmen kann man von Schleiermacher das Verbot der Etikettierung, sei es als "böses Kind", sei es als "gutes Kind" oder die Fiktion von einer "Natur des Kindes." Und von Langeveld, der in der Tradition Schleiermachers steht, eine Blickwendung als Ergebnis des Nachdenkens. Untersuchungsgegenstand ist nicht das Kind und nicht der Erwachsene, sondern die Beziehung zwischen beiden. Pädagogik ergibt sich nicht aus dem Reden über das Kind, sondern aus der gemeinsamen Interaktion von Kind und Erwachsenem.

Diese Einsicht bringt einen schreibenden, sich im Medium Schrift und nicht durch Handlungen äußernden Autor in eine Verlegenheit. Pädagogische Handlungen lassen sich nicht auf dem Papier vollziehen. Eine Schrift, die sich bloß auf andere Texte beziehen will, wie die geisteswissenschaftliche Pädagogik, setzt eine Handlung voraus. Dem Schreibenden bleibt nichts als die Reflexion auf die Handlung; genauer gesagt, seine Vorlage ist die Beschreibung einer Handlung. Der Text kann nicht Handlungen reflektieren, sondern nur Redeweisen.

Und er kann etwas zweites: er kann selbst etwas beschreiben. Dies mit der Absicht, daß den Leser die Möglichkeit der Beschreibung einer Handlung von der Evidenz der Möglichkeit der Handlung überzeugt. Das Kapitel über das Spiel und Teile des Kapitels über die Schrift sind solche Versuche. In beiden geht es um das Experiment, über Kinder in einer Weise zu schreiben, bei der die Beschreibung weder eine Etikettierung vornimmt, noch die Handlungen der Kinder vor der Folie "des immer schon gewußten" bloß nach als Kopie einer Matrize darstellt. Ob dies gelungen ist, kann man als Autor nicht wissen. Von daher bekommt die zuerst genannte Suche nach Beispielen einer pädagogischen Redeweise ihre Bedeutung.

Die Postmoderne, verstanden als Konzept der Pluralität, verfängt sich darin, daß Pluralität ein paradoxes Konstrukt ist. Sie unterscheidet sich, selbst zur Norm erhoben, nicht von den Konzepten, die sie abzulösen behauptet, weil sie ihr Gegenüber verliert. Das Gegenteil von Eindeutigkeit ist nicht Pluralität, sondern Uneindeutigkeit. Anders gesagt: Wenn das Moment der grundsätzlichen Andersartigkeit von Kind und Erwachsenem bloß zur Differenz erklärt wird in einem pluralen Spektrum einer Vielzahl möglicher Unterschiede, dann läßt sich dies interpretieren als Versuch der Konstruktion einer Einheit in der Vielheit. Für die Existenz eines eigenständigen Kindes gibt es darin keinen Raum. In einer anderen Weise stellt sich mir Lyotards "ästhetisches Wohlgefallen" als ebensolcher Versuch dar, eine als Last empfundene Unterscheidung aufheben zu wollen. Wenn der einzige Leitfaden, über den man bei der Durcharbeitung verfügt "im Anhören des

Gefühls" liegt, dann verschwindet der zeitliche und gelebte Abstand zwischen dem, der redigiert und dem, was er redigiert. Wenn zwischen einer Handlung und deren Reflexion kein Unterschied mehr besteht, so mag dies als Versuch angesehen werden, das Fortschrittskonzept zu verabschieden - negiert werden aber auch Veränderungen und Unterschiede zwischen einfachen und komplexen Handlungen. Das Redigieren der eigenen Autobiographie wäre in einer Rückerinnerung gefangen, die nicht einmal mehr als solche wahrgenommen werden könnte. Die Einheit von Kopf, Herz und Hand ist in unserer Gesellschaft nicht mehr unmittelbar gegeben. Benner schreibt zu Recht: "Erst der Verlust dieser Einheit befreite die pädagogische Praxis aus ihrer traditionellen Eingebundenheit in herkunftsbestimmte Vorbestimmtheiten."⁶²¹

Die Vernunft läßt sich nicht ausklammern und ebenso nicht die Asymmetrie in der Beziehung von Kind und Erwachsenem.

Im Unterschied zum Kind vermag der Erwachsene die Wirklichkeit sowohl deduktiv wie induktiv zu erfassen. Die durch die Schrift und die Wissenschaft möglich gewordene Konstruktion eines "Eigenrechtes des Kindes" in seiner geschichtlichen und in seiner strukturellen Bedeutung ermöglicht es dem Erwachsenen das Kind anzuerkennen; und zwar als ihm gleich und zugleich verschieden. In dieser Anerkennung ist die Unterscheidung zwischen Kind und Erwachsenem nicht aufgelöst, sondern aufgehoben, wenn ihre Beseitigung nicht zur Voraussetzung der Anerkennung gemacht wird; d.h. wenn der Erwachsene weder sich als Kind definiert noch das Kind als Erwachsenen.

Mir scheint, daß die moderne Destruktion des Konzepts einer objektiven Natur eine Denkweise erlaubt, die das Beobachtete weder als völlig unabhängig vom Beobachter noch als identisch mit dem Beobachter versteht. Die Methodologien der modernen Physik, des Konstruktivismus, der historischen Anthropologie - um nur einige zu nennen - enthalten im Kern die Aufforderung, Widersprüche nicht zu eliminieren, sondern auszuhalten und konstruktiv mit ihnen umzugehen. Wittgensteins Sprachspiele als Lebensformen sind dafür ein Beispiel.

Von daher ergibt sich, daß erst der Erwachsene am Ende des 20. Jahrhunderts das Kind als jenes zu verstehen vermag, das es ist und zugleich als jenes, das es noch sein kann. Der moderne Erwachsene kann sich in eine Situation hineinbegeben und sich gleichzeitig dabei selbst beobachten. Er kann zum Beispiel ein Spiel spielen, und gleichzeitig wissen, daß er es spielt. Er kann sich selbst und die Situation deuten, während er mit dem Kind spielt. Die Voraussetzung für die Performanz dieser Kompetenz ist die Anerkennung des

⁶²¹ Benner 1989, S. 51.

Kindes als Partner in einem Widerstreit. Um es in einer von Ivan Illich formulierten Wendung zu sagen: der Erwachsene kann sich und das Kind komplementär denken. Das eine ist notwendig zur Ergänzung des anderen, wie die linke und die rechte Hand, die gemeinsam eine Stange umklammern. Die Linke muß sich der Rechten anpassen und umgekehrt.⁶²²

In der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem ist letzterer es, der aus seiner Erfahrung und seinem Wissen über eine gewisse Anzahl möglicher Handhaltungen verfügt und so fähig ist, seine Hand der des Kindes anzupassen. Der Erfahrungs- und Wissensvorsprung des Erwachsenen bedeutet weder, daß die ihm bekannten Handhaltungen die einzig möglichen sind, noch, daß sein Repertoire umfassend sein kann.

Im Bild der Inszenierung im Mitspieltheater wird diese Doppelrolle des Erwachsenen deutlich sichtbar. Er kann im Mitspieltheater mitspielen, und dabei werden seine Spielzüge von denen der Kinder ebenso beeinflusst wie er die Spielzüge der Kinder bestimmt. Er bleibt im Mitspieltheater derjenige, der über ein Wissen über die Strukturen verfügt und deshalb in der Lage ist, Spielhandlungen aus dem Wissen um die Strukturen heraus vorzuschlagen. Daraus ergibt sich zum einen seine pädagogische Aufgabe, die Kinder über die den gespielten Zügen inhärenten Strukturen aufzuklären, und zweitens die, ihm unbekannte Spielhandlungen der Kinder zuzulassen. Im gemeinsamen Spiel, das als Spiel reversibel ist, in dem die Verantwortung für das Spiel allerdings ungleich verteilt ist, können Kinder und Erwachsene gemeinsam die Zahl der bekannten Spielzüge erweitern.⁶²³

Sartres "Die Wörter" ist ein fiktionaler Text, der auf das Ineinander von Spiel und Inszenierung hinweist. Einfach dadurch, daß derjenige, der schreibt, in einer Vielzahl von Rollen auftritt und von der einen auf die andere zeigt. Sartres Schreibspiel bietet dem Lesenden Spielzüge an, klärt ihn über Strukturen auf, lädt ihn zum Mitspielen ein und macht ihm nicht vor, daß dies der einzig mögliche und denkbare Spielverlauf ist. Insofern sind die "Wörter" kein Beispiel für pädagogisches Handeln, wohl aber eines, das die Selbstgefälligkeit pädagogischer Rede als Erklärung des immer schon Gewußten destruiert und eine andere mögliche Form pädagogischen Redens zumindest andeutet: eine Vielfalt, die nicht beliebig ist.

⁶²² Vgl. Illich 1983, S. 48. Illich bezieht den Gedanken der Komplementarität allerdings nicht auf das Verhältnis von Kind und Erwachsenem, sondern auf das von Mann und Frau. Er gewinnt ihn aus der Beschreibung nicht-sexistischer Gesellschaften, die er "vernakulär" nennt. In diesen Gesellschaften kann jede Frau und jeder Mann "nur durch das Zusammenspiel beider Hände überleben."

⁶²³ Vgl. Mattenklott 1993.

"In Wahrheit", so könnte man Sartres Text fortführen, hat es den Jean-Paul, über den er schreibt, nie gegeben. Solange wir aber einen Autor brauchen, um einen Text als Text akzeptieren zu können, werden wir davon ausgehen müssen, daß es ihn gibt.

Literaturverzeichnis

- Akinaso, Niyi F.:* The Consequences of Literacy in Pragmatic and Theoretical Perspectives, in: *Anthropology & Education Quarterly* 12 (3)/1981, S. 163-200.
- Allen, Vernon L.:* Children Helping Children: Psychological Processes in Tutoring, in: Joel R. Levin u.a. (Hrsg.): *Cognitive Learning in Children. Theories and Strategies*, New York/San Francisco/London 1976.
- Altner, Günter:* Wie heute über Schöpfer und Schöpfung zu denken sei, in: *Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken* (17) 1987/88, S. 60 - 67.
- Anders, Günter:* Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. I: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution, München 1983.
- Die Antiquiertheit des Menschen, Bd. II: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution, München 1981.
- Aries, Philippe:* Geschichte der Kindheit, München/Wien 1975.
- Attali, Jacques:* Die kannibalische Ordnung. Von der Magie zur Computermedizin, Frankfurt/New York 1981.
- Augustinus:* Bekenntnisse. Übertragen und eingeleitet von Herman Hefele, Wiesbaden 1958.
- Auwärter, Manfred:* Development of Communicative Skills: The Construction of Fictional Reality in Children's Play, in: Cook-Gumperz u.a. (Hrsg.): *Children's Worlds and Children's Language*, Berlin/New York/Amsterdam 1986, S. 205-230.
- Baacke, Dieter:* Die 6-12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters, Weinheim/Basel 1984.
- Bachelard, Gaston:* Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes, Frankfurt am Main 1978.
- Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes, Frankfurt 1978.
- Baker, Carolyn D/Freebody, Peter:* "Constituting the child" in Beginning School Reading Books, in: *British Journal of Sociology of Education* 1/1987, S. 55 - 76.
- Barritt, Loren/Beekman, Ton/ Bleeker, Hans/ Mulderij, Karel:* The world through children's eyes: hide and seek & peekaboo, in: *Phenomenology + Pedagogy* 2/83, S. 140 - 161.
- Bassewitz, Gerdt von:* Peterchens Mondfahrt, München 1987.
- Bateson, Gregory:* Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, Frankfurt 1985.
- Baudrillard, Jean:* Agonie des Realen, Berlin 1978.

- Beck, Gertrud/Clausen, Claus (Hrsg.):* Einführung in Probleme des Sachunterrichts, Frankfurt 1984.
- Beekman, Ton/Bleeker, Hans/Mulderij, Karel:* Kinder wohnen auch. Eine Orientierung in der niederländischen Kinderlandschaft, in: H. Hengst (Hrsg.): Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer, Frankfurt 1985.
- Beekman, Ton:* Hand in Hand mit Sasha: Über Glühwürmchen, Grandma Millie und andere Raumgeschichten, in: W. Lippitz u.a. (Hrsg.): Kind und Welt, Frankfurt am Main 1987 S. 11-26.
- Beer, Wolfgang/Haan, Gerhard de (Hrsg.):* Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur, Weinheim/Basel 1984.
- Benjamin, Walter:* Berliner Kindheit um 1900, Frankfurt 1987.
- Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt/M 1979.
 - Über Kinder, Jugend und Erziehung, Frankfurt 1969.
- Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz:* Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1/1987, S. 61-82.
- Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik, in: Die Grundschulzeitschrift (3. Jg.) Heft 27/1989, S. 46-55.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas:* Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt am Main 1970.
- Bettelheim, Bruno:* Kinder brauchen Märchen, Stuttgart 1977.
- Biemel, Walter:* Reflexionen zur Lebenswelt-Thematik, in: W. Biemel (Hrsg.): Phänomenologie Heute. Festschrift für Ludwig Landgrebe, Den Haag 1972.
- Blumenberg, Hans:* Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt am Main 1986.
- Wirklichkeiten in denen wir leben, Stuttgart 1981.
 - Wirklichkeitsbegriff und Wirkungspotential des Mythos, in: M. Fuhrmann (Hrsg.): Terror und Spiel, München 1971, S. 11-66.
- Boas, George:* The Cult of Childhood, London 1966.
- Böhme, Gernot:* Alternativen der Wissenschaft, Frankfurt am Main 1980.
- Böhme, Hartmut:* Eros und Tod im Wasser - "Bändigten und Entlassen der Elemente". Das Wasser bei Goethe, in: H. Böhme (Hrsg.): Kulturgeschichte des Wassers, Frankfurt am Main 1988, S. 208-233.
- Bolz, Norbert:* Der geklonte Mensch - der letzte Mensch, in: Schuller/Heim (Hrsg.): Der codierte Leib, Zürich/München 1989, S.269-283.
- Bono, Edward de:* Kinderlogik löst Probleme, Bern/München/Wien 1973.
- Borges, Jorge Luis:* Die Bibliothek von Babel, Stuttgart 1974.

- Bransford John D./Heldmeyer, Karen:* Learning from Children Learning, in: J. Bisanz u.a. (Hrsg.): Learning in Children. Progress in Cognitive Development Research, New York/Berlin/Heidelberg/Tokyo 1983, S.171-190 .
- Braunmühl, Ekkehard von:* Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung, Weinheim/Basel 1975.
- Brückner, Peter:* Das Abseits als sicherer Ort. Kindheit und Jugend zwischen 1933 und 1945, Berlin 1980.
- Brügelmann, Hans:* Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien, Konstanz 1983.
- Brüggen, Friedhelm:* Lernen - Erfahrung - Bildung oder Über Kontinuität und Diskontinuität im Lernprozeß, in: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1988, S. 299-314.
- Bruner, Jerome:* Child's talk. Learning to use Language, Oxford 1983.
- Carroll, Lewis:* Alice im Wunderland, München 1981.
- Through the Looking Glass, London 1984.
- Clift, Wallace B.:* Child, Stichwort, in: M. Eliade (Hrsg.): The Encyclopedia of Religion, Vol. III, New York/London 1987, S. 243-245.
- Cobb, Edith:* the Ecology of Imagination in Childhood, New York 1977
- Comenius, Johann:* Die große Unterrichtslehre (1657). Übersetzt und mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Julius Beeger u. Franz Zoubek, Leipzig o.J. (4. verb. Aufl.).
- Cook-Gumperz, Jenny/Corsaro, William A. (Hrsg.):* Children's Worlds and Children's Language, Berlin 1986.
- Coulmas, Florian:* Über Schrift, Frankfurt am Main 1982.
- Danner, H/Lippitz, W.:* (Hrsg.): Beschreiben-Verstehen-Handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik, München 1984.
- Dessai, Elisabeth:* "Kinder? Höchstens eins!" Vom Geburtenrückgang zur künstlichen Menschenproduktion?, Reinbek 1985.
- Detel, Wolfgang:* Das Prinzip des Wassers bei Thales, in: H. Böhme (Hrsg.): Kulturgeschichte des Wassers, Frankfurt am Main 1988, S. 43-64.
- Devereux, Georges:* Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften, München 1967.
- Normal und Anormal. Aufsätze zur allgemeinen Ethnopsychiatrie, Frankfurt/ M 1976.
- Doehlemann, Martin:* Die Phantasie der Kinder und was Erwachsene daraus lernen können, Frankfurt am Main 1985.
- Von Kindern lernen. Zur Position des Kindes in der Welt der Erwachsenen, München 1979.
- Donaldson, Margaret:* Wie Kinder denken, Bern 1982.

- Döpp, Wiltrud*: Die Ameise im Feuer, Essen 1988.
- Duerr, Hans-Peter*: Sedna oder Die Liebe zum Leben, Frankfurt am Main 1984.
- Eco, Umberto*: Über die Krise der Vernunft, in: Merkur 6/1985, S. 530-535,.
- Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.)*: Aspekte des Kinderspiels, Weinheim/Basel 1985.
- Eliade, Mircea*: Kosmos und Geschichte. Der Mythos der ewigen Wiederkehr, Frankfurt am Main 1984 .
- Elias, Norbert*: Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I, Frankfurt 1987.
- Über den Prozeß der Zivilisation. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes, Frankfurt 1976.
- Elkana, Yehuda*: Anthropologie der Erkenntnis. Die Entwicklung des Wissens als episches Theater einer listigen Vernunft, Frankfurt am Main 1988.
- Elschenbroich, Donata*: Das Böse ist nicht Teil des Kindes, in: enfant t, Heft 4/5 1990, S. 5-9.
- Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit, Frankfurt am Main 1977.
- Ende, Michael*: Lust am Spiel der Phantasie. Warum schreibt man Kinderbücher?, in: Universitas 6/87, S. 592-604.
- Faust-Siehl, Gabriele/Schmitt, Rudolf/Valtin, Renate (Hrsg.)*: Kinder heute - Herausforderung für die Schule. Dokumentation des Bundesgrundschulkongresses 1989 in Frankfurt/M, (Beiträge zur Reform der Grundschule - Band 79/80), Frankfurt/M 1990.
- Feyerabend, Paul*: Wider den Methodenzwang, Frankfurt 1986.
- Flitner, Andreas (Hrsg.)*: Das Kinderspiel, München 1973.
- Flitner, Elisabeth/Valtin, Renate*: "Das sage ich nicht weiter": Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/1985, S. 701-717.
- Foucault, Michel*: Die Pfeife ist keine Pfeife, München 1974.
- Frank, Manfred*: Das individuelle Allgemeine. Textstrukturierung und Interpretation nach Schleiermacher, Frankfurt 1977.
- Freinet, Celestin*: pädagogische texte mit beispielen aus der praktischen arbeit nach Freinet, hrsg. v. H. Boehnke/Ch. Hennig, Reinbek 1980.
- Freire, Paulo*: Pädagogik der Solidarität. Für eine Entwicklungshilfe im Dialog, Wuppertal 1974.
- Freud, Sigmund*: Das Unbehagen in der Kultur, Frankfurt am Main/Hamburg 1953.
- Totem und Tabu, Frankfurt am Main/Hamburg 1956.

- Froese, Leonhard/Kamper, Dietmar:* Anthropologie und Erziehung, in: Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Dritter Band: Aufwachsen und Erziehung als Gegenstände verschiedener Wissenschaften. Erster Teil, Berlin 1971.
- Fromm, Martin:* Die Sicht der Schüler in der Pädagogik, Weinheim 1987.
- Furman, Wyndol/Robbins, Philip:* What's the Point? Issues in the Selection of Treatment Objectives, in: B.H. Schneider u.a. (Hrsg.): Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention, New York/Berlin/Heidelberg/Tokyo 1985, S. 41-52.
- Fürstenau, Peter:* Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag, in: Zur Theorie der Schule, Weinheim/Basel 1972 (Fürstenau 1972a).
- Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: Zur Theorie der Schule, Weinheim/Basel 1972, S. 9 - 26. (Fürstenau 1972)
- Gamm, Gerhard:* Die Wiederkehr des Verdrängten. Über einige Motive der Aufklärungskritik, in: G. Schmid Noerr (Hrsg.): Metamorphosen der Aufklärung. Vernunftkritik heute, Tübingen 1988, S. 27-55.
- Garvey, Catherine:* Spielen, Stuttgart 1978.
- Gauger, Hans-Martin/Heckmann, Herbert (Hrsg.):* Wir sprechen anders, Frankfurt am Main 1989.
- Gebauer, Gunter:* Die Unbegründetheit der Sprachtheorie und notwendige Erzählungen über die Sprache, in: G. Gebauer u.a. (Hrsg.): Historische Anthropologie, Reinbek 1989, S. 127-170.
- Geertz, Clifford:* Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt 1987.
- Gelis, Jacque/Laget, Mirelle/Morel, Marie-France:* Der Weg ins Leben. Geburt und Kindheit in früherer Zeit, München 1980.
- Gennep, Arnold van:* Übergangsriten (Les rites de passage), Frankfurt 1986.
- Geulen, Dieter:* Das vergesellschaftete Subjekt, Frankfurt am Main 1989.
- Giel, Klaus:* Der Elementarunterricht in anthropologischer Sicht, in: D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 7, Stuttgart 1985, S. 21-50.
- Giesecke, Hermann:* Replik. Vorbehalte gegen eine Sozialpädagogisierung der Schule, in: Neue Sammlung Heft 4/1985, S. 510-517.
- Ginott, Haim G.:* Eltern und Kinder. Elternratgeber für eine verständisvolle Erziehung, Reinbek 1973.
- Glantschnig, Helga:* Liebe als Dressur. Kindererziehung in der Aufklärung, Frankfurt am Main/New York 1987.
- Goodman, Nelson:* Weisen der Welterzeugung, Frankfurt am Main 1984.

- Goody, Jack/Watt, Ian/Gough, Kathleen:* Entstehung und Folgen der Schriftkultur, Frankfurt 1986.
- Göpfert, Hans:* Naturbezogene Pädagogik, Weinheim 1988.
- Goto, Takuya:* "Un autre discours" über Wünsche, Wunschvorstellung und Kommunikation des Japaners, in D. Lenz (Hrsg.): Verbotene Wünsche, Berlin 1991, S. 171 - 192.
- Gruntz-Stoll, Johannes:* Kinder erziehen Kinder. Sozialisationsprozesse in Kindergruppen, München 1989.
- Gstettner, Peter:* Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung, Reinbek 1981.
- Haan, Gerhard de:* Natur und Bildung. Perspektiven einer Pädagogik der Zukunft, Weinheim/Basel 1985.
- Weltbemächtigung als Zeitdilemma der Pädagogik, Habilitationsschrift, Berlin 1990.
 - Wissenszwang und Wissensgier, in: A. Schuller/J.A. Kleber (Hrsg.): Gier. Zur Anthropologie der Sucht, Göttingen 1992, S. 49-66.
- Habermas, Jürgen:* Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt 1985.
- Handke, Peter:* Kaspar, Frankfurt 1968.
- Harten, Hans-Christian:* Der vernünftige Organismus oder gesellschaftliche Evolution der Vernunft. Zur Gesellschaftstheorie des genetischen Strukturalismus von Piaget, Frankfurt am Main 1977.
- Hartnack, Justus:* Wittgenstein und die moderne Philosophie, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1962.
- Heekerens, Hans-Peter:* Umstrittene Kindheit. - Zur Diskussion um die langfristige Bedeutung früher Erlebnisse, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 8/1987, S. 295-301.
- Heimbrecht, Jörg:* Trinkwasserversorger und Abwasserkanal. Der Rhein 2, in: Dittfurth/Glaser (Hrsg.): Die tägliche legale Verseuchung unserer Flüsse und wie wir uns dagegen wehren können, Hamburg 1987, S. 65-69.
- Heisenberg, Werner:* Physik und Philosophie, Frankfurt/Berlin 1959.
- Hengst, Heinz u.a.:* Kindheit als Fiktion, Frankfurt 1981.
- Hengst, Heinz:* Perspektiven einer subjektorientierten Kinderkulturforschung. Ein Ausblick, in H. Hengst (Hrsg.): Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer, Frankfurt 1985.
- Hentig, Hartmut von:* Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung. Über das Verschwinden der Erwachsenen, in: Neue Sammlung, Heft 4/1985, S. 475-509.
- Herzog, Walter:* Die Verheißungen der Kindheit. Pädagogik der Postmoderne, in: Schweizer Monatshefte 6/1988, S. 526-533.

- Hilsberg, Regina*: Körpergefühl. Die Wurzeln der Kommunikation zwischen Eltern und Kind, Reinbek 1985.
- Holmes, Lowell D.*: Über Sinn und Unsinn von restudies, in: H.P. Duerr (Hrsg.): Authentizität und Betrug in der Ethnologie, Frankfurt am Main 1987, S. 225-251.
- Holt, John*: Wie Kinder lernen, Weinheim/Berlin/Basel 1971.
- Holtstiege, Hildegard*: Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik, Freiburg/Basel/Wien 1977.
- Honig, Michael-Sebastian*: Kindheitsforschung: Abkehr von der Pädagogisierung, in: Soziologische Revue 2/1988, S. 169-178.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.*: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt 1971.
- Husserl, Edmund*: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie, hrsg. v. W. Biemel, den Haag 1976
- Illich, Ivan/Sanders, Barry*: Das Denken lernt schreiben. Lesekultur und Identität, Hamburg 1988.
- Ein Plädoyer für die Erforschung der Laien-Bildung, in: Scheidewege 1987/88 (Jg. 17), S. 308-329.
 - Genus. Zu einer historischen Kritik der Gleichheit, Reinbek 1983.
 - H₂O und die Wasser des Vergessens, Reinbek 1987.
 - Schule ins Museum. Phaidros und die Folgen., Bad Heilbrunn 1984.
- Jervis, Kathe*: A Teacher's Quest for a Child's Question, in: Harvard Educational Review 2/86, S. 132-150
- Johansen, Erna M.*: Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit, Frankfurt 1978.
- Jonas, Hans*: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt am Main 1984.
- Kagan, Jerome*: Die Natur des Kindes, München 1987.
- Kaminski, Winfred*: Antizipation und Erinnerung. Studien zur Kinder- und Jugendliteratur in pädagogischer Absicht, Habilitationsschrift, Frankfurt 1989.
- Kamper, Dietmar*: "Über die Wünsche zu reden ...", in: D. Kamper (Hrsg.): Über die Wünsche. Ein Versuch zur Archäologie der Subjektivität, München/Wien 1977, S. 13-34.
- Kant, Immanuel*: Über Pädagogik (1803), zit. n. Rainer Winkel (Hrsg.): Pädagogische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart, Düsseldorf 1987, S. 293-298.
- Kesselring, Thomas*: Jean Piaget, München 1988.
- Kessen, William*: Kindheit in China, München 1977.

- Kippenberg, Hans G./Luchesi, Brigitte (Hrsg.):* Magie. Die sozialwissenschaftliche Kontroverse über das Verstehen fremden Denkens, Frankfurt 1978.
- Klaus, Georg/Buhr, Manfred:* Philosophisches Wörterbuch, Bd. 2, Leipzig 1971.
- Klee, Paul:* Tagebücher 1898 - 1918, Köln 1957.
- Koeping, Klaus-Peter:* Authentizität als Selbstfindung durch den anderen: Ethnologie zwischen Engagement und Reflexion, zwischen Leben und Wissenschaft, in: H.P. Duerr (Hrsg.): Authentizität und Betrug in der Ethnologie, Frankfurt am Main 1978, S. 7-37.
- Kohlberg, Lawrence:* Zur kognitiven Entwicklung des Kindes,
- Köhler, Oskar:* Versuch einer "Historischen Anthropologie", in: SAECULUM 25 (1974), S. 129-246.
- Kohlwanger, Gabi:* Unser Wasser, Luzern 1988.
- Korczak, Janus:* Verteidigt die Kinder, Gütersloh 1978.
- Krappmann, Lothar/Oswald Hans:* Freunde, Gleichaltrigengruppe, Geflechte. Die soziale Welt der Kinder im Grundschulalter, Berlin (Ms) 1988.
- Schulisches Lernen in Interaktion mit Gleichaltrigen, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/1985, S. 321-337.
- Krichbaum, Gabriele (Hrsg.):* Schrift gestalten - Gestalten mit Schrift (Beiträge zur Reform der Grundschule 72), Frankfurt am Main 1987.
- Lachmann, Rainer:* Kind. Stichwort, in: Theologische Realenzyklopädie, Band 18, Lieferung 1/2, Berlin 1988, S. 156-177.
- Lambrich, Hans-Jürgen:* Zur Frage von Wohlbefinden und Belastung. In: Schulversuch Freie Schulen. Zwischenbericht aus den Begleituntersuchungen über die Freien Schulen als Lern- und Lebensraum für Kinder, Ms Wiesbaden 1990.
- Langeveld, Martinus J.:* Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht. Eine Skizze, Heidelberg 1959.
- Die Schule als Weg des Kindes, Braunschweig 1960.
 - Was hat die Anthropologie des Kindes dem Theologen zu sagen? in: Diem/Langeveld (Hrsg.): Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes, Heidelberg 1960, S. 19-33. (Langeveld 1960a)
 - Studien zur Anthropologie des Kindes, Tübingen (Dritte, durchges. u. erg. Aufl.) 1968.
 - Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart 1969.
 - Voraussage und Erfolg. Über die Bedeutung von Tests als Voraussage kindlicher Entwicklung, Braunschweig 1973.

- Grundsätzliches - bezogen auf Piagets Kinderpsychologie, in: W. Lippitz/K. Meyer-Drawe (Hrsg.): Kind und Welt, Königstein 1987.
- Lassahn, Rudolf*: Pädagogische Anthropologie, Heidelberg 1983.
- Lee, Dorothy*: Lineare und nicht-lineare Wirklichkeits-Kodierungen, in: T. Schöfthaler/D. Goldschmidt (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft, Frankfurt am Main 1984, S. 169-187.
- Leiris, Michel*: Die eigene und die fremde Kultur, Frankfurt 1979.
- Die Spielregel, Bd. I. Streichungen, München 1982.
- Das Auge des Ethnographen. Ethnologische Schriften Bd. 2, Frankfurt 1985.
- Leithäuser, Thomas*: Formen des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/New York 1976.
- Lenzen, Dieter*: Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten, Reinbek 1985.
- Mythos, Metapher, Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1/1987, S. 41-60.
- Kindheit. Stichwort in: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, S. 845 - 859, Reinbek 1989.
- Anthropologie, historische. Stichwort in: D. Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, Reinbek 1989 S. 78-82 (Lenzen 1989b).
- Medizinische Fertilisationstechnik und ihre Bedeutung für Familie und Lebenslauf, in: Alexander Schuller/Nikolas Heim (Hrsg.): Der codierte Leib. Zur Zukunft der genetischen Vergangenheit, Zürich/München 1989, S. 72-92. (Lenzen 1989c)
- Leroi-Gourhan, André*: Hand und Wort, Frankfurt am Main 1980.
- Levi-Strauss, C.L.*: Das wilde Denken, Frankfurt am Main 1968.
- Lichtenstein-Rother/Röbe, Edeltraud*: Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung, Weinheim 1984.
- Liebs, Elke*: Kindheit und Tod. Der Rattenfänger-Mythos als Beitrag zu einer Kulturgeschichte der Kindheit, München 1986.
- Liedloff, Jean*: Auf der Suche nach dem verlorenen Glück, München 1989.
- Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte* (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen, Frankfurt 1984.
- Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte*: Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik, Königstein 1987.

- Lippitz, Wilfried/Rittelmeyer, Christian (Hrsg.):* Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie, Bad Heilbrunn 1989.
- Lippitz, Wilfried:* "Lebenswelt" oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung, Weinheim/Basel 1980.
- Litt, Theodor:* Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg 1952.
- Loux, Françoise:* Das Kind und sein Körper. Volksmedizin-Hausmittel-Bräuche, Frankfurt/Berlin/Wien 1983.
- Löw, Reinhard:* Ironie und Postmoderne, in: Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken (20) 1990/91, S. 85 -104.
- Lurker, Manfred (Hrsg.):* Wörterbuch der Symbolik, Stuttgart 1988.
- Liotard, Jean-François:* Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Bremen 1982.
- Grundlagenkrise, in: Neue Hefte für Philosophie, Heft 26/1986, S. 1-33.
 - Die Moderne redigieren, in: W. Welsch (Hrsg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion, Weinheim 1988, S. 204-214.
- Maaß, B.:* Auslegung des kleinen Katechismus Luthers für Volksschulen und Präparandenanstalten/vierte Aufl. bearbeitet von R. Wulff, Breslau 1903.
- Makarenko A.S.:* Der Weg ins Leben, Berlin (Ost) 1950.
- Malinowski, Bronislaw:* Das Geschlechtsleben der Wilden in Nordwest-Melanesien, Frankfurt 1979.
- Mallet, Carl-Heinz:* Untertan Kind. Nachforschungen über Erziehung, Ismaning 1987.
- Malson, Lucien/Itard, Jean/Mannoni, Octave:* Die wilden Kinder, Frankfurt am Main 1972.
- Martin, Jochen/Nitschke, August:* Einleitung, in: Martin, J./Nitschke, A. (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit, Freiburg/München 1986, S. 11-32.
- Mattenklott, Gundel:* Tinte und Herzblut, in: Emile. Zeitschrift für Erziehungskultur, Heft 1/1988, S. 15-30.
- Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945, Stuttgart 1989.
 - Kleine Didaktik des Zeigens, in: Die Grundschulzeitschrift (7. Jg.) Heft 67/1993, , S. 17-21.
- Mauthe-Schonig, Doris/Mauthe-Schonig, Bruno/Speichert, Mechthild:* Mit Kindern lesen im ersten Schuljahr. Anfangsunterricht mit den Geschichten von der kleinen weißen Ente, Weinheim/Basel 1990.
- Mauthe-Schonig, Doris:* Handbuch Schulanfang I, Weinheim und Basel 1979.
- Mead, G.H.:* Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt 1975.

- Mead, Margret*: Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften. Bd.2 Kindheit und Jugend in Neuguinea, München 1970.
- Culture and Commitment. The New Relationships between the generations in the 1970s, (Revised and updated edition), New York 1978 .
- Meinberg, Eckhard*: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft, Darmstadt 1988.
- Meiser, Hans Christian (Hrsg.)*: Schöpfungsmythen. Ausgewählte Texte, München 1988
- Merleau-Ponty, Maurice*: Die Prosa der Welt, München 1984.
- Meyer-Abich, Klaus M.*: Entwicklung statt Fortschritt in einer gemeinsamen Zukunft von Industrieländern und Entwicklungsländern, in: Scheidewege 19, Jahrgang 1989/90 S. 245-266..
- Meyer-Drawe, Käte*: Der Leib - ein "Merkwürdig unvollkommen konstruiertes Ding", in: Phänomenologie im Widerstreit hrsg. v. Chr. Jamme u. O. Pöggeler, Frankfurt 1989, S. 291-307.
- Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte Frankfurt (2. Aufl.), 1984, S. 19-25.(Meyer-Drawe 1984a)
 - Leiblichkeit und Sozialität, München 1984.
- Meyers, Hans*: Die Welt der kindlichen Bildneri, Witten 1971.
- Moles, Abraham A.*: Kunst und Computer, Schauberg 1973.
- Mollenhauer, Klaus*: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983.
- Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik, in: Neue Sammlung 25. Jgg. Heft 4 (1985), S. 420-432.
 - Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion, Weinheim/München 1986.
- Montessorie, Maria*: Kinder sind anders, Frankfurt 1980.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich*: Der Lebensraum des Großstadtkindes, Bensheim 1978.
- Müller, Ulrich*: Sprachspiele und Begriffskonstellationen. Über Adorno und Wittgenstein als dialektische Hermeneutiker, in: Theologie und Philosophie 1/1989, S. 53-86.
- Müller, Werner*: Archaische Sprachen und archaisches Denken, in: Scheidewege, Jahrgang 14, S. 256-269.
- Muschg, Adolf*: Zeichenverschiebung. Schnitte eines japanischen Films in einem westlichen Kopf. In: Publizistik und Kunst, 10/1990, S. 9-18.
- Nohl, Hermann*: Die Theorie der Bildung. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, Langensalza 1933, S. 3-80.

- Oelkers, Jürgen:* Professionsmoral oder pädagogisches Ethos, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 4/1986, S. 487-506.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo:* Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, München/Weinheim (2., völlig Neubearb. u. erw. Aufl.) 1987.
- Oswald, Hans /Krappmann, Lothar:* Kinderwünsche, in: Zeitschrift für Pädagogik 6/1985, S. 719-734.
- Paley, Vivian Gussin:* On Listening to what the Children say, in Harvard Educational Review 2/86, S. 122-131.
- Parmentier, Michael:* Frühe Bildungsprozesse. Zur Struktur der kindlichen Interaktion, München 1979.
- Strukturen der kindlichen Vorstellungswelt, Frankfurt am Main/New York 1989.
- Pausewang, Gudrun:* Die Wolke, Ravensburg 1987.
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel:* Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind, Frankfurt 1979.
- Piaget, Jean:* Sprechen und Denken des Kindes, Düsseldorf 1972.
- Nachahmung, Spiel, Traum, Stuttgart 1975.
 - Die Äquilibration der kognitiven Strukturen, Stuttgart 1976.
 - Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart 1977 .
 - Das Weltbild des Kindes, Stuttgart 1978.
 - Jean Piaget über Jean Piaget. Sein Werk aus seiner Sicht, hrsg. v. R. Fatke, München 1981.
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel:* Die Psychologie des Kindes, München 1986.
- Picht, Georg:* Der Begriff der Natur und seine Geschichte, Stuttgart 1989.
- Pirker, Theo:* Die real nicht existierende japanische Schreibmaschine oder Wie funktioniert das japanische Büro ohne Maschinenschrift, in: Leviathan 3/86, S. 328-360.
- Plappert, Michael:* Schreiben von Texten an der Freien Schule Marburg, dargestellt u.a. am Beispiel des Schulbriefkastens, Ms. Marburg 1990.
- Konflikt mit den großen Mädchen. Darstellung und Analyse eines Konfliktes an der Freien Schule Marburg, MS Marburg 1990. (Plappert 1990a)
- Platon:* Phaidros. In: Platon, Sämtliche Werke Bd. 4, hrsg. v. W.F. Otto u.a., Hamburg 1958.
- Pollard, Andrew:* The social world of the primary school, Eastbourne 1985.
- Portmann, Adolf:* Die Menschengenese im System der Biologie, in: Das Kind in unserer Zeit, Stuttgart 1958, S. 7-21.
- Postman, Neil:* Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt am Main 1982.
- Conscientious Objections. Stirring Up Trouble about Language, Technology and Education, London 1989.

- Preuss-Lausitz, Ulf/Rülcker, Tobias/Zeiher, Helga (Hrsg.):* Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit?, Weinheim/Basel 1990.
- Preuss-Lausitz, Ulf/u.a.:* Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, Weinheim/Basel 1983.
- Radin, Paul:* Primitive Man as Philosopher, New York 1927.
- Rang, Martin:* Einleitung, in: Jean-Jacques Rousseau: Émile oder Über die Erziehung, Stuttgart 1963, S. 5-97.
- Rasmussen, Wilhelm:* Ruth. Tagebuch über die Entwicklung eines Mädchens von der Geburt bis zum 18. Lebensjahre, München 1934.
- Rebel, Ernst:* Kreativitätsideal Kind, in: *enfant t*, Heft 4/5 90, S. 26-30.
- Reese-Schäfer, Walter:* Lyotard zur Einführung, Hamburg 1988.
- Richter, Dieter:* Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt am Main 1987.
- Ritter, Joachim:* Subjektivität, Frankfurt am Main 1980.
- Roesch, Claudia H.:* Das Bild des Kindes in der deutschsprachigen Lyrik nach 1945 unter besonderer Berücksichtigung der 70er und 80er Jahre. Eine Untersuchung zur pädagogischen Anthropologie, Frankfurt/Bern/New York/Paris 1989.
- Rolff, Hans-Günter/Zimmermann, Peter:* Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter, Weinheim/Basel 1985.
- Rousseau, Jean-Jacques:* Émile oder Über die Erziehung, Stuttgart 1963.
- Rowland, Stephen:* The Enquiring Classroom. An Introduction to Children's Learning, London/New York 1984.
- Rudhardt, Jean:* Water. Stichwort, in: The Encyclopedia of Religion, hrsg. v. Mircea Eliade, Vol. 15, New York 1987, S. 350-358.
- Rumpf, Horst:* Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim/München 1987.
- Rumpf, Horst:* Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule, München 1981.
- Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung, München 1986.
- Rutschky, Katharina:* Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt/Berlin/Wien 1977.
- Sachs, Wolfgang:* Der blaue Planet? Zur Zweideutigkeit einer modernen Ikone. In: Scheidewege, Jahresschrift für skeptisches Denken, Band I, (Jg. 23) 1993/94, S. 168-189.
- Sartre, Jean-Paul:* Das Imaginäre. Phänomenologische Psychologie der Einbildungskraft, übers. v. H. Schöneberg, Hamburg 1980.
- Sartre, Jean-Paul:* Der Idiot der Familie. Gesammelte Werke Bd. I, Reinbek 1986.

- Die Wörter. Autobiographische Schriften, Reinbek 1988.
- Schaefer, Gerd E.*: Spiel, Spielraum und Verständigung. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- u. Jugendalter, Weinheim/München 1986.
- Scharlau, Birgit/Münzel, Mark.*: Quellqay. Mündliche Kultur und Schrifttradition bei Indianern Lateinamerikas, Frankfurt/New York 1986.
- Scharrelmann, Heinrich.*: Die Technik des Schilderns und Erzählens, Braunschweig/Hamburg 1921.
- Schatzmann, Morton.*: Die Angst vor dem Vater. Langzeitwirkungen einer Erziehungsmethode/Eine Analyse am Fall Schreiber, Reinbek 1978.
- Scherer, Rene.*: Das dressierte Kind, Frankfurt 1974.
- Scheuerl, Hans.*: Das Spiel, Weinheim/Basel 1979.
- Schiller, Friedrich.*: Über das Schöne und die Kunst. Schriften zur Ästhetik, München 1984.
- Schleiermacher, Friedrich.*: Pädagogische Schriften, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826, u. Mitwirk. v. Th. Schulze hrsg v. E. Weniger, Frankfurt/Berlin/Wien 1983.
- Schlieben-Lange, Brigitte.*: Traditionen des Sprechens, Stuttgart 1983.
- Schmedt, Annette.*: Weiblichkeit und Technik in der Reproduktionsmedizin, in: Schuller/Heim (Hrsg.): Der codierte Leib, Zürich/München 1989, S.112-122.
- Schmid-Noerr, Gunzelin (Hrsg.).*: Metamorphosen der Aufklärung. Vernunftkritik heute, Tübingen 1988.
- Schöfthaler, Traugott/Goldschmidt, Dietrich (Hrsg.).*: Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung, Frankfurt am Main 1984.
- Scholz, Gerold.*: Entwicklung. Stichwort in: D. Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1, Reinbek 1989, S. 401-404.
- Didaktisierung der Gefühle, in: G. de Haan u.a. (Hrsg.): Herzstiche, Berlin 1989. (Scholz 1989a)
- Die Bedeutung des "anderen" Kindes in den Freien Schulen Marburg und Frankfurt. Gutachten im Auftrag des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Ms. Wald-Michelbach 1990.
- Schonig, Bruno.*: Arbeiterkindheit. Kindheit und Schulzeit in Arbeiterlebenserinnerungen, Bensheim 1979.
- Herzblut für Kinder. Assoziationen, meist Zitate zu einer falschen Metapher, in: Emile. Zeitschrift für Erziehungskultur 1/1988, S. 31 - 38.
- Schua, Leopold.*: Wasser - Lebelement und Umwelt, München 1981.

- Schuller, Alexander*: Die Dialektik der Reproduktionsmedizin, in: Alexander Schuller/Nikolas Heim (Hrsg.): Der codierte Leib. Zur Zukunft der genetischen Vergangenheit, Zürich/München 1989, S. 55-71.
- Schütz, Alfred*: Zur Theorie der Lebensformen, herausgegeben u. eingeleitet von Ilja Srubar, Frankfurt 1981.
- Schwarzenau, Paul*: Das göttliche Kind. Der Mythos vom Neubeginn, Stuttgart 1988.
- Schwenk, Bernhard*: Bildung. Stichwort, in: D. Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, Reinbek, 1989, S. 208-221.
- Scribner, Sylvia/Cole, Michael*: The Psychology of Literacy, London/Cambridge (Mass.) 1981.
- Scupin, Gertrud*: Lebensbild eines deutschen Schuljungen. Tagebuch einer Mutter, Leipzig 1931.
- Sendak, Maurice*: Wo die wilden Kerle wohnen, Zürich 1967.
- Siegert, Michael T.*: Adult Elicited Child Behavior: The Paradox of Measuring Social Competence Through Interviewing, in: Cook-Gumperz u.a. (Hrsg.): Children's Worlds and Children's Language, Berlin/New York/Amsterdam 1986, S. 359-376.
- Smilansky, Sara*: Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder, in: A. Flitner (Hrsg.): Das Kinderspiel, München 1973, S. 151-187.
- Snyders, Georges*: Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich. Übertragen und eingerichtet von Ludwig Schmidts, Paderborn 1971 (1965).
- Sodian, Beate*: Wissen durch Denken? Über den naiven Empirismus im Denken von Vorschulkindern, Münster 1986.
- Spiecker, Ben/Groenendijk, Leendert F.*: Betrogene Kinder? Projektionen in der heutigen Historiographie der Kindheit, in: Neue Sammlung Heft 4/1985, S. 450-464.
- Stern, C./Stern, W.*: Die Kindersprache, Leipzig 1922.
- Stoffer, Hellmut*: Die Bedeutung der Kindlichkeit in der modernen Welt, München/Basel 1964.
- Streeck, Jürgen*: Kommunikation in einer kindlichen Sozialwelt, Tübingen 1983.
- Thiemann, Friedrich*: Kinder in den Städten, Frankfurt 1988.
- Kontrolle rund um die Uhr, in: *enfant t*, Heft 10/1989, S. 10 -11 .
- Thomae, H.*: Der Rhythmus im kindlichen Spiel, Stuttgart 1957.
- Thomas, Murray, R./Feldmann, Birgitt*: Die Entwicklung des Kindes, Weinheim/Basel 1986.

- Thoring, Wolfgang*: Das Verhältnis von Erwachsenenheit und Kindheit im soziokulturellen und psychosozialen Wandel, Münster 1986.
- Trepl, Ludwig*: Geschichte der Ökologie. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Frankfurt am Main 1987.
- Tyciak, Doris*: Das Spiel des Kindes in der Großstadt, Köln Diss. 1928.
- Vygotsky, L.*: Play and its Role in the mental Development of the child, in: SOVIET PSYCHOLOGY, 5/1967, S. 6-18.
- Wagenschein, Martin*: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965.
- Verstehen lehren, Weinheim 1968.
 - Kinder auf dem Wege zur Physik, Stuttgart 1973.
- Wälde, Martin*: Krise und Therapie. Zur Aktualität von Edmund Husserls Phänomenologie, in: Merkur, H. 4(1988), S. 342-347.
- Waldenfels, Bernhard*: Der Spielraum des Verhaltens, Frankfurt 1980.
- Ward, Colin*: Das Kind in der Stadt, Frankfurt 1978.
- Warren, Richard L.*: Education in Rebhausen. A German Village, New York/Chicago/San Francisco/Toronto/London 1964.
- Watzlawick, Paul*: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn - Täuschung-Verstehen, München 1976.
- Vorwort, in: Paul Watzlawick (Hrsg.): Die Erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, München/Zürich 1985, S. 9-11.
 - Selbsterfüllende Prophezeiungen, in: Paul Watzlawick (Hrsg.): Die Erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, München/Zürich 1985, S. 91-110.
- Weber, Inge*: Sinn und Bedeutung kindlicher Handlungen. Analyse einer Gruppe im Kindergarten, Weinheim 1981.
- Weber-Kellermann, Ingeborg*: Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte, Frankfurt 1979.
- Welsch, Wolfgang*: Unsere postmoderne Moderne, Weinheim (2. durchges. Auflage) 1988.
- Werckmeister, Otto Karl*: Versuche über Paul Klee, Frankfurt 1981.
- Weyand, K.*: Entwicklung, in: Ritter, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 2, Basel/Stuttgart 1972, Spalte 550ff.
- Wimmel, Walter*: Die Kultur holt uns ein. Die Bedeutung der Textualität für das geschichtliche Werden, Würzburg 1981.
- Wissinger, Jochen*: Schule als Lebenswelt. Eine handlungstheoretische Untersuchung über die Entstehung von Schulschwierigkeiten, Frankfurt/New York 1988.

- Wittgenstein, Ludwig*: Philosophische Studien. In: Werkausgabe Bd. 1, Frankfurt am Main 1984.
- Witting, Heike*: Der Bildungsprozeß des Kindes im Übergang von der Familie in die Schule. Eine qualitativ-interpretative Untersuchung, Frankfurt/Bern/New York/Paris 1989.
- Wolfart, Günter*: Sprachkritik und Sprachmetakritik. Bemerkungen zur Sprachphilosophie Wittgensteins, in: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie 3/84, S. 21-39.
- Woods, Peter*: Inside Schools. Ethnography in Educational research, London/New York 1986.
- Wormbs, Brigitte*: Über den Umgang mit Natur. Landschaft zwischen Illusion und Ideal, Frankfurt am Main/Basel 1981
- Wünsche, Konrad*: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung, in: Neue Sammlung, Heft 4/1985, S. 433-449.
- Vater Piaget, in: Emile. Zeitschrift für Erziehungskultur 3/1988, S. d35 - d69.
 - Die Bemühungen um einen anthropomorphen Menschen, in: G. Gebauer u.a. (Hrsg.): Historische Anthropologie, Reinbek 1989, S. 171-216.
- Wygotski, L.S.*: Denken und Sprechen, Frankfurt am Main 1971.
- Zeiber, Hartmut J./Zeiber Helga*: Lokale Umwelt und Eigeninitiative in der Tageslaufgestaltung zehnjähriger Kinder, Berlin (Ms) 1987.
- Zeiber, Helga*: Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945, in: U. Preuß-Lausitz u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder, Weinheim/Basel 1983, S. 176-195.
- Zillig, Maria*: Eine Schulanfängerin. Psychologische Monographie eines sechsjährigen Kindes, München/Basel 1960.
- Zimmer, Dieter E.*: So kommt der Mensch zur Sprache, Zürich 1988.

Verzeichnis der Abbildungen

Die Abbildungen auf den Seiten 130 -133 stammen mit freundlicher Genehmigung des Campus-Verlages aus dem Buch: *Scharlau, Birgit/Münzel, Mark: Quellqay. Mündliche Kultur und Schrifttradition bei Indianern Lateinamerikas*, Frankfurt/New York 1986.