

Herrmann, Ulrich

Können wir Kinder verstehen? Rousseau und die Folgen

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 2, S. 187-196



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Können wir Kinder verstehen? Rousseau und die Folgen - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 2, S. 187-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69792 - DOI: 10.25656/01:6979

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-69792>

<https://doi.org/10.25656/01:6979>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 2 – März/April 1997

Essay

- 187 ULRICH HERRMANN
Können wir Kinder verstehen? Rousseau und die Folgen

Thema: Kritik der Werterziehung

- 199 GEORG HANS NEUWEG
Kritische Rationalität und „Werte-Erziehung“
- 219 SÖNKE ABELDT
Das Problem Solidarität. Perspektiven der pädagogischen Ethik und der Kritischen Theorie

Thema: Einheitlichkeit und Differenzierung

- 241 PETER M. ROEDER
Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern
- 261 GERHART NEUNER
Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen
- 279 ANKE HUSCHNER
Vereinheitlichung und Differenzierung in der Schulentwicklung der SBZ und DDR

Diskussion: Bildungsforschung

- 301 MANFRED LÜDERS
Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. Zur Bedeutung der neueren Ungleichheitsforschung für die Bildungssoziologie
- 321 MARTIN WELLENREUTHER
Willkommen Mr. Chance. Methodologische Betrachtungen zur Güte empirischer Forschung in der Pädagogik, diskutiert vor allem an der neueren Untersuchung über Gewalt von Heitmeyer u. a. (1995)

Besprechungen

- 335 BERND-REINER FISCHER
Dietrich Hoffmann/Karl Neumann (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 1: Die Teilung der Pädagogik (1945–1965); Band 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965–1989); Band 3: Die Vereinigung der Pädagogiken (1989–1995)
- 342 HANS-WERNER FUCHS
Gert Geißler/Ulrich Wiegmann: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse
- 345 HANS-ULRICH GRUNDER
Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996
- 349 BEATE TRÖGER
Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke und Briefe auf CD-ROM

Dokumentation

- 353 Pädagogische Neuerscheinungen

Können wir Kinder verstehen?

*Rousseau und die Folgen*¹

Behauptet eigentlich jemand, wir könnten Kinder *nicht* verstehen? Natürlich verstehen wir ein Kind, wenn es Kummer hat und getröstet werden muß. Aber verstehen wir *wirklich, wie* der Kummer das Kind *bekümmert*? Natürlich verstehen wir ein Kind, wenn es sich fürchtet und an die Hand genommen werden möchte. Aber verstehen wir *wirklich, wie* die Furcht das Kind *fürchten macht*? Natürlich verstehen wir ein Kind, wenn es sich freut, lacht und springt. Aber verstehen wir *wirklich, wie* das Gefühl der Freude ein Kind *sich freuen macht*? Natürlich verstehen wir ein Kind, wenn es eifrig helfen will. Aber verstehen wir *wirklich, wie* der Eifer das Kind *eifrig macht*? Natürlich verstehen wir ein Kind, wenn es von einem beunruhigenden Traum aufgewacht ist und zu uns ins Bett krabbeln will. Aber verstehen wir *wirklich, was* das Kind geträumt hat und *welches* Traumerlebnis das Kind im Schlaf unruhig *gemacht hat*?

Verstehen wir das, was wir verstehen (oder zu verstehen meinen), „natürlicherweise“? Natürlich *nicht*. Ganz offensichtlich verstehen wir vieles von dem allem und vieles andere im Leben eines Kindes, an den Äußerungen seines Kindseins, an dem *Eigen-Sinn* seiner Kindlichkeit eben doch *nicht*, oder vielleicht nur ein wenig, weil wir *uns selber* darin wiedererkennen. Eben: Wir machen uns denjenigen Reim darauf, den wir uns *als Erwachsene* darauf machen. Das ist nicht unstatthaft und wird in der Regel dem Kind ja auch gerecht; es *ist* getröstet und kann wieder lachen; die Furcht *ist* verflogen; das Kind *fühlt* sich bestärkt und *ist* stolz auf das, was es geschaffen hat; die Nachtruhe *stellt* sich wieder ein, und am Morgen bei Tageslicht – hoffen wir es – *ist* alles verflogen, vielleicht sogar vergessen.

Die Frage „Können wir Kinder verstehen?“ soll darauf aufmerksam machen, daß es durchaus *nicht* selbstverständlich ist, *daß* und *wie* wir Kinder verstehen; und daß es auch *nicht* selbstverständlich ist, *worauf* sich unser Verstehen *eigentlich* bezieht: Auf das *Verhalten* des Kindes? Auf das *Erleben* des Kindes? Oder auf *unser* Verhalten zum Kind, auf *unser* Erleben der Erlebnisse des Kindes? Auf die Botschaft, die *das Kind* uns übermitteln will? Oder auf *unseren* Sinn, den *wir* dieser Botschaft beilegen?

Mithin ist die aufgeworfene Frage für Eltern und Erzieher, Psychologen und Therapeuten alles andere als trivial (FLITNER 1958; HERRMANN 1991). Denn ebensowenig wie wir uns selbst ganz verständlich sind und anderen mit uns ver-

1 Überarbeitete Fassung eines Vortrags im September 1996 im Rahmen eines kulturgeschichtlichen Symposiums anlässlich der Emeritierung von Professor RICHARD MICHAELIS, Ordinarius für Pädiatrie und Entwicklungsneurologie an der Universität Tübingen.

trauten Menschen auch nicht, so gilt dies erst recht für Kinder, deren eigenes Innere ihnen selbst zumeist nicht – oder noch nicht – zugänglich ist und die erst auf dem Wege zu sich selbst sind, die erst lernen müssen, sich als reflektiertes *Ich* zu artikulieren und mitzuteilen. Aber Vorsicht ist geboten: Diese Hindernisse, die aus der Sicht der *Erwachsenen* Hindernisse sind – tatsächliche oder vermeintliche –, hindern ja in der Regel *die Kinder* nicht daran, sich zu artikulieren, sich zu Wort zu melden, *ihre* Sicht der Dinge vorzubringen. Das Nicht-Verstehen seitens der Erwachsenen geht dann häufig einher mit einem Verständigungs-Konflikt, d. h. mit einer – manchmal auch gewaltförmigen, nicht selten sogar gewalttätigen – Festlegung und Durchsetzung dessen, was als „verstehbar“ zu gelten hat. Die Kinder ziehen dabei zumeist „den Kürzeren“. Während Erwachsene *diese* Form des Umgangs häufig unter der Ungunst der Umstände praktizieren (müssen) oder – schlimmer noch – für ganz normal halten oder – und das wäre der *eigentliche* pädagogische Skandal! – in ihrer *Form* gar nicht bemerken, „verstehen“ *Kinder* sie nach Form und Bedeutung, Absicht und Wirkung sofort, und sie richten sich danach, manchmal mit Wirkungen und Folgen in ihren Erlebens- und Verhaltensweisen freilich, die die Erwachsenen dann nicht „verstehen“.

Hier ist nicht der Ort, Erwägungen zur Theorie, Logik und Praxis zwischenmenschlicher Kommunikations- und Verständigungsprozesse oder zu einer Hermeneutik des Nicht- oder Mißverstehens näher zu entfalten. Wir müssen hier auch auf eine historisch-anthropologische bzw. historisch-psychologische Herleitung des Verstehensproblems im Umgang mit Kindern verzichten, die uns vor allem in die französische Theologie des 17. Jahrhunderts führen würde (OSTERWALDER 1995) und zu FÉNELON (SPAEMANN 1963), von dem unten noch die Rede sein muß. Der vorliegende Beitrag soll vielmehr ein kulturgeschichtlicher sein. Und da man in der pädagogischen Historiographie die moderne Kulturgeschichte des pädagogischen Verstehens von Kindern – oder richtiger müßte es heißen: des *Nicht-Verstehens* von Kindern – gewöhnlich mit JEAN-JACQUES ROUSSEAU beginnen läßt, lassen auch wir uns von ROUSSEAU in unsere Thematik einführen.

I.

„Man kennt die Kindheit nicht: mit den falschen Vorstellungen, die man von ihr hat, verirrt man sich um so mehr, je weiter man geht. Die Klügsten bedenken nur, was Erwachsene wissen müssen, aber nicht, was Kinder aufzunehmen imstande sind ... Fangt also damit an, eure Schüler besser zu studieren, denn ihr kennt sie bestimmt nicht.“ Diese Sätze finden sich bekanntlich in ROUSSEAUS Vorwort zu seinem Buch „Emile oder über die Erziehung“, das im Jahre 1762 erschien und mit seiner lapidaren These „man kennt die Kindheit nicht“ eine neue Epoche des modernen pädagogischen Denkens und Argumentierens einleitete, jedenfalls in wirkungsgeschichtlicher Perspektive; denn die „moderne“ Pädagogik hat im 17. und 18. Jahrhundert zwar viele Väter – COMENIUS und LOCKE, HERDER und HUMBOLDT, PESTALOZZI und CAMPE –, aber ROUSSEAUS „Emile“ war nun einmal *das* Kultbuch des „pädagogischen Jahrhunderts“ und *der* Bezugstext der kind- und jugendorientierten reformpädagogischen Bestrebungen an der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert.

Wie ist diese Wirkungsgeschichte ROUSSEAUS zu erklären? ROUSSEAU bezweifelte nicht nur, daß man *die Kinder* kenne – weswegen man sie erst einmal kennenlernen müsse, „studieren“, wörtlich: sich *um sie bemühen* solle. ROUSSEAU machte vor allem deutlich, daß man *die Kindheit* – nicht anders als die Jugendzeit – als Lebensphase und Lebensform *anthropologisch* nicht angemessen verstehe. Es herrsche nämlich eine falsche Vorstellung von Kindheit als einer Lebensform, die doch etwas *anderes* bedeute und bedeuten müsse als lediglich ein *noch nicht* – noch nicht alles zu können, noch nicht alles zu dürfen, mit einem Wort: noch nicht *erwachsen* zu sein.²

Den Grund für ROUSSEAUS Auffassung finden wir rasch bestätigt bei einem Autor, von dem auch ROUSSEAU mit großer Hochachtung und Verehrung sprach, dem Bischof FÉNELON, der etwa hundert Jahre früher (1687) sein Büchlein über die Mädchenerziehung herausgebracht hatte. FÉNELON war mit seinem „Télémaque“ einer der einflußreichsten französischen pädagogischen Schriftsteller des ausgehenden 17. Jahrhunderts; er war der Erzieher des früh verstorbenen Enkels LUDWIGS XIV. von Frankreich gewesen, und er leitete ein Erziehungsinstitut für Mädchen an Saint Sulpice in Paris, wo bis heute auf dem Platz vor der Kirche sein monumentales Denkmal steht. FÉNELONS Büchlein über die Mädchenerziehung wurde alsbald von AUGUST HERMANN FRANCKE ins Deutsche übersetzt und hatte auf diese Weise durch die Hallischen Anstalten auch eine unmittelbare Wirkung in Deutschland.

FÉNELON kannte die Kinder. Er sprach mit einem – für seine Zeit ungewöhnlich – großen psychologischen Verständnis über den Umgang mit Kindern: Man solle sie viel spielen lassen (was der Pietist FRANCKE gar nicht mochte!) und sie spielend lernen lassen; schulmeisterliche Pedanterie verleide den Kindern ihre Neugier und damit ihre Lernbereitschaft. „Alles, was die Phantasie ergötzt, erleichtert das Lernen. Darum soll man ein Buch voll kleiner anziehender Erzählungen aussuchen. Man braucht dann keine Besorgnis zu haben, ob das Kind lesen lerne.“ Das tun Kinder dann nämlich von selber, denn „sie werden bald von selbst wünschen, dasjenige an der Quelle *selbst* schöpfen zu können, was ihnen soviel Freude gemacht hat“. – Für uns heute gesagt: Eben das tun sie auch mit den elektronischen *non-print*-Medien heute, weswegen gar keine Veranlassung zu Kulturpessimismus besteht! – Weiter mit FÉNELON: Vertrauen und Offenheit gestalte den Umgang mit Kindern ersprießlicher als autoritäres Verhalten. Vor allem: „Ein häufig vorkommender Erziehungsfehler ist es, daß Erzieher ihren Zöglingen nichts, sich selbst alles durchgehen lassen. Das reizt dann die

2 In ROUSSEAUS „Emile“ wird das Problem des Verstehens und Nicht-Verstehens von Kind und Kindheit auf verschiedenen Diskurs-Ebenen verhandelt, wie von BENNER/BRÜGGEN 1996 detailliert rekonstruiert worden ist. Das Schema der Verstehens-/Mißverstehens-Dimensionen entspricht den hier eingangs gestellten Fragen: der Möglichkeiten des Verstehens eines anderen aus dem Verstehenshorizont des Fragenden heraus; des weiteren aus dem Selbstverständnis-horizont des zu verstehenden anderen im Hinblick auf den Verstehenshorizont und das Verstehensproblem des Fragenden; und schließlich im Hinblick auf die Verständigungsmöglichkeiten zwischen divergierenden Verstehenshorizonten. Die möglichen Kombinationen von Fremd- und Selbstverstehen erzeugen Verstehen durch Verständigungsprozesse, deren methodische Regulierung und Kontrolle weder Mißverständnisse auszuschließen vermag noch „abschließende“ Ergebnisse zeitigen kann. Das Hauptproblem ist zumeist das Nichtverstehen von Mißverständnissen, weil ein Einverständnis über Unverständnis im Alltag mit Kindern womöglich nicht nur nicht weiterhilft, sondern Fehlentwicklungen verdecken kann.

Kinder zu scharfem und boshaftem Urteil; sie freuen sich, wenn sie an ihren Lehrern [und Eltern!] Fehler entdecken, und verachten sie darum.“ Nun ja, das Urteil der Kinder wird „scharf“ sein, nämlich „treffend“; denn sie artikulieren dabei *ihre* unverstellte Sicht der Dinge von *ihrem* Standpunkt aus. Dabei sind die Kinder ganz sicher nicht „boshaft“; und was manchen Erwachsenen so erscheint, ist nichts anderes als die Entschiedenheit der kindlichen Ich-Bezogenheit (für ROUSSEAU das charakteristische *anthropologische* Merkmal des Kindseins). Und was FÉNELON „verachtend“ nennt, ist vom Standpunkt der Kinder aus wohl eher ein Akt der moralischen *Selbstbehauptung*.

FÉNELON kannte die Kinder, er hatte täglich Umgang mit ihnen. Er *studierte* sie vielleicht auch deshalb nicht, weil er im Umgang mit ihnen keine Schwierigkeiten hatte? Er ermahnte aber *die Eltern* und *die Erzieher* – was für seine Zeit eigentlich ganz ungewöhnlich war! –, ihren Umgang mit den Kindern zu kontrollieren und vor allem freundlich zu gestalten. Das tat FÉNELON nicht nur deswegen, weil Kinder zunächst und vor allem *Kinder Gottes* sind – das Ebenbild des Schöpfers – und damit *heilig*, sondern weil dem kindlichen Sinn in der Errettungsverheißung des Neuen Testaments eine besondere Bedeutung als Gnadengabe zugemessen wird („werdet wie die Kindlein“). Deshalb ist *an*, *von* und *mit* den Kindern von den Eltern und Erziehern viel zu lernen. *Sie selbst* in ihrem *Eigen-Sinn* waren aber für FÉNELON noch kein Gegenstand des Studiums, wie ROUSSEAU es forderte. Dafür ist jetzt der ausschlaggebende theoretische Grund zu nennen: Im Sinne der sensualistischen Psychologie, der FÉNELON folgte, gab es deswegen nichts zu „studieren“, weil die kindliche Seele und der kindliche Geist als eine *tabula rasa* verstanden wurde, als ungestaltete und unverbildete „Natur“, die erst dadurch geformt wird und Gestalt gewinnt – und hier zeigt sich in der Tradition unserer Alltagssprache die Wirksamkeit des sensualistischen *tabula-rasa*-Konzepts –, daß „Eindrücke“ bewirkt bzw. hervorgerufen werden, daß „Wahrnehmungen“ das Denken modellieren, daß „Empfindungen“ Gesinnung und Charakter disponieren. Seele und Geist eines Kindes enthalten – so die Vorstellung der Zeit – unendliche Möglichkeiten und Variationen von Kindlichkeit und Kindsein, mithin auch die Individualität und Lebensform *dieses* Kindes, aber eben nur auf der Grundlage jener „Eindrücke“ (Prägungen), die *diese* Lebensumstände und Lebenserfahrungen eben *dieses* Kindes bereitgehalten oder bereitgestellt haben. Nimmt man die anthropologischen Annahmen des *tabula-rasa*-Konzepts weg, bleibt immer noch eine gar nicht so unbrauchbare „materialistische“ und interaktionistische Sozialisationstheorie übrig.

II.

ROUSSEAU nahm eine andere Position ein. Er lernte zwar von FÉNELONS Konzept einer „mittelbaren Erziehung“ – nämlich: dauerhafte Wirkungen im Erleben und Verhalten eines Kindes hervorzurufen durch das Bewirken von Eindrücken –, aber ROUSSEAU favorisierte dann – wie er es ausdrückte – eine „negative Erziehung“, was soviel heißt wie: der verständnisvolle Umgang mit dem Kind ist zwar pädagogisch richtig, aber wichtiger ist es zu verstehen, was hier „pädagogisch richtig“ bedeuten soll. Die Kriterien hierfür sollten nicht länger die Zustimmungsfähigkeit zu den pädagogischen Überzeugungen und Ziel-

setzungen oder die Effektivität der erzieherischen Maßnahmen auf Seiten der Eltern und Erzieher sein, sondern vielmehr – in umgekehrter Perspektive – die Selbstentwicklung des Kindes; das Kind solle *sich selber* möglichst ungestört äußern, darstellen, entfalten können und darin unterstützt werden. Das meint im Hinblick auf ROUSSEAU „Pädagogik vom Kinde aus“, auf die sich dann seither alle reformpädagogischen Bestrebungen und Bewegungen berufen haben. Können wir, wenn wir „vom Kinde aus“ pädagogisch denken und handeln sollen, Kinder in ihrem individuellen Kindsein also doch verstehen? Nein, denn die „Natur“ des Kindes ist nicht nur unbekannt, sondern man kann sie *als solche* auch gar nicht kennen *können*, weil jeder Eingriff in die Entwicklung und Entfaltung, in das Erleben und Verhalten eines Kindes immer schon eine Störung der „wahren“ Natur darstellt – noch dazu mit unbekanntem und daher unabsehbaren Folgen, wo doch die Natur einem eigenen *ungestörten* Entwicklungsgang folgen können sollte – so meinte ROUSSEAU –, um in ungestörter Übereinstimmung mit sich selber bleiben zu können, weil „von Natur aus“ jeder Sachverhalt in seiner optimalen Verfaßtheit ist (SPAEMANN 1980 mit Bezug auf die alteuropäische Geschichte dieses Konzepts). Diese „ungestörte“ Natur entspricht dem Willen des Schöpfers, und jeder menschliche Eingriff verformt „Natur“ durch „Kultur“ und setzt den Verfall der menschlichen Zivilisation und Kultur in Gang. Daher die Maxime der „negativen Erziehung“: lieber nichts tun, als das Falsche. Übrigens: Daß das Unterlassen von etwas auch eine Form des Handelns ist, und daß auch auf diese Weise unerwünschte Effekte bewirkt werden können, wird durch ROUSSEAUS Auffassung ja nicht bestritten. Er plädierte wohl zunächst einmal für eine andere *Einstellung* zum pädagogischen Handeln: seine *Selbstbegrenzung*.

Die moderne Pädagogik bei ROUSSEAU basiert mithin *zum einen* auf der Paradoxie, daß das pädagogische Handeln nicht nur nicht Vervollkommnung des Menschen bewirkt, sondern im Gegenteil – als fortschreitende Entfremdung von der „Natur“ – seinen kulturellen Verfall befördert. Und die moderne Pädagogik basiert *zum anderen* auf der zweiten Paradoxie, daß sie einen Bezugspunkt hat – die „Natur“ des Kindes im Sinne *dieses* Kindes –, den sie nicht kennen *kann*, und den sie in dem Maße, in dem sie ihn zum Vorschein bringen will, immer schon verändert, oder verbiegt, oder auch verfehlt.

ROUSSEAU nahm – in der Sprache von heute – einen Paradigmenwechsel vor: von der Perspektive der erzieherisch verständnisvollen *Einstellung* von Eltern und Erzieher zum Kind selbst hin zur Perspektive des *Verstehensproblems* des Umgangs mit einem Kind, das als Kind, in seinem Anders-sein, eine *Herausforderung* für den *gelingenden* verstehenden Umgang mit ihm darstellt, eben weil der Sinn und die Lebensform des Kindseins bei *diesem* Kind uns ja zunächst verborgen ist. Mehr noch: ROUSSEAU lehrte uns verstehen, daß pädagogisches Handeln eben *nicht* „Bearbeitung“ der „Natur“ des Kindes sein *kann*, weil wir diese ja nicht kennen, und auch nicht sein *darf*, weil wir sie verderben würden. (Das erste Buch des „Emile“ wird mit dem Satz eröffnet: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Höchsten Wesens hervorgeht. Alles entartet unter den Händen des Menschen.“) ROUSSEAU machte deutlich – darin FÉNELON folgend –, daß Erziehung erziehender *Umgang* mit dem Kind ist, wir sagen heute: eine besondere Form der Kommunikation und der Interaktion, deren Beziehungsqualität als *Form* (Stil, Habitus usw.) pädagogisch effektiver ist als die situativ-punktuelle

Intervention. – Diesen Perspektivenwechsel können wir heute übrigens systemtheoretisch auch so ausdrücken: (1) Systeme beobachten sich, (2) Systeme beobachten sich beim Beobachten, (3) der Beobachter beobachtet ein System, das sich beobachtet. An unseren Autoren exemplifiziert: (1) Die „mittelbare Erziehung“ bei FÉNELON nahm Rücksicht auf die Kindlichkeit der Kinder. (Der Beobachter beobachtet sich.) (2) Die Reaktion der Kinder bewirkt eine Verstetigung oder Modifikation im Umgang mit ihnen. (Systeme beobachten sich gegenseitig.) (3) Der Erzieher greift nicht ein, stellt sein Handeln zurück und wartet ab, wie das Kind eine Situation, in die es mit pädagogischer Absicht hineinbugsiert worden ist, exploriert, sich in dieser Situation orientiert (also: lernt), und läßt das Kind diese Situation und sein Tun in ihr kommentieren.

Die „negative Erziehung“ bei ROUSSEAU unterstellte, daß wir die Kindlichkeit der Kinder so lange nicht kennen, wie wir uns nicht Klarheit darüber verschafft haben, was denn überhaupt die Kindlichkeit des Kindes für das Selbstverständnis des Erwachsenen im Umgang mit einem Kind bedeutet. ROUSSEAU fordert übrigens (4), der Beobachter möge sich *als Beobachter* aus der Perspektive des Beobachteten – des Kindes nämlich – beobachten. Und damit ist eine weitere Paradoxie formuliert: Denn wie soll das möglich sein, wo ich doch „das Beobachtete“ durch Beobachtung erst *kennenlernen* muß, so daß es nicht *zugleich* reale Bedingung der Möglichkeit selbstkontrollierter Beobachtung sein kann? In der Analogie zur Physik der Elementarteilchen könnte man hier von der „pädagogischen Unschärferelation“ sprechen und die naheliegende Konsequenz ziehen: das pädagogische Denken und Argumentieren umzustellen von Ursache-Wirkungs-Analysen (auf der Grundlage von Kausalitätsbehauptungen) auf Wirkungskorrelationen (auf der Grundlage von Wahrscheinlichkeitsannahmen). Das wäre *erstens* der „Natur“ der Sache angemessen, sowohl hinsichtlich der Subjekt-Subjekt-Interaktion als auch des Emergenz-Charakters intra-subjektiver Prozesse; das würde *zweitens* die Generierung empirischer Daten erleichtern und würde *drittens* damit pädagogische Theorie endlich von der unsinnigen Zumutung befreien, für den Einzelfall auch dann erklärungskräftig sein zu sollen, selbst wenn sie die kasuistischen Rahmen- und Randbedingungen situativen pädagogischen Handelns nicht kennt, die sie bekanntlich nicht kennen kann.

Zurück zu ROUSSEAU und den Folgen. In der Sprache der Reformpädagogik des 18. und des 20. Jahrhunderts heißt die mit seinem Namen verbundene Position „Pädagogik vom Kinde aus“ und meint jetzt – anders als bei ROUSSEAU selber – sowohl das empirische Studium des Kinderlebens als auch die Reflexion des Kindseins im *Erlebnis-* und *Erwartungshorizont* der Erwachsenen (OELKERS 1996). Es besteht also zugleich eine Differenz und doch wieder eine Nähe zu ROUSSEAUS bahnbrechender Entdeckung: daß die *Verstehensformen* von *Kindheit* als eigentümlicher Lebensform die *Wahrnehmungsformen* der Erscheinungen des *Kinderlebens* bedingen, und daß diese Verstehens- und Wahrnehmungsformen die *Gestaltungsmöglichkeiten* des *Kinderlebens* bedingen und prägen.

ROUSSEAU formulierte in der Vorrede zum „Emile“ einen Gedanken, der in der Rezeption seines Buches viel zu wenig beachtet wurde und wird: „Man wird weniger eine Abhandlung über die Erziehung als Träumereien über sie zu lesen

glauben. Was kann ich tun? Ich schreibe eben nicht, was ein anderer denkt, sondern was ich denke. Ich sehe mit anderen Augen ... Aber was kann ich anders sehen und anders denken?“ Das heißt nichts anderes, als daß der *subjektive* Wahrnehmungshorizont *dieser* Eltern in bezug auf *dieses, ihr* Kind eben *ihre* Verstehensmöglichkeiten für das Leben *dieses, ihres* Kindes konstituiert. Das Verstehen der Lebensmöglichkeiten und Lebensprobleme eben *dieses* Kindes muß aber auch der Logik und Pragmatik der *anderen* Verstehensformen – der Eltern nämlich – folgen können. Nur so erschließt sich – als Eigentümlichkeit im Lichte der *Analogie* – der Lebenssinn des Kindes *im Verhältnis* zu anderen Menschen und zu sich selbst. Man sieht übrigens sofort, daß sich das Problem des Verstehens von Kindern durch die Eltern erleichtert durch die größere Kinderzahl, weil dann das Verstehen des einen Kindes auch durch den Vergleich mit seinen Geschwistern möglich ist. (Das erleichtert den Eltern das Geschäft, die Kinder mögen es bekanntlich gar nicht.) Und man versteht, daß sich das Verstehen eines *einzelnen* Kindes womöglich durch seine Geschwisterlosigkeit erschwert wird, weil nur der Vergleich mit den Erwartungsbildern der Eltern übrig bleibt. – ROUSSEAU war im Hinblick auf dieses Problem durchaus listig: Emile ist ein Waisenknabe, ohne Geschwister, und er wächst unter Umständen und unter Menschen auf, von denen wir nichts erfahren (lediglich: aus zivilisationskritischen Gründen „auf dem Lande“, abseits der Stadt). So können wir nur *ihn selbst* zu sehen bekommen. Es liegt auf der Hand, daß eine solche pädagogische Robinsonade – ROUSSEAU sagt es selbst im „Emile“ – rein fiktiv ist.

ROUSSEAU radikalisierte das Problem des *authentischen* Verstehens als ein Problem von *Perspektive*, die nicht nach Wahrheit oder Irrtum beurteilt werden kann – „Ich werde meiner Meinung mißtrauen, aber sie nicht ändern.“ Das bedeutet: Ob wir ein Kind *wirklich* verstehen, hängt ab von unserem *Verhältnis* zu ihm und von der Perspektive, in der wir die Lebenschancen *dieses* Kindes begründen. Das bedeutet vor allem: Wie wir ein Kind behandeln – auch im pädagogischen, ärztlichen oder therapeutischen Sinne –, hängt auch davon ab, welche Lebensperspektive wir diesem Kind geben und ob dies im Lichte *seiner* und *unserer* perspektivischen Erfahrungen geraten oder vertretbar ist.

III.

Es liegt auf der Hand, daß wir uns als Eltern, als Erzieher, als Lehrer, als Pädiater hoffnungslos überfordern würden, wenn wir eine rousseauistische „Pädagogik vom Kinde aus“ wirklich konsequent praktizieren wollten: Wir kennen in der Regel die Kinder, mit denen wir familiär oder nachbarschaftlich umgehen, durchaus im Alltagsleben, in routinisierten alltäglichen Umgangssituationen, aber in Konflikt- oder lebensgeschichtlichen Übergangssituationen zunächst (oder überhaupt) nicht *wirklich*; und die uns anvertraut werden – im Kindergarten oder in der Schule – zumeist noch viel weniger (schon weil es so viele sind); und erst recht nicht diejenigen, denen wir unter klinischen Bedingungen kurzfristig helfen sollen. Kinder leben heute getrennte Lebenswelten: eine häusliche, eine Kindergarten-, eine Schul-Kindheit; eine Medien-, Nachbarschafts-, Institutionen-Kindheit. Ihre Lebens- und Erfahrungswelten sind segmentiert, und wenn es gut geht – aber nur dann! –, erleben sie eine Kindheit, deren Erlebnis-,

Aneignungs- und Verarbeitungsformen es uns – den Erwachsenen – erlauben, guten Gewissens zu sagen: „Wir verstehen die Kinder.“

Wann geht es gut? Vielleicht ging es den Kindern besser, als sie in Lebensformen aufwuchsen, in denen Erziehungs- und Lebenserfahrungen tradiert wurden, die im Konfliktfall die Kinder sozusagen auch „abpuffern“, auf- und abfangen konnten: in der Drei-Generationen-Familie mit den Großeltern oder älteren Verwandten bzw. Hausgenossen, in der dichteren und kinderreicheren Nachbarschaft, in der Lebensform des „Ganzen Hauses“, die Arbeit und Freizeit von Jung und Alt noch miteinander verschränkte. Die Älteren bzw. die Großeltern hatten in der Regel hinreichend Zeit und Geduld, sich auf den Lebensrhythmus der Kinder einstellen zu können; sie verfügten auch über die Ausgleichsmöglichkeit zwischen dem – aus elterlicher Sicht – erziehlich Unabdingbaren und dem jeweils Möglichen; sie konnten – wenn es gut ging – in den Konflikten vom elterlichen Fremdbild und kindlichen Selbstbild des Kindes vermitteln; eben weil sie bei ihren Kindern *als Eltern* ihr eigenes Bild als Eltern *von Kindern mit Kindern* zu reflektieren imstande waren. –

Damit kein Mißverständnis aufkommt: Hier soll nicht eine „heile Welt“ beschworen werden, die es für die Masse der Kinder vielleicht gar nicht gegeben hat, sondern auf einen Umstand in der sozialen *Struktur* des Kinderlebens aufmerksam gemacht werden, der sich heute grundlegend gewandelt hat. Kinderleben vollzieht sich heute nämlich in der Regel in der Zwei-Generationen-Familie, so daß mit der Auflösung der älteren Generationsstrukturen auch eine soziale Struktur als unmittelbare lebensgeschichtliche Grundlage von Verstehen und als Sozialstruktur der Tradition von Verstehen abhanden gekommen ist. (Einen etwas hilflosen Ersatz bieten Kurse für Elternbildung und die Ratgeberliteratur.) Diese neue Lage könnte auf lange Sicht nicht ohne beträchtliche Auswirkungen bleiben; denn die (west-)europäische Kulturgeschichte ist unter den Bedingungen der bürgerlichen Kultur der Moderne, die die Lebensform der bürgerlichen Familie universalisiert hat, immer auch eine Kulturgeschichte der Kindheit, d. h. eine *Kultivierung* des Menschen durch *Kultivierung* seiner frühesten Erfahrungen und Lebensäußerungen in der Familie gewesen. Das haben wir vor allem durch PESTALOZZIS Konzept der „Wohnstuben-Erziehung“ sehen und verstehen gelernt.

An dieser Stelle kann die *kulturgeschichtliche* Dimension der Verstehensproblematik sinnesfällig gemacht werden (HERRMANN 1991). In Europa haben bis tief ins 20. Jahrhundert – in anderen Kulturen und Gesellschaften zum Teil bis heute – nicht die leiblichen Eltern die Kinder erzogen, sondern dies taten – sofern es überhaupt geschah – dafür eigens zuständige oder die älteren Personen im Haushalt oder die Kinder „liefen einfach mit“ und schauten sich ab und eigneten sich mitahmend an, was sie lebensstüchtig machte. Erst die Formierung der bürgerlichen Familie im 18. Jahrhundert, die der Frau das Haus und den Haushalt als Wirkungsstätte zuwies und ihr die Kindererziehung als Privileg zuschrieb – auch dies eine Leistung von ROUSSEAU! –, erzeugte mit der neuen Intimität der Ehegatten-Familie die neue Intimität des pädagogischen Verhältnisses von Mutter und Kind. Die Mutter wird nun die „geborene“ Erzieherin ihrer Kinder, und wenn sie diese Aufgabe nicht wahrnimmt, läuft sie – bis heute – Gefahr, die Fehler des Kindes und Heranwachsenden sich als Versäumnis einer „natürlichen“ Pflicht zuschreiben lassen zu müssen. Dabei ist die pädagogi-

sche Argumentationsfigur, die ROUSSEAU einführt, eigentlich absurd: Wie soll eine junge Mutter, ohne alle Erfahrung im Umgang mit Kindern, ohne Orientierung über ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten, wie kann ausgerechnet *sie* die optimale Erzieherin ihrer Kinder sein? Man sieht sogleich, in welche Probleme, Rat- und Hilflosigkeiten Eltern geraten, wenn der Umgang mit dem Kind Schwierigkeiten bereitet und wie *nachteilig* es für eine kindliche Entwicklung sein kann, wenn – im günstigsten Fall – Mutterliebe die professionelle Hilfe ersetzen soll. Übrigens zog der Psychoanalytiker und Pädagoge SIEGFRIED BERNFELD am Beginn unseres Jahrhunderts den Schluß daraus, die Kinder aus dieser womöglich nachteiligen Lage zu befreien und sie von professionellem Personal betreuen zu lassen: Das Konzept der Kibbuz-Erfahrung war erfunden. Ähnlich argumentierten auch Gründer von Landerziehungsheimen.

Die Geschichte der „Pädagogik vom Kinde aus“ ist auf der einen Seite eine unbestreitbare Erfolgsgeschichte für die Kinder gewesen: Die Kinderarbeit als Kinderausbeutung ist verboten oder wird bekämpft; soziale Einrichtungen schreiten gegen verwahrlosende Verhältnisse ein; in den Ländern der „Ersten“ Welt ist der Schulbesuch generell möglich; die Kinder genießen einen besonderen juristischen Schutz (auch wenn der Tierschutz zuweilen strenger gehandhabt wird als der Kinderschutz). Aber auf der anderen Seite muß hier – zumindest in der deutschen akademischen Pädagogik – im Hinblick auf eine empirisch-psychologisch und empirisch-pädagogische Kinderforschung auch eine Defizit-, wenn nicht Mißerfolgsgeschichte konstatiert werden: Die ersten zaghaften Versuche der Kinderforschung im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert sind seit den späten zwanziger Jahren nicht fortgesetzt worden (HERRMANN 1976), so daß es auf Seiten der Erziehungswissenschaft wenig empirisch kontrolliertes Wissen gibt – obwohl diese Disziplin sich so nennt –, das auch zur Bearbeitung der Probleme und zur Beantwortung der Fragen bei den Entwicklungspsychologen und -neurologen, in der Kinderpsychotherapie und Pädiatrie etwas beitragen könnte.

IV.

„Können wir Kinder verstehen?“ Das hängt von der Nähe zu ihnen ab, von der Intensität des Umgangs mit ihnen; davon, ob wir uns ihnen öffneten und sie Zutrauen zu uns fassen konnten. Es hängt auch ab von unserer Bildung und von unserem Wissen. Jedoch: Wir mögen Kinder noch so sehr verstehen und zu ihnen halten – unsere Gesellschaft nimmt darauf im Alltag normalerweise *keine* Rücksicht. Wir organisieren manches und vieles *für* die Kinder, das Wenigste *mit ihnen*. Spielplätze, Kindergärten und Schulen organisieren ihr Leben, aber nur begrenzt das *innere* Leben der Kinder an und in diesen Orten. Die Pädagogik und die Psychologie erklären uns, wie wir mit den Bedürfnissen der Kinder umgehen sollen, und die Psychoanalyse erklärt uns die *wirklichen* Bedürfnisse der Kinder. Die Politik folgt dem, aber widerwillig und widersprüchlich: Das Recht auf den Kindergartenplatz sagt noch nicht, was die Kinder dort sollen; der Schulzwang erlaubt auch übergroße Klassen. Die Gesellschaft und ihre Institutionen folgen einer anderen Logik als derjenigen, die eine Kulturbigraphie der kleinen Menschen eigentlich erfordert. Wohl zu keiner Zeit ist mehr pädagogi-

sches Wissen und Können in die nächste Generation investiert worden. Wohl zu keiner Zeit hat sich eine Gesellschaft *zugleich* so organisiert, daß man auf Schritt und Tritt – bei der Wohnungssuche, im Bus und bei der Steuererklärung – bemerken muß, daß Kinder eigentlich lästig und unsere positiven pädagogischen Einstellungen im öffentlichen und im gesellschaftlichen Leben weitgehend funktions- oder wirkungslos sind. Wo die Älteren auf diese Weise die Jüngeren ignorieren, wo sie keine sinnerschließenden und sinnvermittelnden, helfenden, anziehenden Vorbilder mehr sind, ziehen die Heranwachsenden rasch den verständlichen Schluß: Sie melden sich innerlich ab, nicht nur stillschweigend – wie in der Schule –, sondern auch mit Getöse – in der rechtsradikalen Szene (HERRMANN 1993).

„Können wir Kinder verstehen?“ Wir sollten verstehen lernen, daß sie in vieler Hinsicht *für uns* kein Verständnis mehr haben. Die Frage ist nicht nur, ob *wir* die Kinder verstehen, sondern die *andere* Frage ist mindestens so wichtig: Ob *wir* den Kindern verständlich sind.

Literatur

- BENNER, D./BRÜGGEN, F.: Das Konzept der Perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau. In: O. HANSMANN (Hrsg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Bd. II: Kommentare und Interpretationen. Weinheim 1996, S. 12–48.
- BERNFELD, S.: Das jüdische Volk und seine Jugend. Wien/Berlin 1920.
- FÉNELON, F.: Über die Erziehung der Mädchen. (1687) Dt. übers. Paderborn 1976.
- FLITNER, W.: Verstehen wir unsere Kinder wirklich? (1958) In: W. FLITNER: Gesammelte Schriften. Bd. 3: Theoretische Schriften. Hrsg. von U. HERRMANN. Paderborn 1989, S. 378–387.
- FRANCKE, A. H.: Pädagogische Schriften. Besorgt von H. LORENZEN. Paderborn 1957.
- HERRMANN, U.: Die Rolle der Psychologie in der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. 1, hrsg. von H. BALMER. Zürich 1976, S. 1013–1026.
- HERRMANN, U.: Struktur- und Funktionswandel der Familie in der Moderne; Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. In: U. HERRMANN: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Weinheim 1991, S. 107–122, 133–145. (Dort weitere Abhn. zur Geschichte der Kindheit, Jugend und Familie.)
- HERRMANN, U.: „Innenansichten“. Erinnerter Lebensgeschichte und geschichtliche Lebenserinnerung, oder: Pädagogische Reflexion und ihr „Sitz im Leben“. In: CHR. BERG (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt a. M. 1991, S. 41–67.
- HERRMANN, U.: Wo ist Zukunft? Akute Orientierungskrisen und aktuelles Protestverhalten von Jugendlichen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Internationale Schulbuchforschung 15 (1993), S. 121–137.
- OLKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München³1996.
- OSTERWALDER, F.: Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung. Theologische Ursprünge des modernen pädagogischen Paradigmas. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2 (1995), S. 59–83.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emil oder über die Erziehung. (1762) Dt. übers. v. L. SCHMIDTS. Paderborn 1971.
- SPAEMANN, R.: Der „Geist der Kindheit“ und die Entdeckung des Kindes. In: R. SPAEMANN: Reflexion und Spontaneität. Studien über Fénelon. Stuttgart 1963, S. 138–158.
- SPAEMANN, R.: Rousseau „Emile“: Traktat über Erziehung oder Träume eines Visionärs? In: R. SPAEMANN: Rousseau – Bürger ohne Vaterland. München 1980, S. 78–97.

Anschrift des Verfassers

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Universität Ulm, Seminar für Pädagogik, 89069 Ulm/Donau