

Rauschenberger, Hans

Kinderfragen - Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 6, S. 759-771



Quellenangabe/ Reference:

Rauschenberger, Hans: Kinderfragen - Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 6, S. 759-771 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143727 - DOI: 10.25656/01:14372

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143727>

<https://doi.org/10.25656/01:14372>

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

Mitglied der


Leibniz
Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 6 – Dezember 1985

I. Thema: Kinderleben:

- REINHARD FATKE Phänomene des Kinderlebens. Einleitung zum Themenschwerpunkt 697
- ELISABETH H. FLITNER/
RENATE VALTIN „Das sage ich nicht weiter“: Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern 701
- HANS OSWALD/
LOTHAR KRAPPMANN Kinderwünsche 719
- MICHAELA ULICH „Eene, meene muh/raus bist du“. Rituale und Freiräume im traditionellen Kinderspiel 735
- HORST RUMPF Irritationen – Unvertraut werdende Welt 747
- HANS RAUSCHENBERGER Kinderfragen – Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik 759

II. Diskussion

- KARL BINNEBERG Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. 773
- FRANZ E. WEINERT/
MICHAEL R.
WALDMANN Das Denken Hochbegabter: Intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse 789
- GEORG HÖRMANN Beratung zwischen Fürsorge und Therapie 805

III. Besprechungen

- HEINZ-ELMAR TENORTH DIETER LENZEN/KLAUS MOLLENHAUER (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung 821
- WERNER KEIL KARL-HEINZ DICKOPP: Lehrbuch der systematischen Pädagogik 829

- WERNER KEIL NORBERT KLUGE: Einführung in die Systematische Pädagogik. Ansätze zu einer systematischen Betrachtungsweise der Allgemeinen Pädagogik 829
- ROLF HUSCHKE-RHEIN HELMUT DANNER: Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik 833
- WALTER HERZOG VOLKER GUTBERLET: Komplexität und Komplementarität. Zum Wissenschaftsverständnis empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft in bezug auf die Entwicklung naturwissenschaftlicher Methodologie 836
- RUDOLF TIPPELT PIERRE BOURDIEU: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft 839
- JÜRGEN OELKERS RAINER WINKEL (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen 841

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 845

Contents

I. Topic: Studies in Child Development

- REINHARD FATKE Phenomena of Children's Life. Introduction to the
Topic 697
- ELISABETH H. FLITNER/
RENATE VALTIN "I Won't Tell Anybody" – The Development of the
Notion of Secret among Schoolchildren 701
- HANS OSWALD/
LOTHAR KRAPPMANN Children's Wishes 719
- MICHAELA ULICH Ritual and Social Experience in Traditional Games of
Children 735
- HORST RUMPF Irritations – A World Growing Strange 747
- HANS RAUSCHENBERGER Questions Children Ask – Developmental and
Hermeneutical Aspects 759

II. Discussion

- KARL BINNEBERG Basic Principles of the Methodology of Educational
Case Studies 773
- FRANZ E. WEINERT/
MICHAEL R.
WALDMANN How Do the Gifted Think? Intellectual Abilities and
Cognitive Processes 789
- GEORG HÖRMANN Counselling between Social Service and The-
rapy 805

III. Book Reviews 821

IV. Documentation

- New Books 845

Kinderfragen – Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik

Zusammenfassung

Die Fragen der Kinder stehen in engem Zusammenhang mit dem Verständnis, das die Erwachsenen dafür aufbringen. Dieses Problem wird expliziert:

- Wie erwirbt das Kind die Fähigkeit des Fragens? Hier wird an eine Arbeit aus den zwanziger Jahren angeknüpft.
- Inwiefern stellen die Kinder philosophische Fragen? Beispiele aus der Sicht eines Philosophen und solche aus dem Schulunterricht.

Aus diesen Problemen werden einige hermeneutische Gesichtspunkte herausgearbeitet, die dazu Anlaß geben, die Schule, aber auch den Bildungsbegriff in neuer Perspektive zu sehen.

Als Kinderfrage soll im folgenden jede sprachliche Äußerung eines Aufwachsenden gelten, sofern sie eindeutig einen Fragesinn enthält. Wenn ein kleines Kind beim Klingeln des Telefons seine Mutter ansieht und sagt „Papa, ja?“, so handelt es sich nach dieser Definition ebenso um eine Kinderfrage wie beim Ausruf eines Vierzehnjährigen: „Bist du denn noch zu retten?“ – Ein derart allgemeiner Begriffsrahmen kann helfen beim Sammeln möglichst verschiedenartiger Einzelercheinungen. Danach lassen sich anhand des Materials einige differenzierende Merkmale herausarbeiten.

Kinderfragen werden von den Erwachsenen meist aufmerksam registriert; sie gelten als Zeichen der Wißbegier, der Intelligenz oder der Reife eines Kindes. Da das Interesse des Erwachsenen für das Kind Zuwendung und Anerkennung mit sich bringt, findet kaum eine Äußerungsform des Kindes so günstige Entwicklungsmöglichkeiten vor wie gerade das Fragen. Das einzige Hemmnis besteht darin, daß nicht alle Kinderfragen von den Erwachsenen verstanden werden. Viele davon sind trotz ihrer offenkundigen Frageform unklar formuliert oder undeutlich artikuliert. Der Erwachsene versteht sie nicht und kann sie nicht beantworten; sie erweisen sich als unfruchtbar, während andere das Gespräch weiterzubringen scheinen und darum begierig aufgegriffen werden. Durch das Maß ihrer Verständlichkeit entsteht sozusagen ein Netz von Favorisierungen und Nichtfavorisierungen der Kinderfragen. Wiederholen sich dieselben Anlässe einer Verstehenshemmung, so werden allein hierdurch Selektionsmuster des Fragens geschaffen, und da jede Frage sozusagen den Rahmen ihrer möglichen Antworten vorgibt, werden auch die Erkenntnisformen und Erkenntnisfelder der Kinder durch diesen Ausleseprozeß beeinflußt. Was Kinder fragen und wie sie es tun, ist also von einem sehr frühen Zeitpunkt an dialogisch vermittelt; es hängt davon ab, was die Erwachsenen von den kindlichen Fragen verstehen und wie sie damit umgehen.

Dies eröffnet den pädagogischen Horizont des Problems. Je mehr wir von den Fragen der Kinder verstehen, desto besser können wir auf die Kinder eingehen, ihren Zuwachs an Wissen und Handeln fördern und die Sozialbeziehungen mit ihnen reibungslos gestalten. So jedenfalls meint man. Aber da entstehen neue Schwierigkeiten: Wäre durch einen solchen Zugang nicht aufs neue die Omnipotenz des

Pädagogen vorausgesetzt, als sei es in sein Belieben gestellt, wie flexibel er seinen Verständnisrahmen gestaltet? Unterstellt, die Erzieher könnten ihre Verständnissfähigkeit ins Grenzenlose steigern – was wäre das Ergebnis? Sie könnten dann immer nur den Status quo bestätigen; vor lauter Verstehen könnten sie niemanden mehr zum Verstehen anregen. Schon diese Überlegung zeigt, wie verkehrt es wäre, wenn man eine Methode suchen würde, bei der immer mehr Verständnis herauskommt. Es geht vielmehr um die Erfahrung der Sozialität des Verstehensprozesses, um das Aufmerksamwerden auf die eigenen und fremden Wahrnehmungsbarrieren und um die Bearbeitung beider. Dies läßt sich m. E. an den Fragen der Kinder besonders deutlich zeigen. Erkennt man, daß die Frage immer etwas auch mit dem zu tun hat, der auf sie antwortet, so wird man sie nicht länger als bloßen „Gegenstand“ der Untersuchung ansehen; der Chronist ist auf diesem Feld immer zugleich eine handelnde Person.

1. Zur Entwicklung der Kinderfrage

Wie entsteht im Kind das Bedürfnis zu fragen, und wie entwickelt sich die Fragefähigkeit? Diesem Problem schenkt die gegenwärtige Erziehungswissenschaft kein gesteigertes Interesse. Bereits ein Blick in die Nachschlagewerke kann diese Feststellung bestätigen. Einige behandeln das Stichwort „Frage“ überhaupt nicht (WULF 1974; BÖHM 1982); in einem anderen verschwindet es in einem Artikel zum Thema „Lernen, Lehren“ (SPRENGER, KLAFKI 1971); wieder in anderen wird das Phänomen von vornherein auf den Unterricht beschränkt (HORNEY/RUPPERT/SCHULZE 1970, Bd. I, S. 944–946) oder in zwei verschiedene Artikel zerteilt, nämlich einen theoretischen und einen unterrichtspraktischen (DEUTSCHES INSTITUT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK 1960, Bd. II, Sp. 63–68).

Nach der Jahrhundertwende schien es zunächst, als ob die Entwicklung des Fragens zu den besonders interessanten Problemen der Sprachentwicklung gerechnet werde. Bereits im Jahre 1907 veröffentlichten CLARA und WILLIAM STERN ihre gemeinsame Arbeit über die Kindersprache, in der sie die Frageentwicklung behandelten. Auch KARL BÜHLER widmete sich seit 1918 diesem Thema. Im Zusammenhang damit legte ELISABETH KAWOHL 1929 eine Arbeit über die kindliche Frage vor. Sie brachte eine Fülle von Material, das sie aus Beobachtungen der frühen Kindheit ihrer Tochter gewonnen hatte. Daraus erarbeitete sie ein Modell zur Entwicklung der kindlichen Frage. Nach ihrer Auffassung finden sich bei den Kindern folgende Verhaltensweisen:

- „1. Achtgeben auf die Dinge und Vorgänge in der Umgebung, vor allem auf das Sprechen der Erwachsenen, worin wir eine gewisse fragende Geisteshaltung zu erkennen glaubten, die wir als inneres Fragen bezeichneten,
2. Benennen und Konstatieren auch der alltäglichen Dinge und Ereignisse, besonders im Alter von 2;0 bis 2;4 – eine Erscheinung, von der wir feststellten, daß sie sich anscheinend bei allen Kindern dieses Alters bemerkbar macht,
3. in derselben Zeit imitative Fragen, die allmählich die Bedeutung des Fragesatzes erkennen lassen,
4. Entscheidungsfragen und schließlich
5. Bestimmungsfragen“ (KAWOHL 1929, S. 101).

Diese Zusammenstellung will einen Prozeß wiedergeben. Die beiden ersten Stufen bezeichnen eine Vorbereitungsphase des Fragens, wobei die zweite Stufe Anlaß gibt, auf die erste zurückzuschließen: Alle Kinder lieben das Benennen und Konstatieren während einer bestimmten Epoche ihrer Entwicklung. Aber was geht dem voraus? Nach KAWOHL sind es die Schwierigkeiten, die beim Benennen auftreten. Das Kind sucht einen Namen: Es kann ihn nur von den Menschen seiner Umgebung bekommen; denn die Gegenstände selber teilen ihren Namen nicht mit. „Dem eigentlichen Suchen nach dem Namen muß nämlich – wenn auch noch in höchst primitiver Form – eine gewisse fragende Geisteshaltung des Kindes vorangehen, die sich so charakterisieren ließe: es ist, als ob das Kind die bestehende Schwierigkeit als *Aufgabe* zu erfassen beginnt und sich nun gleichsam selbst ein ‚gib Acht‘ zuruft“ (ebd., S. 17). „Meine Tochter schloß in solchen Augenblicken angespannten Achtgebens bisweilen halb die Augen oder starrte wie geistesabwesend in die Ferne, als ob sie optische Eindrücke als störend ausschalten wollte“ (S. 15, Fußnote; diese Beobachtung bezieht sich auf das Alter 1;8).

Die Stufe der Imitation enthält sozusagen eine Übungsphase, in der das Kind das Fragen als sprachliche Möglichkeit lernt. Wenn das zweijährige Kind an den Schrank klopft und dazu sagt „Klopft‘n da?“ (ebd., S. 22), so ist nicht ausgemacht, daß es eine Frage stellen will; es reproduziert ein Geräusch und das, was es bei solcher Gelegenheit hat sagen hören. Wiederum entstehen hierbei Passungsschwierigkeiten, so daß die nächste Stufe der Entscheidungsfrage ganz folgerichtig erscheint. Jetzt, mit etwa zweieinhalb Jahren, findet es Formulierungen, die nach einer Bestätigung verlangen, die eindeutig sind und außerdem dem Antwortenden die Sache einfach machen: Er braucht nur mit Ja oder Nein zu antworten: „Papa is nich zu Hause? Nein?“ (S. 35); „Warst nich in de Stadt gewesen, Bonbon holen?“ (S. 40). Diese disjunktiven Fragen werden zuletzt in Bestimmungsfragen umgewandelt, bei denen das Erfragte nicht innerhalb einer Reihe von Möglichkeiten vorgeschlagen, sondern angezielt wird, wobei der Befragte die Bestimmung vornimmt. Alle *W*-Fragen sind solche Bestimmungsfragen. Erst in ihnen kommt die Bedeutung der Frage voll zur Entfaltung; das Kind lernt diese Frageformulierungen erst nach den Entscheidungsfragen. KAWOHL berichtet vom Übergang zwischen Entscheidungs- und Bestimmungsfragen:

„Ein ausgezeichnetes Beispiel hierfür bietet die Entwicklung der *Wo*-Fragen bei meiner Tochter.kehrte jemand von den Hausgenossen nach kürzerem oder längerem Fernsein in die Wohnung zurück, dann forschte das Kind nach dem Grund der Abwesenheit: Warst ada west? oder: Warst Taße (=Straße) gangen? und dergl. Anfangs (2;4) begnügte sich das Kind meist mit einer solchen Frage, und wo mehrere Fragen gestellt wurden, handelte es sich um Lösungen, die sehr wohl miteinander vereinbar waren: ‚Warst ada west? Warst Taße gangen? Kuchen kaufen?‘ Mit 2;6 erschienen dann immer häufiger Fragegruppen mit wesentlich anderem Charakter: ‚Warst du Hof? Holz holen? Warst nich Keller Wäsche waschen, nein? Warst nich Bäcker Brot holen?‘ Die Erfahrung, daß mitunter keine der vom Kinde in Erwägung gezogenen Möglichkeiten zutraf, mußte schließlich eines Tages zu der Frage drängen: ‚Wo warst du?‘“ (S. 125).

Bei diesem Ansatz wird das Fragen vom Konstatieren aus interpretiert; es wird festgestellt, „daß vor dem konstatierenden Gebrauch der Sprache ein Frageerlebnis überhaupt nicht möglich ist“ (S. 20). Konstatieren ist aber eine Form geistiger Orientierung. Durch Ist-Aussagen werden die Dinge benannt und in ihrem Sosein

bestätigt. Da aber diese Benennungen nicht willkürlich erfolgen, bedarf es der Suchhaltung, wie sie KAWOHL als erste Stufe beschreibt. Auch die vierte Stufe, wo die Entscheidungsfrage nach dem Muster „Ist es so?“ angewandt wird, entspricht wieder dem Suchverhalten, nur daß es diesmal kommunizierbar ist. Indem das Kind so zu fragen beginnt, kann es die Dinge der Außenwelt mit den Menschen in Verbindung bringen; Anschauen und Denken, aber auch Erkennen, Sprechen und Verstehen werden zu einem zusammenhängenden System.

Ob KAWOHL in ihrer zu Unrecht vergessenen Studie den Entstehungsprozeß des Fragens zureichend beschrieben hat, muß offenbleiben. Unbewußt vermengt sie nämlich die Untersuchung des Einzelprozesses vom Aufkeimen einer Frage bis zur Beantwortung mit der entwicklungsgeschichtlichen Problematik, in welchem Alter das Kind sich die jeweilige Frageform aneignet. Das „innere Fragen“ ist von der ersten Art. Es müßte bei jeder konstatierenden Äußerung des Kindes auftreten. Ganz anders verhält es sich mit dem allmählichen Übergang von der Entscheidungsfrage zur Bestimmungsfrage; denn hier wird offenbar eine höhere Abstraktionsform angewandt, die es erlaubt, die einfachere allmählich zu verlassen.

So gesehen, geht KAWOHLs Einteilungsschema auf zwei Grundtypen zurück. Die eine ist durch die Tätigkeiten des Benennens und des Konstatierens gekennzeichnet. Kennt das Kind den Namen eines Dinges nicht, so verhält es sich fragend, wobei nicht unterschieden wird zwischen Frage und Aufforderung zur Benennung. Eineinhalbjährige sagen: „Is'n das?“ oder auch nur: „Das da!“ Ist sich das Kind einer Benennung sicher, so konstatiert es („Papa kommt“). Ist es unsicher, so formuliert es seine konstatierende Aussage als Entscheidungsfrage („Papa kommt nich, nein?“). Dies alles sind Facetten desselben Problems. Auch das nachahmende Fragen enthält keine neue Stufe der Auseinandersetzung. Ein zweiter Fragetyp ist die Bestimmungsfrage. Was zu bestimmen ist, wird umschrieben, aber die Bestimmung selbst wird vom Antwortenden erwartet. Die Frage „Wer kommt?“ ist risikoreicher als die Frage „Kommt Papa?“; denn die Antwort könnte ja etwas enthalten, das das Kind noch nicht kennt oder nicht versteht. KAWOHLs Behauptung, daß die ersten Fragen des Kindes im Zusammenhang mit Benennungsproblemen auftreten, scheint mir an Stichhaltigkeit nichts verloren zu haben. Auch die Entwicklung, die von der Entscheidungsfrage zur Bestimmungsfrage führt, scheint mir heute noch plausibel zu sein. Leider geht der Bericht nur bis zum Ende des zweiten Lebensjahres. Wir haben für die Zeit danach wenig Material, das dem Problem der Kinderfrage nachgeht. Selbst PIAGET, der sich bereits in den zwanziger Jahren mit der Denk-, Sprach- und Sozialentwicklung des Kindes befaßte, hat die Entwicklung des Fragens nicht eigens thematisiert.

Bei HANS ZULLIGER finden wir einige Hinweise auf Fragen von etwas älteren Kindern. Er deutet die häufigen Warum-Fragen der Drei- und Vierjährigen so, daß es ihnen nicht um kausale Erklärungen, sondern um die Beziehungen gehe, in denen die Dinge zu ihnen stehen (ZULLIGER 1961 a, S. 44; 1961 b, S. 49; 1970, S. 17–19). Dies scheint eine ganz andere Erklärung zu sein, als KAWOHL sie gibt. Bei genauer Betrachtung findet man jedoch, daß beide das Motiv zum Fragen aus dem Orientierungsbedürfnis der Kinder deuten. Ist es bei KAWOHL mehr das Lernen zureichender Begriffe, so geht es bei ZULLIGER um diejenigen Begriffe, die dem Kind sein Verhältnis zu den Dingen erläutern.

Die Gegenstände der Welt werden auch vom kleinen Kind nicht als bloße Objekte erfahren; es muß jemand haben, der ihm die Namen nennt, von dem es neue Dinge erfragen kann und natürlich seine besondere Stellung zu ihnen. Dies ist besonders bedeutungsvoll für das Alter, in dem das Kind das Laufen und Sprechen so weit gelernt hat, daß es nun seine Selbständigkeit erproben kann. Dadurch, daß es gehen kann, konstituiert es aktiv sein Erfahrungsfeld; dadurch, daß es sprechen kann, vermag es die neugewonnenen Erfahrungen auszudrücken und einzuordnen. Gleichzeitig erlebt es die Gefahren seiner neuen Möglichkeiten: Es kann zu weit fortlaufen, und auch die sprachlichen Herausforderungen können es überwältigen. Beides macht Angst. Deshalb ist gerade in dieser Zeit das Schutz- und Trostbedürfnis besonders ausgeprägt. Wie die Gewährung nach physischem Schutz und Körperwärme die Selbständigkeit im Hinblick auf den räumlichen Erfahrungszuwachs fördern kann, so kann das Eingehen auf die Fragen des Kindes ihm das Selbstvertrauen des gesicherten Erkenntniszuwachses vermitteln. Durch die Frageform wird das Zuwendungsbedürfnis zum Thema, aber diese thematische Bindung wird noch nicht differenziert weiterverfolgt; es geht dem Kind zunächst darum, seine individuelle Orientierung zu ergänzen und sie jeweils in den Orientierungsrahmen der Erwachsenen einbezogen zu wissen. Hier liegt der Grund dafür, weshalb viele Kinder mit Antworten zufrieden sind, die sie nicht verstehen. Wenn das kleine Kind eine Antwort nicht versteht, schweigt es meist, es insistiert nicht. Es scheint, als begnüge es sich vorerst mit der Tatsache, daß da jemand ist, der die Sache überblickt.

2. *Philosophische Kinderfragen und das Verhältnis der Erwachsenen dazu*

Offensichtlich erwirbt das Kind zwischen dem zweiten und dem vierten Lebensjahr allmählich das volle Verständnis für den Fragesinn der wichtigsten Fragefiguren. Während es anfangs noch nicht unterscheidet zwischen Frageform und Aufforderung zur Mitteilung (z. B. „Dasda, sag' mal!“), kann es später disjunktive Entscheidungsketten formulieren, aus denen der Antwortende wie beim *Multiple choice*-Verfahren nur das Zutreffende zu bestätigen braucht. Noch später lernt das Kind, wie man dem Antwortenden längere Aussagen zu genau bezeichneten Problemen zuspiziert (Bestimmungsfragen), und die Warum-Frage eröffnet zuletzt das Kausal-Problem, das Zeit-Problem, das Schuld-Problem, das Wesens-Problem (warum die Dinge so und nicht anders sind) und das Daseins-Problem (warum überhaupt etwas ist und nicht nichts; vgl. HEIDEGGER 1951, S. 38).

Natürlich ist das Warum-Fragen der Vier- oder Fünfjährigen noch nicht mit all diesen Problemfeldern befaßt. Aber die sprachliche Verfügung über diesen Zugang läßt sie unbewußt teilhaben an der Welt der vielfach offenen Begründungen. Da und dort mögen sie eine dunkle Vorahnung bekommen, was dieses Wort alles bedeuten kann und wie geheimnisvoll die nächstliegenden Dinge sein können. Gewiß, Kinder können die Warum-Frage auch zum stereotypen Plageinstrument werden lassen, aber der Wiederholungszwang, den sie gerade hier so häufig erkennen lassen, kann mit der Weitläufigkeit und Hintergründigkeit des Sachverhalts zusammenhängen, daß wir „warum“ nicht nur sagen, sondern auch meinen können. Was facettenreich ist, versucht das Kind meist durch ständiges Wiederholen auszuloten.

Immer mehr erweist sich beim Eindringen in die Sprache, daß sie, die wir als Hilfe zum Verständnis der wirklichen Welt benützen wollen, selbst eine Wirklichkeit ist, die uns in labyrinthische Verirrungen führen kann. Denn es gibt Fragen, auf die es keine einheitliche Antwort gibt, darunter solche, die konkurrierende Antworten zulassen. „Warum vergeht die Zeit?“, fragte mich ein Neunjähriger, und als ich ihn ermunterte, selber eine Antwort zu suchen, sagte er ohne langes Bedenken, „weil wir alt werden“. Noch in solchen tastenden Versuchen, mit dem eigenen Denken Ordnung zu schaffen in dieser Welt des Dunklen, des Wirrwarrs, des Erstaunlichen und des Widersprüchlichen, ist der Zusammenhang zu erkennen mit dem „Is'n das?“ des Eineinhalbjährigen. Es ist das Bedürfnis nach Orientierung, zu begreifen, wo man ist und wer man ist in solcher Umgebung. Dies ist kein Bedürfnis, auf dessen Erfüllung man verzichten könnte wie auf den Genuß von Schokolade; es ist eines von denen, denen man bei Strafe der Selbstaufgabe nachkommen muß. Ordnungen zu erkennen in einer Welt, die sich mit hintergründigem Stolz pluralistisch nennt, genügt allerdings nicht – nicht einmal den kleinen Kindern; zumindest müssen diejenigen, mit denen sie zusammenleben, dieselben Ordnungen anerkennen – und deshalb müssen die Kinder die anderen danach fragen. Kinder haben aus diesem Grund mehr Fragen als die Erwachsenen¹.

KARL JASPERS, der die Philosophie aus der Ursprünglichkeit des individuellen Denkens begreift, sieht in den Fragen der Kinder ein Indiz für das ursprüngliche Philosophieren des Menschen und bringt einige überzeugende Beispiele für kindliche Philosophie:

„Ein wunderbares Zeichen dafür, daß der Mensch als solcher ursprünglich philosophiert, sind die Fragen der Kinder. Gar nicht selten hört man aus Kindermund, was dem Sinne nach unmittelbar in die Tiefe des Philosophierens geht. Ich erzähle Beispiele:

Ein Kind wundert sich: ‚Ich versuche immer zu denken, ich sei ein anderer und bin doch immer wieder ich.‘ Dieser Knabe rührt an einen Ursprung aller Gewißheit, das Seinsbewußtsein im Selbstbewußtsein. Er staunt vor dem Rätsel des Ichseins, diesem aus keinem anderen zu Begreifenden. Er steht fragend vor dieser Grenze.

Ein anderes Kind hört die Schöpfungsgeschichte: Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde ..., und fragt alsbald: ‚Was war denn vor dem Anfang?‘ Dieser Knabe erfuhrt die Endlosigkeit des Weiterfragens, des Nichthaltmachenkönnens des Verstandes, daß für ihn keine abschließende Antwort möglich ist.

Ein anderes Kind läßt sich bei einem Spaziergang angesichts einer Waldwiese Märchen erzählen von den Elfen, die dort nächtlich ihre Reigen aufführen ... ‚Aber die gibt es doch gar nicht ...‘. Man erzählt ihm nun von Realitäten, beobachtet die Bewegung der Sonne, erklärt die Frage, ob sich die Sonne bewege oder die Erde sich drehe und bringt die Gründe, die für die Kugelgestalt der Erde und ihre Bewegung um sich selbst sprechen ... ‚Ach, das ist ja gar nicht wahr‘, sagt das Mädchen und stampft mit dem Fuße auf den Boden, ‚die Erde steht doch fest. Ich glaube doch nur, was ich sehe.‘ Darauf: ‚Dann glaubst du nicht an den lieben Gott, den kannst du doch auch nicht sehen.‘ – Das Mädchen stutzt und sagt dann sehr entschieden: ‚Wenn er nicht wäre, dann wären wir doch gar nicht da.‘ Dieses Kind wurde ergriffen von dem Erstaunen des Daseins: es ist nicht durch sich selbst. Und es begriff den Unterschied des Fragens: ob es um einen Gegenstand in der Welt geht oder auf das Sein und unser Dasein im Ganzen.

Ein anderes Mädchen geht zum Besuch eine Treppe hinauf. Es wird ihm gegenwärtig, wie doch alles immer anders wird, dahinfließt, vorbei ist, als ob es nicht gewesen wäre. ‚Aber es muß doch etwas Festes geben können ... daß ich jetzt hier die Treppe zur Tante hinaufgehe, das will ich behalten.‘ Das Staunen und Erschrecken über die universale Vergänglichkeit im Hinschwinden sucht sich einen hilflosen Ausweg.

Wer sammeln würde, könnte eine reiche Kinderphilosophie berichten. Der Einwand, die Kinder hätten das vorher von Eltern oder anderen gehört, gilt offenbar gar nicht für die ernsthaften Gedanken. Der Einwand, daß diese Kinder doch nicht weiter philosophieren und daß solche Äußerungen nur zufällig sein könnten, übersieht eine Tatsache: Kinder besitzen oft eine Genialität, die im Erwachsenwerden verloren geht. Es ist, als ob wir mit den Jahren in das Gefängnis von Konventionen und Meinungen, der Verdeckungen und Unbefragtheiten eintreten, wobei wir die Unbefangenheit des Kindes verlieren. Das Kind ist noch offen im Zustand des sich hervorbringenden Lebens, es fühlt und sieht und fragt, was ihm dann bald entwindet. Es läßt fallen, was einen Augenblick sich ihm offenbarte, und ist überrascht, wenn die aufzeichnenden Erwachsenen ihm später berichten, was es gesagt und gefragt habe.“ (JASPERS 1955, S. 11f.)

Kinder sind im Begriff, sich in ihrer Lebenswelt zu orientieren; dabei stoßen sie beständig auf Grenzen. Viele Erfahrungen scheinen ihnen erklärungsbedürftig; durch ihre Fragen wollen sie sie ergänzen. Sie wollen wissen, wie alles ist und warum es so ist, wie es ist. Andere Fragen kommen ihnen, wenn ihre Wünsche und Hoffnungen, ihre Ängste und Zweifel wach werden; manche davon scheinen ganz einfach zu sein, etwa diese: Warum man etwas nicht haben soll oder etwas nicht tun darf. Einige sind freilich schwer zu beantworten, etwa diese: Warum der Vater nicht arbeitet, oder warum er nicht mehr nach Hause kommt. Wieder andere scheinen schlechthin unbeantwortbar, etwa: Wie es ist, wenn man stirbt, und warum die Menschen überhaupt sterben müssen.

Alle diese Fragen haben eines gemeinsam: Die Erwachsenen können sie im Grunde selbst nicht beantworten, jedenfalls nicht so, daß es für die Kinder plausibel wäre. Oft weichen sie aus oder lenken ab oder geben ihre eigenen Antworten, mit denen die Kinder nichts anfangen können. Dabei kennen die Erwachsenen alle diese Fragen gut, aber sie haben es aufgegeben, für sich selber nach Antworten zu suchen. Deshalb haben die Erklärungen, die sie den Kindern geben, meist einen resignativen Unterton. Wenn sie sagen: „Das verstehst du jetzt noch nicht“, meinen sie im Grunde, daß sie selber es nicht verstehen. Sagen sie: „Das erkläre ich dir später“, so bedeutet dies, daß sie selber das Problem vor sich herschieben. Offenbar haben die Kinder nicht nur mehr, sondern auch ursprünglichere und weitreichendere Fragen als die Erwachsenen.

So gesehen, kann man Erwachsensein definieren als das Lebensalter ohne perennierende Fragen und deshalb ohne Antworten. Der Erwachsene hat sich eingerichtet auf den Gang im Nebel; er richtet seine Hoffnungen und Pläne nur noch auf Nahziele. Das Kind dagegen sucht die Fluchtpunkte seiner Welt aufzufinden, indem es die widersprüchlichen Erscheinungen seiner Erfahrungen in eine Ordnung bringen will. PETER BICHSEL sagt: „Kinder leben in Fragen, Erwachsene leben in Antworten“ (1985, S. 7). Genauer besehen, erfahren die Kinder die Welt in ihrer Fragwürdigkeit; insofern leben sie in Fragen. Aber sie streben mit Eifer nach Antworten. Und die Erwachsenen gehen von beantworteten Fragen aus und leben insofern auf festem Grund. Aber bei vielen Gelegenheiten spüren sie, daß alle Fragen offen sind, und nun müssen sie klittern, oder sie werden erschüttert.

Man kann gegen die Beispiele von JASPERS einwenden, daß es sich um sehr persönliche innere Erfahrungen der Kinder handelt, die sie nur jemandem mitteilen, zu dem sie großes Vertrauen haben. Solche Mitteilungen werden nur in günstigen Augenblicken gemacht. Mit diesen Argumenten könnte man erklären,

warum solche Fragen nicht in der Schule geäußert und besprochen werden. Nach meiner Auffassung sind sie zwar richtig, aber nicht ausschlaggebend. Es kommt vor allem darauf an, daß die Kinder eine Vorstellung davon gewinnen, daß der Erwachsene mit solchen Fragen etwas anfangen kann. Ich berichte deshalb von einer Episode, die sich im Schulalltag zugetragen hat, und deute an, was daraus geworden ist.

In einer Mathematikstunde sollten die Schüler einige Aufgaben in Einzelarbeit lösen. Der dreizehnjährige Siegfried meldete sich und erklärte, er wolle etwas sagen, es habe aber nichts mit Mathematik zu tun. Als ich ihn aufforderte zu sprechen, erzählte er etwa folgendes. Er sei, wie ich sicher wisse, jetzt im Konfirmandenunterricht und müsse deshalb sonntags zur Kirche gehen. Beim letzten Kirchenbesuch habe er während der Predigt die Kerzen betrachtet. Das Wachs der Kerzen, das allmählich verbrennt, sei doch wohl nach der Verbrennung Bestandteil der Luft. Als er dies gedacht habe, habe er auf einmal gewußt, woraus letzten Endes alles bestehe: aus Luft. (An dieser Stelle wurde Siegfried auf einmal eifrig, und er formulierte sehr hastig, als er weiterfuhr.) „Ich denke mir – also das war so: Zuerst war etwas, dann kam Wasser dazu, und so ist die Erde entstanden. Aber sie vergeht wieder und wird zu Luft.“

Die anderen hatten mit Schreiben aufgehört und hörten zu. Ich wollte Siegfried zunächst auf die Widersprüche seiner Beweisführung aufmerksam machen und fragte ihn: „Du hast gesagt, zuerst sei etwas gewesen, das dann mit Wasser zusammenkam und zur Erde wurde. Was war dieses Etwas?“ Siegfried war keinen Moment verlegen und antwortete: „Was das war, weiß ich auch nicht; aber etwas war da, das ist sicher.“ Nun war ich geschlagen; denn ich hatte nie zuvor eine einfachere und zugleich klarere Umschreibung des philosophischen Begriffs des Seienden gehört. Siegfrieds These erinnerte mich zudem an das, was von dem vorsokratischen Naturphilosophen ANAXIMENES berichtet wird, der die Luft als den Urgrund der Körper ansah². – Jetzt war auch mir der Mathematikunterricht zur Nebensache geworden. Ich forderte Siegfried auf, er solle doch das, was er hier gesagt habe, aufschreiben; ich sei interessiert daran. Aber Siegfried wollte nicht. Er verwies darauf, daß er ja auch noch Hausaufgaben zu machen habe. Deshalb schlug ich ihm einen Handel vor: Er dürfe auf die Hausaufgaben verzichten, wenn er mir dies aufschreibe. Am nächsten Tag brachte er mir sein Ergebnis. Aber nicht nur er. Außer ihm hatten zehn andere Schüler ebenfalls auf die Anfertigung ihrer Hausaufgaben verzichtet und statt dessen Texte mit Problemen und vermuteten Lösungen aufgeschrieben.

Als die Schüler in den folgenden Stunden ihre Beobachtungen, Fragen und Vermutungen vortrugen, ergaben sich spannungsvolle Situationen; denn ihre Beiträge wurden spontan diskutiert. Dies führte zu weiteren Erläuterungen und zu Veränderungen der ursprünglichen Ansätze. Unversehens war eine andere Unterrichtsatmosphäre entstanden. Es zeigte sich aber auch, daß die hergebrachte Unterrichtsordnung einer solchen Erscheinung nicht gewachsen war; denn die Fragen der Schüler erforderten aufwendige Gespräche, die sich nur schwer mit dem Stunden- und Stoffplan vereinbaren ließen. Wir haben dann jeden Tag kurz vor Unterrichtsschluß eine Gelegenheit geschaffen, bei der neue Fragen und Hypothesen dargestellt werden konnten. In einem kurzen Gespräch wurde deutlich, welches Interesse an der Weiterbehandlung bestand und es wurde vereinbart, wie und wann wir wichtige Fragen weiter besprechen könnten.

Ich verabredete mit den Schülern einige Spielregeln. Jeder Fragesteller sollte zu seiner Frage eine Vermutung über die mögliche Antwort hinzufügen. Außerdem versprach ich, niemals die „richtige“ Lösung bekanntzugeben. Wir verschafften uns an einigen historischen Beispielen die Gewißheit, daß auch die Forscher, die vor uns gelebt haben, niemanden nach der

richtigen Lösung fragen konnten, daß sie sich häufig geirrt haben und bisweilen gerade dadurch neue Wege gegangen sind. Die Schüler hatten keine Schwierigkeiten, die vereinbarten Regeln zu akzeptieren. Schwierigkeiten dieser Art hatten die Kollegen, denen ich davon erzählte. Auch einige Didaktiker hatten erhebliche Bedenken, daß ich fehlerhafte Auffassungen allenfalls durch Einwände, nicht aber durch die Mitteilung der Lösung zu behandeln suchte. Inzwischen habe ich verstanden, daß solche Einwände von der Angst gesteuert werden, die vermutlich zur Entstehung der Didaktik in ihrer schulischen Form geführt hat. Ich habe ferner begriffen, daß die Schule bei der wohlverstandenen und sehr berechtigten Aufgabe, richtige Informationen, rechtmäßigen Umgang mit ihnen und regelrechte Verfahren zu ihrer Gewinnung und Bearbeitung bereitstellen, den immanenten Hang entwickelt, nur noch das zuzulassen, was den Normen entspricht. Der große Strom kindlicher Fragen und Erlebnisse, den die Schüler allmorgendlich in die Schule mitbringen, hat keine Chance aufgegriffen und bearbeitet zu werden. Die Schule will ihre Fragen nicht behandeln, weil sie ihnen nicht gewachsen ist.

Die wesentlichen Fragen sind solche, die im Weg der schlichten Antwort nicht zu lösen sind; es sind die, die uns nicht loslassen und dabei – oft genug gegen unseren eigenen Willen – unser Leben formen. Es sind philosophische Fragen, und sie treten bereits in der Kindheit auf. Das Fatale ist nur, daß die Mehrheit der Erwachsenen dieses philosophische Denken als unergiebig, bestenfalls als apokryph ansieht, und die Schule institutionalisiert dieses ungeistige Denken geradezu.

3. Zum hermeneutischen Problem

Als wichtigstes Problem der pädagogischen Hermeneutik empfinde ich die Flüchtigkeit der zu interpretierenden Situationen. Was sich in der Entwicklung des Kindes und Jugendlichen dem Erzieher als bearbeitbarer „Gegenstand“ darstellt, zeigt sich nur in bestimmten Augenblicken, die er als günstig empfinden mag und die er nur dann sinnvoll nützen kann, wenn er sozusagen auf Anhieb das Richtige unternimmt und das Falsche unterläßt. Aber für ein ruhiges und besonnenes Studium eignen sich solche Situationen kaum. Dies ist der Grund, weshalb wir nur wenige Quellen zur Hermeneutik pädagogischer Erfahrungen besitzen. Die pädagogischen Nachfolger DILTHEYS haben sich im wesentlichen an die Interpretation von Texten gehalten; FRIEDRICH COPEI bietet eine der wenigen Ausnahmen, wenn er nach ausgiebiger Behandlung von Texten zwei Schulsituationen berichtet und auslegt (vgl. COPEI 1963). Zwar haben wir heute durch die Aufzeichnungstechnik wenigstens die beschränkte Möglichkeit, Situationen festzuhalten und hernach zu analysieren. Da aber nicht jede beliebige Situation pädagogisch ergiebig ist, haben wir trotz fortgeschrittener Technik bisher nicht sehr viele Konserven mit brauchbarem Material, und deshalb fehlt es nach wie vor an entsprechenden Interpretationsleistungen.

Ich denke, daß man hermeneutische Phänomene beschreiben und in ihrer Identität mitteilbar machen kann. Bei der Frage haben wir es mit einem solchen Phänomen zu tun. Im obigen Beispiel wurde sie als Phänomen an die Schüler zurückgespielt, und diese konnten nun aufgrund des Verständnisses von der Frage ihre je eigenen Fragen formulieren und versuchen, dazu die Antworten zu geben. Dadurch haben sie authentische Texte hergestellt, denen sie selbst durch ihre Auswahl das Gewicht des Bedeutungsvollen gegeben haben. Sie selbst konnten sozusagen die flüchtige Erfahrung zum Verweilen bringen.

Nun verhält es sich keineswegs so, daß Kinder die Fragen, von denen sie bewegt werden, ständig aussprechen. Dies tun sie nur in bestimmten Lebensphasen, die von den Entwicklungspsychologen denn auch als Fragealter bezeichnet worden sind. Sie gewöhnen sich das Äußern von Fragen im Laufe der Zeit sogar so gründlich ab, daß ihnen ihre eigenen Fragen nur in sehr anregenden und entspannten Situationen wieder einfallen. Vielleicht liegt hier die Möglichkeit, das Verständnis des Schulunterrichts weiterzuentwickeln. Schule hätte demnach mehr als bisher die Aufgabe, mitgebrachte Erfahrungen zu bearbeiten. Die Vermittlung von Neuigkeiten sollte nicht vorherrschen. Man bemüht sich heute so sehr, etwas mehr vom gelebten Leben in die Schule hineinzutragen, aber es könnte sein, daß dieser Weg verkehrt ist. Die Erlebnisse liegen nämlich bereits vor; die Kinder machen sie alle Tage. Die Schule braucht sich nicht anzustrengen, auch noch die Erfahrungen zu monopolisieren; sie braucht nur Bedingungen zu schaffen, unter denen die Schüler von sich aus auf ihre Erfahrungen zu sprechen kommen. Das muß nicht in jeder Stunde geschehen, aber es müßte in jeder Stunde *möglich sein*, und wiederum erweist sich hier das Kultivieren des Fragens als praktische Möglichkeit. Allerdings zeigt sich dann um so schärfer, wieviel man von den kindlichen Fragen versteht.

Der Lehrer, der dies versucht, wird zunächst Kinderfragen ernst nehmen. Sie sind sein hauptsächliches Arbeitsmaterial. Er wird also dem fragenden Schüler zeigen, daß die Frage ihm etwas bedeutet. Da er jedoch in vielen Fällen nicht sicher sein kann, ob er das Problem des Schülers wirklich begriffen hat, muß er sich zum Interpretieren des Schülers machen: Er formuliert die Frage mit seinen eigenen Worten so klar wie möglich und fragt den Schüler, ob er es so meint. Da die Schülerfragen oft sprachlich sehr verkürzt geäußert werden, wird der Lehrer seine interpretierende Rückfrage in der Regel ausführlicher halten als die Schülerfrage. Damit erläutert er zugleich die Frage für die anderen Schüler. Wir haben es hier mit einer ebenso elementaren wie gemeinhin vernachlässigten Aufgabe des Lehrers zu tun: Er muß die Schüler besser zu verstehen suchen, als sie sich selber verstehen können. Noch in der gymnasialen Oberstufe klagen viele Schüler über das Ausmaß der Verständigungsbarrieren, an denen die Lehrer laborieren, wenn sie jede Äußerung zurückweisen, die nicht „fachlich sauber“ oder „terminologisch korrekt“ ist. Dabei wäre gerade die Schwerfälligkeit der Schülerfragen ein sicheres Indiz dafür, daß die Schüler etwas wissen wollen, was sie noch nicht richtig verstehen, und der frustrierende Hinweis, die Frage sei falsch gestellt, bricht eigentlich jedes Gespräch im Vorfeld ab. Wenn es aber dem Lehrer gelingt, durch seinen Interpretationsversuch die Frage des Schülers nachzuvollziehen und für andere nachvollziehbar zu machen, dann wird er auf einmal bemerken, wie sich bei einigen Schülern das Interesse verstärkt, und er wird in der Folge keinen Mangel an Fragen haben, auch nicht an „dummen Fragen“. Denn er hat etwas Wesentliches geleistet, indem er Nichtwissen überhaupt kommunizierbar gemacht hat. Durch sein rückfragendes Eingehen auf den Schüler macht er sich selbst zum Frager und mithin zum Lernpartner der Schüler; die zunächst isolierte Frage eines einzelnen ist zulässig, d. h. sozial geworden.

Jede Frage thematisiert sowohl durch ihren Inhalt als auch durch ihre syntaktische Form den Rahmen der möglichen Antwort bereits im voraus. Und hier erweist sich in der Tat, daß eine Frage falsch gestellt sein kann. Ob es sich so verhält, ermittelt man am besten dadurch, daß man den Fragenden auffordert, wenigstens vermu-

tungsweise die erhoffte Lösung zu markieren. Aus ihr wird man zunächst einiges über die Frage selbst erfahren: über den Frage-Anlaß, über das Strittige, das sich dem bisherigen Verständnis nicht fügt, und über das, was als Antwort akzeptiert würde. Erweist sich die Fragestellung als Mißverständnis zwischen Problem und Erwartung, so wird der Fragende selbst auf einen Weg kommen, der in solchen Fällen immer beschritten wird: Er wird seine Frage neu stellen. Ohnehin sind die wesentlichen Fragen des menschlichen Lebens nicht algorithmisch zu lösen in dem Sinn, daß das Ergebnis genau der Fragestellung entspricht. Die Fragen, die auf Wahrheit und nicht bloß auf Richtigkeit zielen, lösen sich allein durch besseres Weiterfragen.

4. Bildung als gemeinsames Fragen

Die meisten Lehrer sind der Auffassung, daß eine gute Frage eine befriedigende Antwort verdiene, und die Schüler erwarten dies denn auch von ihnen. Nun verhält es sich aber so, daß viele Fragen auch vom leidlich gebildeten Erwachsenen nur im Sinne der Vorläufigkeit beantwortbar sind, wobei wir uns daran gewöhnt haben, die Vorläufigkeit unserer Antworten als volle Lösung anzusehen. Werden wir gefragt, ob die Welt einen Anfang habe oder nicht, so antworten wir gewöhnlich dadurch, daß wir die Rezeption einer „Theorie“ darstellen, ohne daß wir genügend deutlich machen, daß die Theorie nur ein Muster gibt, wie es gewesen sein könnte. – Ein neunjähriger Junge fragte mich, wie die Sprachen entstanden seien. Einen Augenblick lang wollte ich ihm ebenfalls mit einer Theorie antworten, aber dann forderte ich ihn auf, er solle doch selbst einmal überlegen, wie dies zu erklären sei. Ohne langes Zögern antwortete er mir, es gebe ja verschiedene Völker, nämlich Chinesen und Deutsche und Afrikaner und Eskimos. Die hätten anfangs keine Verbindung miteinander gehabt, und so hätte jedes Volk die Dinge mit eigenen Namen benannt. Ich lernte daraus zweierlei: Erstens, daß der Junge nicht nach der Entstehung der Sprache schlechthin gefragt hatte – das war für ihn gar kein Problem; er wollte vielmehr wissen, wie die Verschiedenheit der Sprachen zu verstehen sei. Zweitens fiel mir auf, daß in seiner „Theorie“ die Analogie den Ausschlag gab, nicht die Kausalität. In dem Moment nämlich, wo er sich klar machte, daß es verschiedene Völker gibt, war für ihn das Problem so gut wie gelöst; das Argument, daß aus der Beziehungslosigkeit der Völker verschiedene Sprachen entstanden seien, ergab sich erst aus der Analogie: verschiedene Völker – verschiedene Sprachen. Ich würde dies nicht so sicher behaupten, hätte ich nicht danach viele kindliche Theorieansätze gehört, die sich mit einer Analogie begnügten. Worauf es mir hier ankommt, ist aber dies: Ich selber hätte ihm keine Antwort geben können, die ihm annähernd ebenso hilfreich hätte sein können wie seine eigene. Und jede mir mögliche Antwort hätte ihm den Schluß nahegelegt, die Sache sei im Grunde geklärt, und er brauche sich nicht weiter den Kopf darüber zu zerbrechen.

Ich bin daraufhin dazu übergegangen, auch solche Fragen offen zu lassen, deren Lösung ganz sicher ist. In einer Klasse von Zehnjährigen besprachen wir, wie sich die Erde dreht und woran man erkennen kann, daß sie sich von Westen nach Osten dreht. Auf die Frage, wie schnell sie sich drehe, sagte ich den Kindern, Frankfurt bewege sich mit weit über 1000 Stundenkilometern nach Osten. Wir veranschaulichten dies, indem wir die Geschwindigkeit von Autos und Flugzeugen zu Hilfe nahmen. Dann stellte ich die Frage, wie es denn ein

Flugzeug mit einer Geschwindigkeit von 900 Stundenkilometern überhaupt anstelle, von Frankfurt nach Moskau zu kommen. In dem anschließenden lebhaften Gespräch gab es folgende Meinungen: Etwa ein Drittel der Schüler sagten sinngemäß: „Die Luft dreht sich doch mit, und die Erdanziehung wirkt überall, also kommt das Flugzeug so voran, als ob die Erde stillstehen würde.“ Ein anderes Drittel argumentierte so: Das Flugzeug möge ruhig nach Osten fliegen; es werde dennoch von der Erde eingeholt, und dann gebe es eine besonders sanfte Landung. Andere schlugen vor, Hubschrauber zu verwenden, aufzusteigen und zu warten, bis der Moskauer Flugplatz vorbeikommt, und wieder andere wollten über den Nordpol ausweichen. Einige wenige Schüler schlossen sich keiner dieser Meinungen an; sie mußten offensichtlich noch über die Information von der Schnelligkeit der Erdumdrehung nachdenken. Einer sagte: „... , da würden ja alle Häuser umfallen“, ein Mädchen: „... , da wäre ja immer ein furchtbarer Sturm!“ – Ich meine nun, daß alle Kinder richtig gedacht haben. Diejenigen mit den falschen Lösungen hatten nur nicht berücksichtigt, daß die Atmosphäre die Erdumdrehung mitmacht. Nur weil sie eine falsche bzw. unvollständige Prämisse verwendeten, war ihr Ergebnis falsch. Hätte ich ihnen nun das richtige Ergebnis mitgeteilt, so hätten zwei Drittel der Kinder gemeint, sie hätten falsch gedacht, was gar nicht der Fall war. Kinder unterscheiden nicht zwischen Denkweg und Denkergebnis. Müßte sich nicht die fortgesetzte Erfahrung, zu denen zu gehören, „die es falsch haben“, nachteilig auf ihre künftige Denkbereitschaft auswirken?

Das Beispiel erzählt von einer konstruierten Lehrerfrage. Kinderfragen stellen sich in aller Regel anders. Aber hier tritt auch die Wirkung der Lehrerantwort viel schärfer hervor. Soll er wirklich jede Frage mit einer Antwort „abschließen“? Kann er die Schüler mit korrigierenden Bemerkungen zufriedenstellen, etwa so: „Du mußt die Frage anders stellen!“? Soll er, wenn die Frage in Behauptungsform auftritt, mit einem „richtig“ oder „falsch“ antworten? Wären nicht die meisten der in der Geschichte aufgetretenen wissenschaftlichen Theoreme vom Standpunkt der heutigen Schulweisheit als falsch zu bezeichnen?

Bildung beginnt dort, wo ein Kind, überwältigt durch das So-und-nicht-anders-Sein der sprachlosen Verhältnisse, sich fragend an andere wendet; sie ist nichts anderes als die Möglichkeit, die der einzelne Mensch gegenüber den Dingen, den Sachverhalten, den Strukturen hat: sich mit anderen darüber verständigen, sich zu beteiligen an ihrer Sicht und sie zu beteiligen an der seinigen. Hierin läge auch der Sinn der Schule: die Nachwachsenden hineinzuziehen in das menschliche Gespräch, das zuletzt doch immer ein Fragen bleibt.

Anmerkungen

- 1 Bei den hier verhandelten philosophischen Kinderfragen bleiben allgemeine philosophische und bildungsphilosophische Zusammenhänge unberücksichtigt. Es wäre zwar interessant und m. E. nötig, solchen Zusammenhängen etwa mit HEIDEGGERS Explikation des Fragens aus „Sein und Zeit“ (S. 5–8) oder mit ALFRED PETZELTS bildungstheoretischem Buch „Von der Frage“ (1962) nachzugehen.
- 2 Bei AETIUS heißt es: „Anaximenes erklärte für den Ugrund der Dinge die Luft. Denn aus dieser entstände alles und in diese löse sich alles (dereinst) wieder auf.“ (Vgl. CAPELLE 1935, S. 95).

Literatur

BICHSEL, P.: Die grammatikalische Zukunft. In: BICHSEL, P.: Schulmeistereien. Darmstadt/Neuwied 1985.

- BÖHM, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1982.
- BÜHLER, K.: Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena ⁶1930.
- CAPELLE, W.: Die Vorsokratiker. Stuttgart 1935.
- COPEI, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg ⁷1963.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK MÜNSTER und INSTITUT FÜR VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT SALZBURG (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Freiburg 1960.
- HEIDEGGER, M.: Sein und Zeit. Tübingen ⁶1949.
- HEIDEGGER, M.: Was ist Metaphysik? Frankfurt a. M. 1951.
- HORNEY, W./RUPPERT, J. P./SCHULZE, W. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Gütersloh 1970.
- JASPERS, K.: Einführung in die Philosophie. München 1955.
- KAWOHL, E.: Die kindliche Frage. Ergänzungsheft Reihe A, Heft 4 der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Münster 1929.
- KLAFKI, W./SPRENGER, H.: Frage und Antwort. In: GROTHOFF, H.-H./STALLMANN, M. (Hrsg.): Neues pädagogisches Lexikon. Stuttgart 1971, Sp. 695–703.
- PETZELT, A.: Von der Frage – eine Untersuchung zum Begriff der Bildung. Freiburg ²1962.
- STERN, C. und W.: Die Kindersprache. Leipzig 1922.
- WULF CH. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974.
- ZULLIGER, H.: Elternschulung und Elterngeist. Stuttgart 1961 (a).
- ZULLIGER, H.: Kinderfehler im Frühalter. Zürich/Stuttgart 1961 (b).
- ZULLIGER, H.: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Frankfurt a. M. 1970.

Abstract

Questions children ask – Developmental and hermeneutical aspects

The questions children ask are closely linked with the adults' appreciation and understanding of these. In this context the author explores the following topics: How does the child acquire the capability to pose questions? In discussing this question, the author resumes the threads of a study made in the twenties. – To what extent are children's questions philosophical? The author discusses a philosopher's interpretation of children's questions and questions asked in the classroom. The analysis of these problems leads to a reconsideration of both schooling and the concept of education (Bildung).

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Rauschenberger, Ederstraße 10, 3593 Edertal-Hemfurth