

Reinhard Voß (Hrsg.)

# Unterricht aus konstruktivistischer



Die Welten in den Köpfen der Kinder

## Kindheit als Konstrukt oder die Konstruktionen der Kinder?

*Kindheit ist ein Konstrukt, dies ist eine Ausgangsthese des Textes, die begründet und verteidigt wird. Vor allem die naturalistischen Kindheitsbegründungen scheitern. Zugleich aber hat die Pädagogik überhaupt neben diesem Scheitern die Kinder aus den Augen verloren. Heute bietet vor allem eine Pädagogik, die sich den Beziehungen zuwendet, eine Chance, die Kindheit neu zu erfinden und zu entdecken. Dann könnten auch die Konstruktionen der Kinder die Welten der Erwachsenen bereichern helfen.*

Kindheit kann eigentlich kein Konstrukt sein, so ließe sich biografisch orientiert sagen. Meine eigene Kindheit ist, wenn ich zurückdenke, eine Struktur, eine Organisationsform, eine Realität, in der Weichen gestellt, Wege vorgezeichnet, Hoffnungen erzeugt oder begraben wurden. Sie ist mir heute vielleicht ein Ort subtiler Selbstreflexionen, etwa wenn ich zu erklären versuche, was wann und warum eingetreten war und von welchen Gefühlen es begleitet wurde. Vielleicht hat sich die eine oder andere Schwierigkeit, die ich heute habe, hieraus ergeben. Insoweit ist Kindheit immer schon selbst dann vorhanden, wenn es scheinbar nur noch um das Erwachsensein geht. Sie ist zumindest eine latente Möglichkeit, das eigene Leben zu rekonstruieren. Und dies scheint ebenso festgelegt wie jene Kinder in ihrer Realität, die ich z.B. beim Spiel beobachte. Es scheint jeweils die Realität zu sein, die bestimmt, was Kindheit aktuell ist und was nach der Kindheit dabei herauskommt.

Allerdings bleiben dann für die Wissenschaft wichtige Fragen. Inwieweit können wir über eine solche ungefähre Zuschreibung hinausgelangen? Ist Kindheit als Rekonstrukt für alle gleich? Gibt es damit Kindheit als Realität, die für alle Menschen gleichermaßen gilt? Und wie steht es mit der jeweiligen Realität einer Kindheit? Erleben sie alle gleich? Gibt es Unterschiede und sind diese beschreibbar?

Kindheit als möglichst eindeutige Realität gibt es nur, wenn wir enge Bedingungen der Erkenntnis ziehen. Sie ist, wenn wir auf die Phänomenologie Husserls zurückgreifen, ein Ausdruck intentionaler Bedeutung, für die wir stets schon unterstellen müssen, dass sie allen Kommunikationspartnern gleichermaßen bekannt ist. Mitteilungen über Kindheit werden dann dadurch möglich, dass wir als Hörende die Intention des Redenden verstehen. Eine identische Übermittlung von Gedanken wird möglich, sofern wir nach Husserl eine identische Bedeutung auffassen können. So können wir eine »reale« Kindheit begründen.

Aber worin gründet diese Identität? Ein unmittelbares Wissen von Kindheit ist in der Präsenz (und im Präsens) eines phänomenologischen Erlebnisaktes gegeben: Ich

erlebe mich oder andere als Kind oder erlebe, wie ich mich oder andere als Kind erlebt habe. Dieses Erleben übersteigt meine Individualität, da es anderen auch geschieht, sodass sich Kindheit als Realität eröffnet: als erlebtes Sein steht es ohne Interpretation real vor uns und ist kommunizierbar. Doch damit - und dies geschieht allen Denkansätzen, die »reale« Kinder oder Kindheiten erkennen wollen - ist über den Sinn, der kommuniziert wird, immer schon vorentschieden. Erkenntniskritisch ist solche Vorentscheidung jedoch nie haltbar. Bei Husserl, so argumentiert deshalb Derrida dekonstruktiv, wird die Wahrnehmung »von den Akten eines Subjekts so >beseelt<, dass ein anderes Subjekt dessen Intention gleichzeitig muss verstehen können. Diese >Beseelung< aber kann weder rein noch vollständig sein, denn sie muss die Undurchsichtigkeit des Körpers durchdringen, in der sie sich in bestimmter Weise verlieren wird.« (Derrida 1979, S. 91) Dabei ist Husserls Lösung schon reflektierter als eine rein empirische, die auf eine bloße Abbildung der äußeren Welt in einer inneren abzielt. Husserl betont, dass dies keine einfache Wiedergabe sein kann, sondern stets über die Intentionen des Bewusstseins verbunden ist. Gleichwohl erscheint ihm im Erlebnisakt so etwas wie eine reine und übertragbare Präsenz. Genau diese aber wird von Derrida widerlegt (vgl. zur Analyse auch Völkner 1993).

Ich will dieses Problem so ausdrücken: Am Ort meiner Kindheit ist stets schon der andere: ich als anderer, wie ich damals »war«, und die großen »wirklichen« anderen, vor allem meine Eltern, aber auch Erzieher/innen, Lehrer/innen und andere pädagogisch oder anders Tätige, die mich lenkten. Stets ist mir dabei schon etwas ein- und zugeschrieben. Bis in meine Gegenwart gibt es solche anderen, z.B. den Therapeuten, der mir als anderer helfen will, mich anders zu sehen, z.B. »wahre« Momente meiner Kindheit zu erschließen. Was immer ich über meine Kindheit erfahren will, sie ist schon Ort der anderen, die hierbei eingreifen. Und letztlich bin auch ich ein anderer, denn ich bin kein Kind mehr. Alles ist schon anders, weil es kein unmittelbar reales Kind gibt: Es ist immer schon eingeschrieben und wiederholt am Ort des/der anderen.

Weil dies so ist, kann Kindheit eigentlich *nur* ein Konstrukt sein, denn eine Identität meines Sprechens über das Kind-Sein mit dem Kind-Sein selbst gibt es nicht. In die Selbst-Reflexion tritt von vornherein eine Differenz zwischen dem, was »ist«, und dem, was ausgesprochen wird. So weiß eine kritische Verständigungsgemeinschaft, dass das Kind-Sein niemals in die Reden über Kindheit aufgeht, so wie sie weiß, dass kein Begriff vollständig das wiedergeben kann, was er aussagen soll. Deshalb sprechen wir nunmehr auch von Konstrukten, um so selbstreflexiv kenntlich zu machen, dass wir nichts naiv abbilden, vollständig rekonstruieren oder in allen Teilen darlegen können. Schon meine eigene Kindheit ist mir in retrospektiven Analysen eine Vereinfachung. Ich kann sie nicht Tag für Tag, Stunde für Stunde, Augenblick für Augenblick rekonstruieren, weil ich sie nicht noch einmal vollständig erleben kann. Ich erfinde z.B. Metaphern für diese Kindheit, um sie auf *den* (aber welchen?) Begriff zu bringen. In einfacher Reflexion schaue ich so auf meine Kindheit. In doppelter Reflexion schaue ich auf mich »als Ich meiner Kindheit«, ich verfare hier selbstreflexiv, indem ich schon weiß, dass ich mindestens zwei Beobachterpositionen ausmachen

muss, wenn ich auf mich als Kind reflektiere. Und hierin ist der Blick von Dritten stets eingeschlossen: denn »als Kind« erfahre ich immer auch, was mich zunächst in einfacher Reflexion als Kind auszumachen schien und was ich nun in doppelter Reflexion in den Be-Deutungen, die Kindheit von heute aus für mich und andere gewinnt, schließen kann.

Der interaktionistische Konstruktivismus, den ich vertrete, legt auf eine grundsätzliche Reflexion der Interaktionen sehr viel Wert. Dabei spielen symbolische, imaginäre als auch reale Perspektiven eine wesentliche Rolle (vgl. genauer Reich 1998a, b; ferner 2000, Kapitel 4). In ihnen ist die Kindheit ein Konstrukt umfassender Verhandlungen, die von schlichter Einfachheit (= »So ist Kindheit«) bis hin zu tiefer Auslegung (= »So wird Kindheit von verschiedenen Positionen aus gesehen«) reichen kann. Und solche begriffliche Arbeit unternehmen auch jene anderen, die z.B. als Pädagogen die Kindheit verhandeln.

In diesem Paradox wandeln wir: einerseits eine Kindheit als erfahrene stets »wirklich« vor Augen zu haben. Dies ist die Kindheit als *Rekonstrukt*: Ich nutze Erinnerungsspuren, um zu konstruieren, wie »es war«. Andererseits zugeben zu müssen, dass die »Wahrheit« solcher Kindheiten eine konstruierte ist. Dies ist die Kindheit als *Konstrukt*: Ich erneuere oder erfinde Kindheit als eine Zuschreibungsform, die sprachlich stets ergänzt werden kann, d.h., es gibt keinen abgeschlossenen Kriterienkatalog darüber, was eindeutig und in jedem Fall Kindheit sei.

Da wir aber zugleich zugeben müssen, dass andere in solchen Rekonstruktionen und Konstruktionen ihr jeweils eigenes und anderes Bild von Kindheit gegen das unsere setzen können, so gewinnen wir sogar noch einen dritten Gesichtspunkt: die *Dekonstruktion*. Jede Wahrheit über Kinder und Kindheiten lässt sich aus anderen Perspektiven dekonstruieren, d.h. ergänzen, modifizieren, kritisieren (vgl. dazu auch Reich 1998c).

Nehmen wir diesen Ausgangspunkt zum Anlass, die Kindheit als Konstrukt zu beschreiben, dann fällt zunächst auf, dass sich die Pädagogik dieser Einsicht beständig zu verweigern versuchte. Der Grund dafür ist offen und klar: Die pädagogische Professionalität selbst steht in Gefahr, unterlaufen zu werden, wenn einer ihrer wichtigsten Gegenstände - das Kind und eine klare Vorstellung von Kindheit - sich als ein bloß zeitbezogenes, den Moden und Wechseln der Kultur unterliegendes und dabei auch noch widersprüchliches Phänomen zeigen ließe. Dagegen bemühte und bemüht die Pädagogik bis heute ein naturalistisches Bild vom Kind, das anthropologisch fixiert werden soll. Eine konstruktivistische Pädagogik aber sieht im Naturalismus einen der größten Feinde einer heute notwendigen Erkenntniskritik. Daher wende ich mich zunächst einer Kritik des Naturalismus zu. In einem zweiten Schritt skizziere ich, warum die gegenwärtige Pädagogik die Kinder aus den Augen verloren hat. Dies hat mit der naturalistischen Begründung zu tun. Insbesondere, dies beschreibt dann der dritte Schritt, ist die Beziehungsseite der Kindheit in der Pädagogik stark unbeachtet geblieben. Abschließend steht die Frage, ob die Konstruktionen der Kinder uns helfen könnten, Kindheit als Konstrukt offener zu betrachten.

## 1. Kritik einer naturalistischen Kindheitskonstruktion

Pädagogen suchen bis heute nach der *Natur des Kindes*. Dies geschieht, indem der Konstruktcharakter negiert wird: Wenn wir unter Absehung aller Beimengungen durch die Umwelt, durch Erziehung, Bildung oder Sozialisation auf das Kind selbst schauen könnten, auf seine ursprüngliche Natur, wenn wir daraus ableiten könnten, was das Kind eigentlich »ist«, dann wären wir pädagogisch in der Lage, angemessen für diese Natur zu handeln. Eine solche naturalisierte Erkenntnisbegründung könnte uns leiten, eine richtige von einer falschen Pädagogik zu unterscheiden.

In der Tat haben sich Pädagogen sehr lange und immer wieder mit dieser naturalisierten Erkenntnissuche in ihren Theorien befriedigt. Sie setzt an die Stelle des Souveräns als Ausdruck einer herrschaftsbezogenen Definition von Wahrheit mit der Aufklärung die Repräsentation durch eine Sache, eine Versachlichung, die der äußeren Realität, aber dabei einer nicht vom Menschen gemachten, selbst entlehnt wird. Der Mensch wird so zum aufgeklärten Subjekt, das sich nur an die richtige Ordnung der Dinge halten muss. Doch was ist diese richtige Ordnung der Dinge?

Je mehr wir seit der Aufklärung auf diese Ordnung geschaut haben, umso stärker ist sie uns zerfallen (vgl. Foucault 1993). Je mehr wir Gesetze von der Natur ablauschen wollten, umso mehr mussten wir erkennen, dass wir bloß eigene, menschlich gemachte Gesetze erfinden. Wir mögen uns dabei zwar immer an eine scheinbar reine, äußere Realität wenden, aber in unseren Konstruktionen ist diese »Realität« stets eine zeitgebundene und interessenbezogene Lösung, die wir (er)finden. Und selbst dieses Wir ist problematisch: zerfällt es doch in unterschiedliche Verständigungsgemeinschaften, die mit ihrem Wissen durchaus gegeneinander stehen, streiten, sich kritisieren und je eigene Interessen formulieren und herrschaftsbezogen gegeneinander durchsetzen.

Eben deshalb wechseln die Theorien in den Wissenschaften, wenn sie sich mit Gegenständen und Methoden befassen. Je mehr wir uns darauf einlassen, desto mehr entschwinden die Natur und äußere Realität, desto mehr erscheinen soziale Akteure, die aus Legitimationsgründen sich allerdings meist sehr gerne auf etwas berufen, was noch für alle gleich zu gelten scheint: in der Pädagogik oft die Natur und eine aus ihr abgeleitete Anthropologie.

Im 20. Jahrhundert ernüchtern uns Erkenntnistheorien ganz erheblich, was den Wahrheitsanspruch der Natur oder naturalisierter Anthropologien betrifft. Wir selbst sind eine konstruierende Natur, wir sind nie frei, sie außerhalb unserer Bemächtigungen zu situieren, wir sitzen schon sprachlich gesehen in der Falle, weil wir mit ihr stets schon voraussetzen, was wir erst begründen wollen. Im Blick auf die Begründung von Kindheit ziehen Konstruktivisten daher zunächst eine wichtige Konsequenz:

Jegliche Naturalisierung von Kindheit ist problematisch, denn sie wirkt als Konstruktion für das wissenschaftliche Verständnis der Pädagogik vereinseitigend. In der Natur scheinen von Menschen nicht verantwortete Gesetze zu stecken, die wir ablauschen müssten. Damit aber bleibt die gesellschaftliche, interessen geleitete und verän-

derliche Konstruktion, die wir in diese Naturdeutung einbringen, schnell übersehen, und eine naive, normative Pädagogik richtet sich ein. Solche Naivität und Normativität begleitet selbst kritische Aufklärungsversuche, weil und insofern das gewählte Ausgangskonstrukt wie ein Naturgesetz der Vernunft erscheint. Aus einem Alltagsverständnis heraus scheint es dann tatsächlich »wahre Kinder« zu geben, die man *nur* richtig beobachten muss. Aber was ist die Wahrheit solcher Kinder oder Kindheiten? Kritische Erkenntnistheorien des 20. Jahrhunderts belehren uns eindringlich darüber, dass wir hier jede Naivität einer eindeutigen Abbildung oder klaren Widerspiegelung verlieren müssen. Dies hat sehr unterschiedliche Gründe. Einige will ich nennen:

- Schon sprachlich gesehen müssen wir kritisch rekonstruieren, dass Kindheit als Begriff niemals identisch mit Kindheit als spezifischer Lebensform oder als besonderem Lebensalltag sein kann. Wenn wir über Kinder sprechen, dann geschieht dies in Verallgemeinerungen, die die Besonderung des individuellen Kindes in singulären Ereignissen gerade ausklammert, weil und insofern wir uns verallgemeinernd über Kinder äußern. Erst in solcher Verallgemeinerung können wir dann auch über Besonderheiten sprechen, ohne diese in ihrer komplexen Konkretheit je erreichen oder abbilden zu können.
- Mit dem Wir aber führen wir stets einen Beobachter und äußeren Konstrukteur in die Wahrnehmung von Kindheit ein, der in seinen Verständigungsgemeinschaften definiert, was wir als »wahre« und »wirkliche« Kindheit ansehen sollen.
- Wollen wir uns diese »wahre« und »wirkliche Kindheit« also betrachten, dann müssen wir zunächst als Beobachter dieses Beobachters *seine* Wahrnehmung von und Verständigung über Kindheit betrachten, was uns in immer weitere Zirkel von Betrachtungen und Herleitungen führt.
- Und genau daran nun leiden eben diese Beobachtungen der Kindheit: sie sind stets Aussagen über die Beobachter und die Beobachter der Beobachter usw., die sich mit diesem Thema in sehr unterschiedlicher Weise befassen.
- Dies aber bedeutet keineswegs, dass die Wahrheit einer *Kindheit* verschwindet, wie man vorschnell meinen könnte. Es zeigt zunächst nur, dass eine vollständige Erwartung *einer* Wahrheit verschwindet, weil und insofern es eben unterschiedliche Verständigungsgemeinschaften über die Bedingungen und Definitionen solcher Wahrheit - und damit auch der Betrachtung von Kindheit - gibt. Aber dies bedeutet nicht, dass wir uns nicht für oder gegen solche Verständigungsgemeinschaften entscheiden können.
- Aus dem Blickwinkel solcher Wahrheiten werden Kindheiten konstruiert. Man mag sich bemühen, diese Konstruktion mit empirischen Daten aus der tatsächlichen Kindheit (aber welcher, so wird man sogleich fragen müssen?) zu fundieren, aber es gibt keine Gewissheit, dass diese Fundierung vollständig oder in umfassender Hinsicht eindeutig wahr sein kann. Sie ist vielleicht wahrscheinlich. Sie ist gewiss nicht von Dauer. Sie kann immer von anderen ergänzt und damit dekonstruiert werden.

- Dann bliebe noch der Versuch, die Kinder selbst sprechen zu lassen. Sie müssten am besten wissen, was das ist, ihre Kindheit. Dummerweise sind aber auch Kinder als Beobachter Konstrukteure ihrer spezifischen Wahrheiten und Wirklichkeiten, was uns die Wahrheit und Wirklichkeit der erwachsenen Sicht nur relativieren hilft, aber keineswegs zu »wahren« Einsichten führt.
- Diese Enttäuschung, die uns neuere erkenntnistheoretische Einsichten bereiten (vgl. Reich 1998a), betrifft nicht nur die Kindheit, sondern jedes konstruierte soziale Phänomen, dem wir nachspüren wollen. Ja, die Unscharfe unserer Erkenntnis, die sich hier eröffnet, weist sogar in die Richtung der eindeutigen Wissenschaften - der Naturwissenschaften und Techniken -, die nur um den Preis einer starken Reduktion ihrer Erkenntnisreichweite diese Enttäuschung verbergen können. Es ist ein postmoderner Trost, andere Wissenschaften auch leiden zu sehen. Aber es eröffnet zugleich auch eine Freiheit: Wenn Kindheit kein klares und natürliches Abbild einer vorgegebenen Natur oder einer sonstigen absoluten Wahrheit mehr sein kann, dann werden wir frei, sowohl unseren Willen (was ist Kindheit als Zielvorstellung?) als auch unsere Beobachterpositionen (was ist uns an dem Phänomen interessant und wichtig?) relativ frei zu bestimmen und hierbei zu einer neuen Orientierung zu gelangen.

Vor diesem Hintergrund wird es besonders wesentlich, dass wir die Beobachterposition sehr weit auslegen. Kindheit ist ein Phänomen der Lebenswelt und kein Untersuchungsgegenstand, der sich klar auf abgrenzbare inhaltliche Phänomene beschränken ließe. Insoweit trifft die Kindheit die Unterscheidung von Bateson, der eine Inhalts- und Beziehungsseite in unserer Kommunikation markiert hat, um insbesondere soziale Phänomene besser zu begreifen. Hier rückt die Beziehungsseite neben eine inhaltliche Sicht. Wir können nicht allein inhaltlich distanzierend und abstrakt definieren, was Kindheit ist, sondern setzen uns durch solche symbolische Arbeit schon in eine lebensweltliche Beziehung zu Kindern. In der Bestimmung von Kindheit sollten daher auch »reale« Kinder vorkommen, sie sollten als Beziehungspartner gehört werden. Allerdings benötigen wir für diese Bestimmung dann doch wieder Verständigungsgemeinschaften, die unsere Freiheit normieren und standardisieren - dies ist zumindest der wissenschaftliche Weg.

## 2. Die verlorenen Kinder

In der wissenschaftlichen Beobachtung ist ein unterschiedliches Begehren der Forschungs- und Verständigungsgemeinschaften festzustellen, das sich der Kindheit annimmt, um je eigene Kindheiten daraus zu konstruieren. Wir erfinden die Kindheit mit anderen Worten, um uns dann auch noch vielfach in diesen Konstrukten zu verstricken. Wer in der Tat die Literatur über die neuere Kindheitsforschung durchsieht (vgl. z.B. Honig 1996), der ist erstaunt darüber, wie wenig »wirkliche« Kinder darin vorkommen. Es ist zunehmend weniger von Beschreibungen über kindliche Ereig-

nisse die Rede, die ein Rätsel der Interpretation aufgeben, als vielmehr eine Dominanz gereinigter Versuchsanlagen festzustellen, die systematisch wie bei Auto-crashversuchen testen, was passiert, wenn man Kinder in gut messbare Situationen stellt. Das aber können nur sehr einfache Messungen und damit primitive Situationen sein, wenn man übertrieben exakte Ergebnisse erwarten will. Wer die Literatur durchsieht, der findet kaum etwas über kindliches Lachen oder Weinen, über konkrete Situationen, in denen Blicke getauscht, Träume angesprochen, Verwirrungen und Verstörungen der Erwachsenenwelt erscheinen usw. Das Kind in seiner konkreten Lebenswelt weicht einer Durchschnittsgröße, und allenfalls in biografischen Beschreibungen erinnern sich auch Pädagogen, dass sie einmal eine vielschichtige Kindheit hatten oder andere noch Kinder im Sinne von Sprunghaftigkeit, Spontaneität, Ambivalenz usw. sind.

Insbesondere durch die Orientierung an naturalisierten Kindheitsbegründungen hat die Pädagogik das Kind in seinen vielfältigen Lebenswelten, die nicht auf das Ideal der Natur passen, sehr lange Zeit aus den Augen verloren. Kinder mit ihrer Spontaneität, Kreativität, der scheinbaren Unterentwickeltheit und Naivität, ihrem vermeintlich chaotischen Wesen und unsublimierten Trieben taugen angeblich wenig als Gegenstand konkreter pädagogischer Forschung mit homogenen Zielen. Wie soll aus solcher Heterogenität sich noch ein einheitliches Bild, eine eindeutige Anthropologie, ein kindliches »Sinn«-Bild als Herleitung aus einer Natur ergeben? In dieser Hinsicht ist das Kind zunehmend ein unbeliebter Gegenstand der Pädagogik geworden.

Geliebt an Kindern blieb hingegen das Kind als Abstraktum. So ist es als Subjekt mit großen Projektionsmöglichkeiten besonders von Rousseau in die Neuzeit eingeführt worden, um dann über die Disziplinierung von Kindern als institutionalisiertes Gebot und Deutungsobjekt pädagogisch verankert zu werden. Ihm haften damit zwei problematische Schalen in unserem Vorverständnis von vornherein an:

- Zum einen ist das Kind von Anbeginn eine Fiktion, die sich immer wieder auf weitere Fiktionen bezieht. Rousseaus »Emile« ist fiktiv, und dieser »Emile« darf allein den fiktiven »Robinson« bis zum 15. Lebensjahr lesen. Damit soll die Erziehungswirklichkeit aber *natürlich* und *lebensnah* werden.
- Zum anderen ist Kindheit eine gesellschaftliche, eine kulturelle und soziale Organisationsform, die mit klaren Erwartungen an Pädagogen delegiert wird. Diese Delegation formuliert sich in zeitbezogenen Aussagen einer Fachdisziplin, die schon als symbolische Ordnung für Überwachung, Kontrolle und Disziplinierung (im Sinne Foucaults) sorgt: Vor allem verfügt sie als Disziplin über die pädagogische Macht, mit ihren jeweiligen Definitionen von Kindheit und mit deren Spezifikationen in die Veränderungen dieses Konstrukts und damit in seine Bedeutung und Wirkung einzugreifen. So werden Kinder nach dem Zeitgeist geschaffen und konstruiert, um daraus eine »wahre Pädagogik« abzuleiten, die wiederum die »wahre Kindheit« definiert usw.



Wollen wir diese problematischen Seiten überwinden, kann insbesondere eine konstruktivistische Erkenntniskritik helfen, zwei vorrangige Konsequenzen zu ziehen:

**Konsequenz 1: Naturalisierungen vermeiden und Kindheit als sozial-kulturelles Konstrukt differenziert interpretieren.**

Diese Konsequenz fällt schwer, weil und insofern Pädagogen oft ein hinreichendes erkenntniskritisches Interesse und einen umfassenden kulturkritischen Herleitungszusammenhang vermissen lassen. Dann bleibt die Naturalisierung der Erkenntnis als wenig reflektiertes Rückzugsgebiet. Mit diesem Rückzug aber handelt man sich nicht nur ein, dass Pädagogik oft eine vordergründige Moral- und Ratgeberlehre bleibt und zu wenig Innovatives zur Kulturkritik leistet, sondern auch, dass der kulturell-fiktionale Ursprung des pädagogischen Denkens (die naturalisierten Illusionen fiktiver Kindheitsbilder) zu wenig gesehen und kritisch beachtet werden. Dabei sind die Fiktionen zweischneidig: Einerseits erzeugen sie Illusionen und lassen die Realität von Kindheit verschwinden; andererseits benötigen wir Fiktionen, um Kindheit zu einem besseren Leben hin - so die Intention bei Rousseau - zu fantasieren und damit anzuregen, dass sich hierfür Menschen einsetzen.

Eine Kritik naturalistischer Begründungen deckt sich mit Einsichten der wissenschaftlichen Veränderungen in der Gegenwart. Wenn wir die Fülle von Beobachterperspektiven zur Kindheit heute betrachten, dann können wir festhalten: Wissenschaftlicher Fortschritt als eine Quersumme all dieser Forschungen ist nicht möglich, wissenschaftliche Entwicklung findet eher in Brüchen, in einem Paradigmenwechsel (nach Kuhn), boshafter könnte man sagen: in modischen Wechseln statt. Darin reflektiert sich kein Versagen dieser Ansätze, sondern die erkenntnistheoretische Situation der Gegenwart, die Habermas als neue Unübersichtlichkeit, als nachmetaphysisches Denken, die Rorty als Kontingenz, die Deleuze/Guattari als Ereignisbezogenheit und Singularisierung von Erkenntnissen, die Derrida als Dekonstruktion, Lyotard als postmodernes Wissen und Konstruktivisten als »Ende der großen Entwürfe« beschreiben. Kindheit ist als sozial-kulturelles Phänomen daher differenziert zu entwickeln. Die Sehnsucht nach einer naturalisierten Grundanthropologie des Kindes jedoch ist aufzugeben. Pluralismus ist in allen Konstruktionen, wenn man sie miteinander in Vergleich setzt - enthalten; nur im dogmatischen Schlummer *einer* Theorieschule kann man heutzutage noch glauben, die »wahre Kindheit« zu finden. In all diesen Denk- und Forschungsansätzen wird aber auch eine oft unreflektierte Gemeinsamkeit deutlich, die sich durch einen Blick auf das Nach- und Nebeneinander dieser pluralistischen Perspektiven ergibt: Kindheit wird teils stärker von Ansätzen auf einige Grundzüge reduziert, teils in unendliche Variationen spezifiziert, aber sie wird immer konstruiert.

**Konsequenz 2: Eine Pädagogik der Kindheit als handelndes Konstrukt entwickeln.** Diese zu wenig gezogene Konsequenz verdeutlicht sich durch die relative Leerstelle, die die Kindheit in der Pädagogik heute einnimmt. Hier ist erkennbar, dass die Pädagogik lieber auf den Bereich Kindheit verzichtet, ihn an andere Disziplinen überant-

wortet, als sich einem ihrer offensichtlichen Grundbegriffe noch in umfassender Zuwendung zu stellen. So hat man sich in der Pädagogik erst sehr spät einer Geschichte der Kindheit geöffnet; Kindheitsforschungen im engeren Sinne finden in der Psychologie und in den Sozialwissenschaften mehr als in der Pädagogik statt. Eine konstruktivistische Pädagogik will hingegen den handelnden Konstruktionen von Kindern einen breiten - vor allem auch praktischen - Raum geben, wie jetzt noch angedeutet werden soll.

### 3. Beziehungen als Rahmen von Kindheitskonstrukten

Nicht nur die Kinder gehen verloren, wenn man sie nach universellen Entwicklungslogiken in ein Lehrbuch einschreiben will, auch die Beziehungen, in denen und mit denen sich Kinder entwickeln, geraten so aus dem Blick. Sie müssen heute erst wieder von außen in die Wissenschaften und die Pädagogik zurückgeführt werden. Dies verkompliziert die Suche nach einem Konstrukt von Kindheit noch mehr.

Eine beziehungsorientierte Arbeit auch mit Kindern wird vor allem in der systemischen Familientherapie angestrebt. Sie ist für die Pädagogik leider noch zu sehr ein Randphänomen. Aber in ihr hat sich im Rahmen eines therapeutischen Kontextes ein Bild von Kindheit ergeben, das meist mehr interaktiv-soziale Tiefenschärfe aufweist, als es beispielsweise ausschließlich sozialwissenschaftliche oder kognitionsorientierte Beschreibungen liefern können, die heute noch am meisten das pädagogische Denken beeinflussen. Die Arbeiten von Helm Stierlin erscheinen mir für eine Beziehungssicht als exemplarisch (vgl. z.B. Stierlin 1982, 1994). Stierlin, der selbst einen Wandel von der Psychoanalyse zur Familientherapie aufweist, der bereits in den 70er-Jahren mit seinem Delegationsmodell für die Bindungs- und Ausstoßungsmuster in Familien und damit für ein Verständnis von Kindheits- und Erwachsenenkonflikten ein bedeutsames Modell entwickelte, löst die Kindheit aus einer alleinigen Zuschreibung des beobachtenden Erwachsenen. Gerade in der praktischen therapeutischen Arbeit entdeckte er wie andere systemische Therapeuten auch (vgl. einführend bei Schlippe/Schweitzer 1996), dass Kinder immer Teil eines systemischen Zusammenhangs sind, in dem sie zirkulär mit den Beziehungen zu allen anderen Familienmitgliedern (und darüber hinaus) verbunden sind. Solche Verbindungen sind sehr komplex und definieren durch die wechselseitig zugeschriebenen Erwartungen und Regeln, was *als Kindheit* gilt. Oder um es anders auszudrücken: Kindheit ist kein objektives empirisches Beobachtkriterium, sondern ein kommunikatives Verhandlungskonstrukt, das am Beispiel familientherapeutischer Untersuchungen stets zeigt, dass die Verhandlung in den Familien nachhaltig die Wahrnehmung des anderen erst konstruiert und dadurch festlegt. Daraus aber sollte eine Pädagogik der Kindheit Folgerungen ziehen, denn die Familientherapie, die meist dann einsetzt, wenn Konflikte z.B. mit Kindern bewältigt werden müssen, hat mittlerweile ein ausgereiftes Bewusstsein für die Konstruktionsleistungen und dabei erscheinende Muster, Mechanismen und Machtaspekte entwickelt, in denen am Beispiel des Konflikts und einer lösungs-

orientierten Therapie konkret und singular studiert werden kann, was in anderen Untersuchungen abstrakt und Durchschnittswert bleibt. In den therapeutischen Prozessen aber hat es sich vorrangig als notwendig erwiesen, dass die Therapeuten eine klar zuschreibende Rolle, was z.B. eine »richtige« Kindheit »ist«, verlassen und erkennen, wie sie selbst als Konstrukteure mit ihren Vorurteilen und ihrer Macht in den therapeutischen Prozess eingreifen. Dies ist der Arbeit des Pädagogen durchaus vergleichbar, weil es zu einer Relativierung und Entmoralisierung von normativen Beobachtersetzungen führt. Dieser Gesichtspunkt ergänzt daher sinnvoll die eher inhaltlich spezifizierten Forschungen über Kindheit, und er könnte mit dazu beitragen, dass diese sich dem Beziehungsproblem nicht länger verweigern (vgl. hierzu auch Reich 2000, Kapitel 2 und 3).

#### 4. Die Konstruktionen der Kinder

Eine konstruktive Pädagogik der Kindheit will sie als eine Perspektive sehen, die Raum für umfassende Konstruktionen lässt. Kinder lernen, indem sie konstruieren, wie bereits Piaget umfassend nachgewiesen hat. Es gibt jedoch Erwachsene und kulturelle Vorgaben, die Kindern strukturell den Ort begrenzen und den Raum beschneiden, sodass das Rekonstruktive gegenüber dem Konstruktiven zu dominant wird. Insoweit müsste eine Pädagogik der Kindheit sich als Handlungswissenschaft verstehen, die die Operationalisierung und Disziplinierung von Kindheit nicht nur verstehend hinterfragt, sondern real zurückdrängt. So wird zwar kein machtfreier Raum erzeugt, aber die Macht der alleinigen Definition aller Räume durch Erwachsene kann begrenzt werden. Hier wäre schon viel gewonnen, wenn die Pädagogik der Kindheit an das wieder anknüpfen könnte, was John Dewey als Maßstab für kindliches Handeln und als Konstruktion gegen die Über- und Allmacht der Erwachsenen hervorgehoben hat:

- konstruktive Impulse zuzulassen, indem die Kinder ihr eigenes Lernmaterial fertigen und sich dabei ihrer Lebendigkeit, Spontaneität, ihrem Begehren und ihren Imaginationen umfassend widmen;
- Neugierde nicht zu zerstören, sondern zu fördern, was insbesondere bedeutet, den Kindern nicht die Hektik und Zeitvorstellungen des Erwachsenen aufzuzwingen;
- soziales Interesse zu fördern, indem kommunikative Möglichkeiten des Bildens von Regeln, des Verwerfens von bisherigen Vorgehensweisen, des Ausprobierens von Handlungsalternativen und vielfältige Arten dialogischer Verständigung erprobt werden;
- expressive Impulse zu ermöglichen, was insbesondere weg von vorgefertigten (Spiel-)Materialien und hin zu einer Selbstgestaltung, zu Lebenskunstwerken führt, denn das konstruktive Moment verbindet sich ohne die normative Erwartung einer gesellschaftlich marktfähigen Kunst gerade bei Kindern mit kreativen und präsentativen Ausdrücken, die noch relativ frei von Erwägungen wie Nützlichkeit, Status, Erfolg gehalten werden können (vgl. Reich 2000, S. 210f.).

Für diese relative Freiheit aber müsste eine Pädagogik der Kindheit noch bessere Handlungschancen eröffnen, denn der operationalisierte Angriff auf die Kindheit von Seiten des Marktes und der Medien setzt stärker auf Disziplinierung zukünftiger Produzenten als auf die Entwicklung von kreativen und kritischen Menschen, die ihre eigene konstruktive Mächtigkeit erfahren. Hier sind Autonomie und Mündigkeit, die als Ziele einer aufgeklärten Pädagogik gelten, viel zu wenig, wie uns die pädagogische Geschichte lehrt. Heute scheint vor allem ein Wechsel in die umfassende *Konstruktivität* als ein Gegenbild in der Kultur helfen zu können (vgl. Reich 1998c; besonders zur Didaktik 2002).

Damit rücken die Konstruktionen der Kinder in den Vordergrund. Wir müssen erst wieder lernen, diese Konstruktionen zu schätzen, indem wir sie überhaupt ermöglichen: gegen den Zeitdruck, übertriebene Wissensvorräte, beschleunigte Ausbildungsvorstellungen usw. Eine konstruktive Pädagogik der Kindheiten wird nur dann entstehen können, wenn sie *in* ihrer und *gegen* ihre Kultur andere Kindheiten entwerfen kann. Diese Anleitung kann allerdings nicht mehr allein als normative Verfügung über die Kinder geschehen, sondern müsste Kindern stärker als bisher als Beobachter ihrer Kultur Konstruktionsräume und eigene Mächtigkeit geben. Aber ohne das Arrangement von Räumen und Möglichkeiten, ohne Ausbildung von Pädagogen hierzu, d.h. ohne Anleitungen, wie diese Partizipation an der Konstruktion der eigenen Welten geschehen könnte, wird dies nicht hinreichend geschehen können. Denn alle Konstruktionen in einer und gegen eine Zeit unterliegen zugleich zirkulär den Bedingungen, die im Zeitalter kulturell schon gesetzt sind. Und in dieser Setzung re/de/konstruieren Erwachsene die Kindheit, die sie zugleich zumindest teilweise aus den Setzungen befreien wollen, wenn sie die Konstruktionen der Kinder als Chance sehen, eine Kultur zu bereichern.

## Literatur

- Bourdieu, P. (1992): Homo academicus. Frankfurt a.M.
- Derrida, J. (1979): Die Stimme und das Phänomen. Frankfurt a.M.
- Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin.
- Foucault, M. (<sup>10</sup>1992): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.
- Foucault, M. (<sup>12</sup>1993): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt a.M.
- Honig, M.-S. (1996): Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2.
- Neubert, S. (1998): Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des »Experience« in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation. Münster.
- Reich, K. (1998a): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven eines interaktionistischen Konstruktivismus. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied.
- Reich, K. (1998b): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven eines interaktionistischen Konstruktivismus. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied.
- Reich, K. (1998c): Die Kindheit neu erfinden. In: Familiendynamik, Heft 1.
- Reich, K. (<sup>5</sup>2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Weinheim/Basel.
- Reich, K. (2002): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim/Basel.

- Reich, K./Wei, Y. (1997): Beziehungen als Lebensform. Philosophie und Pädagogik im alten China. Münster u.a.
- Schlippe, A. von/Schweitzer, J. (1996): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen.
- Stierlin, H. (1982): Delegation und Familie. Frankfurt a.M.
- Stierlin, H. (1994): Das Ich und die anderen. Stuttgart.
- Völkner, P. (1993): Derrida und Husserl. Wien.
- Voß, R. (Hrsg.) (2006): Die Schule neu erfinden. Weinheim/Basel.