

utb.

Arnd-Michael Nohl

AdressatInnen und Handlungsfelder der Pädagogik



die Kinder ganz ihrer habitualisierten Spielpraxis hingaben, ohne sich noch zu einer (auch verbal erläuternden) verständlichen Vermittlung an uns [Forscherinnen; AMN] verpflichtet zu fühlen: Sie spielten ihren Wettstreit mit Pokémon-Karten aus, sie sangen und tanzten, ohne uns damit explizit etwas Bestimmtes erklären zu wollen“ (Nentwig-Gesemann 2002, S. 54). Solchen Momenten wurde in der Forschung besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Unter den vielen Spielvarianten ließen sich drei verschiedene Strukturen identifizieren: Erstens die von der Kulturindustrie vorgefertigten Regeln, wie sie bei „Pokémon“ etwa auf die Karten geschrieben sind:

„In jeder Spielrunde innerhalb dieses Spiels wurde von jedem Mitspieler eine Karte auf den Tisch gelegt und mit den möglichen ‚Attacken‘ der auf der Karte abgebildeten Pokémon-Figur gegen die anderen Figuren bzw. Karten ‚gekämpft‘. Die jeweils stärkste Karte in jeder Runde wurde von dem Spieler, der sie eingesetzt hatte, wieder auf die Hand genommen, die anderen Karten wurden aussortiert“.

Nentwig-Gesemann/Klar 2002, S. 140

Zweitens entfalten die Kinder probenhaft und spontan Spielvarianten, „deren Regeln noch nicht zu den gesicherten Wissensbeständen einer Spielgruppe gehören“ (ebd., S. 139). So stellen sich in der „Werfen“ genannten Variante „zwei Kinder an einer imaginierten Linie auf und werfen je eine Pokémon-Karte so weit sie können nach vorne. Das Kind, das weiter geworfen hat, gewinnt die des Mitspielers“ (ebd., S. 155). Drittens zeigt sich, dass gerade die probenhaft entfalteten Spielvarianten zugleich „tief in der Kinderkultur bzw. der Kultur des Spielens verwurzelt“ (ebd., S. 139) sind, welche von den Kindern aber nicht expliziert werden. Zum Beispiel erinnert das „Werfen“ an solch alte Spiele wie das „Kirschkerspucken“. Oder die an die Wand gestellten „Pokémon“-Karten werden mit den zuvor in der Mode gewesenen „Gogos“ umgeworfen, die selbst wiederum auf Wurfspiele mit Schafsknöcheln zurückgehen (vgl. dazu Tervooren 2001). Hierin zeigt sich eine „Tradierung von praktischem Wissen innerhalb der Kinderkultur, eines Wissens darüber, wie man Spiele spielen kann – und zwar relativ unabhängig vom gerade verfügbaren bzw. am meisten ‚angesagten‘ Material“ (Nentwig-Gesemann 2002, S. 58).

Nicht auf Videographie, sondern auf teilnehmende Beobachtung stützte sich dagegen Sascha Neumann (2012, 2013). In seiner Ethnographie einer Kindertagesstätte ging es ihm u. a. um die Frage, wie kleine Kinder mit der Räumlichkeit dieser Einrichtung und den in ihr befindlichen Dingen umgehen. Folgende Beobachtungen machte er dabei:



„Auf dem Teppich befinden sich neben Stofftieren und Spielzeugen auch einige Kinder (9–11 Monate alt). Zwei von ihnen, Lara und Rolf, liegen in der Mitte auf ihren Bäuchen, zwei weitere, Maria und Pierre, in Babywippen, die am Rand des Teppichfeldes platziert sind. Neben Pierre sitzt Marguerite auf einem weit nach unten gefahrenen Bürostuhl. In der Hand hält sie eine Schale mit Brei, in der sie mit einem Plastiklöffel herum rührt und dann damit beginnt, Pierre zu füttern. Ich beobachte immer wieder andere Personen dabei, wie sie sich dem Teppich nähern, dann aber um ihn herum tänzeln, auf seinen Rändern balancieren oder vor ihm plötzlich stoppen, um ihn dann in weiten Schritten auf den Zehenspitzen zu überqueren. Nach einer Weile sehe ich, wie Martine (35 Monate) einen Softball vom gelben Linoleumboden aus auf den Teppich schleudert. Als der Ball auf dem Teppich zum Liegen kommt, läuft sie auf ihn zu und hebt ihn auf. Marguerite, die immer noch auf dem Bürostuhl sitzt und Pierre füttert, kehrt ihren Oberkörper um und ruft in Richtung Martine: ‚Martine, ihr sollt doch nicht so wild durch die Gegend rennen!‘. Martine zieht sich mit betont lang(sam)en Schritten vom Teppich auf den Linoleumboden zurück, dreht sich um und beginnt zu grinsen.“

Neumann 2013, S. 110

In diesem Raum hat sich also eine „territoriale Ordnung“ etabliert, „in die eine soziale Ordnung des Geschehens eingeschrieben ist“, welche Kinder unterschiedlicher Altersgruppen voneinander trennt. Der Teppich fungiert dabei „in der Aufteilung des nicht weiter durch Wände untergliederten Raums als eine Art ‚Nest‘, in dem Kinder, die noch nicht in der Lage sind, selbst zu sitzen oder zu laufen, territorial vom übrigen Geschehens abgeschirmt werden“ (ebd., S. 211). Dass diese territoriale Altersordnung nicht (nur) im spontanen Handeln der Kinder entstanden ist, sondern durch das pädagogische Personal (etwa die Erzieherin „Marguerite“) zumindest forciert wird, weist darauf hin, dass Kinder, auch wenn sie ansonsten mit ihren eigenen Praktiken (etwa dem Werfen des Softballs) beschäftigt sind, in der Kindertagesstätte jederzeit zu Adressat*innen der Pädagogik gemacht werden können, die erziehungsbedürftig sind.

2.5 Kinder als Adressat*innen der Pädagogik

Kindheit, so wie sie heute in den meisten Ländern der Erde gesellschaftlich institutionalisiert ist, wäre ohne die Adressierung von Kindern durch die Pädagogik nicht denkbar. Neben dem Verbot von Kinderarbeit (das allerdings keineswegs überall gilt und schon gar nicht in allen Ländern durchgesetzt

ist), hat insbesondere die Einführung und Durchsetzung der Schulpflicht Folgen für das Leben von Kindern. In Preußen bereits im 18. Jahrhundert deklariert, wurde die Schulpflicht in Deutschland aber erst im frühen 20. Jahrhundert durchgesetzt. Wenngleich zu unterschiedlichen Zeitpunkten, haben mittlerweile die meisten Nationalstaaten sehr hohe Beschulungsquoten für Kinder erreicht (vgl. Meyer et al. 1992). Diese „gesellschaftliche Durchsetzung der Schulpflicht und des Verbots der Kinderarbeit in Gestalt von verbindlichen Rechtsnormen [...] bedeutete eine massive Verschiebung in der normativen Verfasstheit von Kindheit in modernen Gesellschaften“ (Kelle 2013, S. 15).

Das Verbot der Kinderarbeit und die Einführung der Schulpflicht implizieren nun aber nicht unbedingt mehr Freiräume für Kinder, sondern eher eine Änderung der Verhältnisse, innerhalb derer „Normen in Prozesse der Strukturierung, Institutionalisierung und Standardisierung von Kindheit eingebunden werden“ (Kelle 2013, S. 23). Neben und im Zusammenhang mit gesellschaftlich etablierten Erwartungen an Kinder werden letztere auch durch und in pädagogischen Einrichtungen normiert und normalisiert (vgl. ebd., S. 30), etwa durch die Schuleingangsuntersuchungen, die Helga Kelle mit ihren Mitarbeiterinnen ethnographisch erforscht hat.

Zum Zeitpunkt der Erhebungen bestanden die Schuleingangsuntersuchungen in Hessen aus drei Beobachtungspunkten: Die Schulanmeldung, bei der neben bürokratischen Angelegenheiten Lehrer*innen auch ein erstes Gespräch mit dem Kind führen, ein sogenannter „Schnuppertag“ und die ärztliche Schuleingangsuntersuchung, die außerhalb der Schule durchgeführt wird. Der Schnuppertag bietet den Kindern zwar Einblicke in den Schulalltag, vor allem aber dient er der Schule zur vielfältigen Beobachtung der Kinder, wie Kelle und ihre Mitarbeiterinnen schildern:

„Die Kinder sollen Namensschilder auswählen, wobei sichtbar wird, ob sie das Schriftbild ihres Namens erkennen. Ein Lied mit vertrauter Melodie und neuem Text soll von der Gruppe nachgesungen werden, womit Aussprache und Merkfähigkeit in den Blick geraten. Ein mitzubringendes Spielzeug dient als Erzählaufforderung im Stuhlkreis, wobei ebenfalls Sprech-, aber auch Selbstdarstellungsfähigkeiten und soziales Verhalten in der Gruppe in den Blick genommen werden. Die Aufforderung, eine erzählte Geschichte durch Fingerspiele zu untermalen und gemeinsam nachzuerzählen, gibt Einblicke in feinmotorische Fertigkeiten, in für das Erzählte relevante Kenntnisse und in Fähigkeiten zur Darstellung von Sinnzusammenhängen. Bastelarbeiten und sportliche Aktivitäten schaffen Möglichkeiten zur Beobachtung von Fein- und Grobmotorik. Die Inszenierung einer Frühstückspause bietet Anlass, mit den Kindern über



Fallbeispiel

(familiäre) Essgewohnheiten ins Gespräch zu kommen und sie beim Essen und in ihrem Sozialverhalten zu beobachten.“

Kelle et al. 2012, S. 13

Jede dieser Lerngelegenheiten für die Kinder bietet also auch eine Möglichkeit für deren Beobachtung. Wie Kelle et al. anhand eines Kindes, „Tim“ genannt, zeigen, geht es bei den Kontaktpunkten in der Schule aber nicht unbedingt darum, den individuellen Förderbedarf zu diagnostizieren, sondern auch darum festzustellen, ob das Kind denn für die Schule geeignet sei. Bei Tim wurden schon während der Schulanmeldung „Auffälligkeiten“ (ebd., S. 16) durch zwei Lehrerinnen festgestellt. Ohne dass eine Förderung zur Sprache gebracht würde, verfestigt sich dann diese Diagnose, die letztlich eine Rückstellung nahelegen würde, im Zuge des Schnuppertages. Erst aufgrund der positiveren Einschätzung der Schulärztin und weil die Schulleiterin Tim als gerade für die „förderdiagnostische Ausrichtung der Eingangsstufe“ (ebd., S. 17) geeignet ansieht, wird er letztlich doch noch in die Grundschule aufgenommen.

Die Schule ist für Kinder sicherlich in der Hauptsache ein Ort des organisierten Lernens – hierauf wird noch in Kapitel 8 zurückzukommen sein. Schule hat aber auch eine Sozialisationsfunktion, insofern sich in ihr „Bereitschaften und Fähigkeiten der Individuen als wesentliche Voraussetzung ihrer späteren Rollenerfüllung“ (Parsons 1959/2012, S. 104) in der Gesellschaft entwickeln (sollen). Dabei geht es keineswegs alleine darum, dass Kinder die Rolle eines guten, engagierten und gegenüber den Lehrer*innen gehorsamen Schülers einnehmen; die Sozialisationsfunktion der Schule erstreckt sich auch darauf, wie Schüler*innen mit diesen Rollenerwartungen zurechtkommen, sie zeitweise umgehen oder nur teilweise berücksichtigen und sich eigene Freiräume schaffen. Besonders deutlich wird dies, wenn man – wie dies Georg Breidenstein und seine Mitarbeiter*innen gemacht haben – beobachtet, wie Schüler*innen am Ausgang der Kindheit (in der 7. und 8. Klasse) in der Unterrichtssituation agieren.

Der Frontalunterricht etwa ist definitiv dadurch gekennzeichnet, dass im Wesentlichen der/die Lehrer*in spricht, während die Schüler*innen zuhören und nur auf Fragen antworten. Breidenstein zeigt jedoch, dass neben der Kommunikation zwischen Lehrer*in und Schüler*innen stets auch noch zwischen einigen Kindern Gespräche stattfinden, ohne dass dies bedeuten würde, sie nähmen nicht mehr am Unterricht teil. Eines der Beobachtungsprotokolle (die durch Audiomitschnitte ergänzt wurden) interpretiert Breidenstein folgendermaßen:

Die Sozialisations-
funktion der Schule

Hanna ist die Unterrichtsinhalte betreffend durchaus ‚auf dem Laufenden‘. Sie ‚verfolgt‘ den Unterricht und leistet Beiträge unterschiedlicher Art. Dabei scheint es verschiedene Adressatenkreise für ihre Bemerkungen zu geben. Manches ist gemurmelt, im Wesentlichen ein Selbstgespräch und allenfalls noch für die Nachbarin bestimmt [...]. Anderes ist unmittelbar an ihre Nachbarin gerichtet [...]. Eine dritte Sorte Bemerkungen ist halblaut gesprochen, im unmittelbaren Umfeld zu verstehen, aber in der Regel nicht von der Lehrperson [...]. Eine vierte Sorte Äußerungen ist gewissermaßen öffentlich und zum Teil kollektiver Art (‚Jaaa‘ und das Lachen an verschiedenen Stellen) – hier bilden sich ein Chor der Antwortenden und ein gemeinsam durch Lachen reagierendes Publikum.“

Breidenstein 2006, S. 114

Im Unterricht müssen Kinder also nicht nur die Erwartungen der Lehrperson erfüllen und etwa auf plötzliche Fragen reagieren können. Ihre Kommunikation richtet sich auch an die Klassenkamerad*innen bzw. einzelne Gruppen unter ihnen. Selbst dann, wenn ein Kind engagiert am Unterricht teilnimmt und sich aus eigener Initiative heraus meldet, ist es ratsam, nicht nur die Reaktion der Lehrperson, sondern auch der anderen Kinder im Auge zu behalten. So beobachtete ein Forscher, wie „Basti“ sich zunächst ‚ganz normal‘ meldete, um dann seine Brust herauszustrecken und „beide Arme nach oben“ zu strecken, und zwar „mit spitzen Zeigefingern“ (ebd., S. 99). Dies lässt sich folgendermaßen interpretieren:

„Was zunächst als aufrechter Wunsch und Vorbereitung eines bedeutsamen Beitrages erscheint, bricht sich in der Überzeichnung und ist schließlich als Ironisierung der ganzen Prozedur des Sich-Meldens zu lesen. Die karikierende Übertreibung ermöglicht es Basti, einerseits das ‚Spiel mitzuspielen‘ – sich als eifriger Schüler zu melden, und zugleich sich davon zu distanzieren – seinem Publikum (den Mitschülern und dem Ethnographen) zu zeigen, dass er es nicht ernst meint, sondern eigentlich ‚drüber steht‘.“

Breidenstein 2006, S. 100

Kinder sind, dies zeigt sich hier, also nicht nur passive Adressat*innen der Pädagogik, sondern gehen mit den Adressierungen etwa durch Lehrpersonen auf ihre je eigene Weise um. Breidenstein verdichtet diese Fähigkeiten, die Kinder im Unterricht an den Tag legen, in der Metaphorik des „Schülerjobs“: „Man tut, was zu tun ist, ohne damit (vollständig) identifiziert zu sein. Man kommt seinen Verpflichtungen nach, ohne grundsätzlich nach Sinn und Legitimität zu fragen, und das alltägliche Tun ist wesentlich von Routine und Pragmatismus geprägt“ (2006, S. 11).