

Gisela Ulmann

Über den Umgang mit Kindern

Orientierungshilfen für
den Erziehungsalltag



Argument Verlag

Gisela Ulmann

Über den Umgang mit Kindern

Orientierungshilfen für den
Erziehungsalltag

Argument Verlag
Hamburg/Berlin

Argument Sonderband Neue Folge 269

Gisela Ulmann, Mutter von zwei Kindern, Dr. phil., Diplompsychologin, ist Privatdozentin am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin. Sie ist Autorin der Bücher "Kreativität", Weinheim 1968, und "Sprache und Wahrnehmung", Frankfurt 1975

CIP Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Ulmann, Gisela:

Über den Umgang mit Kindern : Orientierungshilfen für den Erziehungsalltag / Gisela Ulmann

- 4. Auflage – Berlin ; Hamburg : Argument Verlag 2003
(Argument-Sonderband ; N.F., AS 269)
ISBN 3-88619-269-5

Unveränderter Nachdruck der Ausgabe von 1987
Alle Rechte dieser Ausgabe vorbehalten
© Argument Verlag 1999
Eppendorfer Weg 95 a, 20259 Hamburg
Tel. 040/4018000 Fax 040/40180020
www.argument.de

Umschlaggestaltung: Nike Ruckhaberle
Umschlagabbildung: Pablo Picasso, "Paul en Pierrot"
© VG Bild-Kunst, Bonn/SPADEM, Paris, 1987

Druck und Bindung: Lochmann Grafische Produktion GmbH

*Meinem Lehrer
Klaus Holzkamp
zum 60. Geburtstag*

Inhalt

Teil A Zur Problematik des Selbstverständlichen

1. Versuch, ins Gespräch zu kommen	9
------------------------------------	---

2. Woran liegt es, daß Erziehung zum Problem wurde?	17
---	----

Die “guten Eltern” entdecken, was man alles nicht so genau wissen kann 17

Erziehungsprobleme haben sich historisch entwickelt und verschärft 22

3. Einige wissenschaftliche Antworten auf Erziehungsprobleme und wie daraus Ratgeber werden	36
---	----

Phantomeltern erziehen Phantomkinder: Normative Ratgeber 37

Gefühle als Sackgasse: “nicht direktive” Ratgeber 49

Blinde führen Blinde: Selbsthilfe-Ratgeber 54

4. Auseinandersetzung mit einer anderen Art von Antwort der Wissenschaft: Anlage-Umwelt-Problematik	59
---	----

Was angeboren ist, läßt sich am “Ergebnis” nicht erkennen 60

Asozial – sozial, sozialisiert – individuell oder Entwicklung von “gut” und “böse”; altersmäßige Besonderheiten 65

Das Geschlecht ist angeboren – was folgt daraus? 71

Intelligenz – zwischenmenschliche Anlageunterschiede? 76

Erziehung bewirkt nicht das, was sie soll 86

Erziehungsziele – oder die “sei-spontan-Paradoxie” 89

Erziehungsmethoden – oder von Nötigung und Bestechung 95

Eine Zwischenbemerkung zur Bedeutung früher Erziehung 103

Erziehungsstile – oder “wir wollen” und die Scheindemokratie 106

Zur Beziehung zwischen Zielen und Methoden – und wie man auch noch scheitern kann 108

Teil B

Alltägliche Probleme – neu gesehen

5. Das Kind sagt seine Meinung – wenn auch zunächst undeutlich: es bekundet seinen Willen mit Geschrei	115
6. In einem gesunden Körper...	121
Wer hat eigentlich Schlafprobleme? <i>121</i>	
Wie Eßprobleme entstehen können <i>131</i>	
Kleidung hält warm – und ist sichtbar <i>140</i>	
7. Forschend erschließen sich Kinder die Welt	148
Zur Notwendigkeit und zu den Gefahren des Forschens <i>148</i>	
Spielen – und arbeiten? <i>153</i>	
Probleme mit der Schule <i>166</i>	
Fernsehen als Fenster zur Welt <i>175</i>	
Taschengeld <i>188</i>	
8. Sich mit Kindern verständigen – und Erziehung bewußt planen?	196
Was Verständigung behindert <i>198</i>	
Verständigung – und Erziehung bewußt planen <i>206</i>	
Literaturnachweis	210

Teil A
Zur Problematik
des Selbstverständlichen

Versuch, ins Gespräch zu kommen

Unter uns lebt eine Menge Menschen,

- die keine freie Verfügung über Ausgang und Umgang mit anderen haben,
- die keine Verfügung über Art und Menge des Essens bzw. die Essenszeiten haben,
- denen die Schlafenszeiten vorgegeben sind,
- denen die Kleidung vorgeschrieben ist – sowohl danach, was jahreszeitgemäß als auch was schön ist,
- die nicht über Geld verfügen dürfen, höchstens über kleinste Mengen – die sie u.U. auch noch genauestens abrechnen müssen,
- denen vorgeschrieben ist, welche Informationen sie woher aufnehmen dürfen,
- die keinen ausreichenden Schutz vor körperlichen Mißhandlungen haben,
- denen auch die Gefühle vorgeschrieben sind,
- denen sogar vorgeschrieben ist, was sie wann auf dem Klo zu tun haben.

Um was für Menschen handelt es sich hier? Um Strafgefangene in einem (relativ gemäßigten) Straflager? Sicher, das wäre möglich – aber genau so könnte man auch das Leben von Kindern in einer ganz normalen Familie beschreiben, in der »geordnete« oder »ordentliche« Verhältnisse herrschen. Vielleicht erinnert dieses und jenes Sie an Ihre eigene Familie, als Sie noch ein Kind waren – oder an Ihre jetzige Situation, in der Sie selbst Eltern sind. Aber vielleicht

macht der Vergleich mit dem Straflager ärgerlich. Man könnte einwenden: das ist doch ganz anders, und was da ähnlich aussehen mag, hat ganz andere Gründe! Hätten die Strafgefangenen über alle ihre Wünsche und deren Befriedigung volle Verfügung, wäre es ja keine Strafe. In der Familie geht es jedoch keineswegs um Strafen! Die Familie ist eher eine Gemeinschaft, und in jeder Gemeinschaft muß man aufeinander Rücksicht nehmen; keiner kann tun, was er will, also auch die Kinder nicht – bzw. die noch etwas weniger. Wie sollen aus Kindern ordentliche Erwachsene werden, wenn man sie einfach tun lassen würde, was sie so wollen? Kinder können gar nicht wissen, was gut für sie ist. Das ist praktische Erfahrung, und man kann es schon im »Struwwelpeter« nachlesen. Dort wird es doch eindrucksvoll dargestellt: sie verbrennen sich selbst, verhungern, fallen ins Wasser oder fliegen mit dem Schirm davon und wurden nie wieder gesehen. Man muß sie doch in vielen Hinsichten vor sich selbst schützen!

Nun gut, der Struwwelpeter ist veraltet, längst durch einen Anti-Struwwelpeter ersetzt, in dem die Kinder die Erwachsenen reinlegen, ihnen die Hosen klauen, sie im Keller einsperren... Aber der Anti-Struwwelpeter wurde nie ganz ernst genommen, ist fast wieder vergessen – außerdem zeigt er – ebenso eindrucksvoll – was dabei herauskommt, wenn die Kinder die Macht übernehmen. Nein, Erwachsene wollen nicht im Keller eingesperrt werden oder sich die Hosen klauen lassen.

Kurz und gut: Kinder muß man großziehen. Moderne oder »fortschrittliche« Eltern sind natürlich durchaus in der Lage, die Polemik von Henning Venske zu verstehen, wenn er zum »groß ziehen« in seiner diesbezüglichen »Gebrauchsanweisung« (auf seiner Platte »Krawumm«) empfiehlt, Kinder mit einem gut haftenden Klebstoff unten zu befestigen und täglich vermittlels eines Flaschenzugs vorsichtig ein Stückchen nach oben zu ziehen... Solche Eltern gebieten oder verbieten oder erlauben auch nicht mehr einfach so – sie begründen ihre Vorschriften, loben deren Einhaltung, und wenn Strafe doch einmal sein muß, begründen sie auch diese. Sie sind sogar bereit zu Diskussionen; die Zeiten, wo schon die Kinderfrage »warum soll ich.../soll ich nicht...« Anlaß zu Strafen war, sind vorbei. Aber dienen diese Diskussionen nicht meistens dazu, die Gründe für die An-

ordnungen »verständlich«, einsichtig zu machen oder zu erläutern – nicht jedoch, die Anordnung selbst in Frage zu stellen?

Genug mit den Späßen. In »Wirklichkeit« machen wir uns viele Gedanken über Erziehung, wir gehen zu Elterntreffs, Selbsthilfegruppen (von Eltern!) oder (Fort-)Bildungskursen, wir lesen Bücher und verfolgen aufmerksam und kritisch die entsprechenden Sendungen im Fernsehen, damit wir wirklich richtig erziehen. Wir stellen uns sogar selbst in Frage – wenn auch meist nur hinter verschlossenen Türen. Kann man denn noch mehr tun?

Inzwischen denke ich: ja, man kann. Aber sicher ist es notwendig, daß ich mich erst einmal vorstelle, Ihnen sage, auf welcher theoretischen und praktischen Grundlage ich vorhabe, anderen Eltern in ihre Erziehungsvorstellungen hineinzureden, um zum Nachdenken darüber beizutragen, welche »Theorien« über Kinder und deren (möglichst erfolgreiche) Entwicklung das Handeln von Eltern leiten – ob bewußt oder nicht, ob wissenschaftlich begründet oder aus Erfahrung gewonnen. (Wenn ich bei dieser »Vorstellung« von »wir« spreche, so handelt es sich um Gruppen mit wechselnden Mitgliedern, vor allem waren dies Studenten und Dozenten des Psychologischen Instituts der Freien Universität Berlin.)

Nachdem wir jahrelang an der Universität Theorien über kindliche Entwicklung und Erziehung gelernt und gelehrt hatten und glaubten, etwas darüber zu wissen, brachen wir Ende der 60er Jahre auf, um unser Wissen in der Praxis anzuwenden. Wir glaubten zu wissen, was »normale« Entwicklung ist: nämlich wenn Kinder sitzen, krabbeln, laufen, sprechen lernen; wir glaubten zu wissen, was »abweichende« Entwicklung ist: nämlich wenn sie dies nicht oder »zu spät« lernen. Wir glaubten auch zu wissen, woran das liegt: vor allem an mangelnder Förderung, falscher Erziehung. Die traditionellen Entwicklungstheorien, die Entwicklung nur als innere Reifung faßten, lehnten wir bereits ab, »Sozialisationstheorien« traten an deren Stelle. Von »Sozialisation« zu sprechen bedeutete für uns zu beachten, daß Kinder sich in eine Gesellschaft hinein entwickeln und ihr Entwicklungsprozeß durch gesellschaftliche Faktoren mitbestimmt wird. Die wichtigsten dieser gesellschaftlichen Faktoren waren zum einen die »Normen und Werte« und die autoritäre Form, in der sie Kindern gegenüber durchgesetzt werden, – zum anderen die

Schichtzugehörigkeit. Theorien über schichtspezifische Sozialisation hatten damals Hochkonjunktur (sie beinhalteten im wesentlichen, daß Unterschichtkinder »Mängel« gegenüber Mittelschichtkindern haben) – ebenso wie Theorien über »antiautoritäre Erziehung«. Wir müssen irgendwie im Kopf gehabt haben, daß insbesondere unsere Kinder, die ja Mittelschichtkinder waren (und die anderen Kinder mit etwas Nachhilfe), die »neuen Menschen« werden, die »von selbst« den richtigen Gebrauch des Löffels lernen, falls dies sinnvoll ist – und die aber auch in der Lage sein würden, die Gesellschaft und damit unser aller Leben zu verbessern, wenn man sie nur nicht zwingt, die herrschenden Normen zu übernehmen, wenn man sie aufwachsen läßt, wie *sie* wollen.

Da, wo wir ankamen, in »der Praxis« (das waren meistens unsere eigenen Familien und selbstgeschaffene Kinderläden), waren und wurden die Kinder trotz »bester Vorbereitung« und bester Absichten unsererseits nicht so, wie wir erwartet hatten, und insbesondere die »fremden« Kinder machten keineswegs den Eindruck, als hätten sie auf unsere Nachhilfe gewartet – im Gegenteil. Zwar wehrten sich unsere eigenen Säuglinge gegen die Norm, 20 Stunden am Tag zu schlafen, zwar lernten alle Kinder tatsächlich, den Löffel sinnvollerweise beim Essen richtig zu gebrauchen (wenn uns das auch viele Nerven kostete), aber sie nutzten die Zeit des Wachseins kaum, um von sich aus Lehrsätze zu entwickeln und zu praktizieren wie »einen Finger kann man brechen, fünf Finger sind eine Faust«. Sie, aber auch die anderen Kinder, lehnten es häufig ab, unsere »Aufklärungsangebote« anzunehmen (die wir nach dem Brechtschen Motto »die Propaganda für das Denken ist der Sache der Unterdrückten nützlich« trotz aller antiautoritärer Haltung doch vornehmen zu müssen glaubten). Sie schienen oft nicht einmal zu begreifen, wie gut wir es mit ihnen meinten. Es kam uns nicht so vor, als würden sie unser Leben verbessern wollen.

Wir begannen, die Angelegenheit wieder stärker theoretisch zu reflektieren. Dabei stießen wir vor allem auf die »Aneignungstheorie«, die wir damals sehr oberflächlich übernahmen und vorschnell anzuwenden versuchten. Grob gesagt folgerten wir so: es geht weder darum, die »natürliche Entwicklung« in irgendwelchen Phasen oder Stadien abzuwarten (oder zu beobachten), noch darum, Kinder ir-

gendwie zu irgend etwas zu erziehen. Vielmehr geht es darum, ihren »Aneignungsprozeß« zu unterstützen. D.h.: Kinder wollen sich ihre Umwelt aneignen, d.h. die Wunder der Menschheit (wie z.B. auch den richtigen Gebrauch des Löffels) tätig erfahren – es kommt nur darauf an, sie dabei zu *unterstützen*. Wiederum brachen wir in die Praxis auf – diesmal kamen wir in ganz gewöhnlichen staatlichen (Berliner) Kindertagesstätten an.

Es erging uns nicht viel anders als vorher. Die Kinder bewarfen uns mit Sand (den Löffel zwar »nicht richtig«, aber doch treffend benutzend), sie schlugen sich gegenseitig und auch uns, sie wollten alle gleichzeitig auf unserem Schoß sitzen – jedenfalls hingen sie keineswegs mit wissensdurstigen Augen an unseren Lippen, und wir konnten nicht *die* Bitten um Unterstützung von ihnen hören, die wir hören wollten.

Unsere Irritation hat – wie wir erfuhren – einen »wissenschaftlichen« Namen: »Praxischock«. Wenn etwas einen Namen hat, so beruhigt das. Sowas gibt es eben. Aber was konnten wir tun, um ihn zu überwinden?

Von hier aus trennten sich »unsere« Wege. Einige von uns behielten die Klassifikation in »normale Kinder« und »Kinder mit abweichender Entwicklung« bei, setzten dies jedoch nicht mehr mit schichtspezifischen Unterschieden gleich (was sich in der Praxis ja nicht recht bewährt hatte). Es gibt eben Kinder, so meinten sie, die durch die Maschen der normalen Pädagogik schlüpfen und besonderer, nämlich therapeutischer, Hilfe bedürfen. Anderen von uns, zu denen ich auch gehörte, wollte das nicht einleuchten. Wenn ein Erziehungssystem bis zu 80 % »Abweichungen« produziert, dann muß an dem Erziehungssystem oder an der Bestimmung dessen, was »normal« und was »abweichend« ist, etwas falsch sein.

Genau in dieser Zeit, etwa 10 Jahre nach unserem ersten Aufbruch in die Praxis, also Ende der 70er Jahre, wurde ein neuer Ansatz populär: der »Neue Sozialisationstyp« (abgekürzt NST) wurde propagiert. Die Kinder von heute, hieß es, sind aufgrund ihrer Sozialisationsbedingungen etwa so zu charakterisieren: sie wollen nur »reinstopfen« und »rausblubbern«, sind ansonsten »unmotiviert« und »aggressiv« – und müssen andauernd schreien (vgl. päd.extra, 1, 1978). Für einen Moment waren wir wieder erleichtert: es war nicht

nur der »Praxisschock«, der uns zu schaffen machte, sondern es war die besondere Beschaffenheit der heutigen Kinder, zu denen auch unsere eigenen gehörten. Sehr rasch aber fragten wir uns: was soll das bedeuten? Müssen wir unser Wissen über Kinder, das offensichtlich von gestern war, aktualisieren – oder sind die Kinder eben einfach Kinder ihrer Zeit, insofern nicht zu ändern? Schon als wir begannen, darüber nachzudenken, merkten wir, daß diese Fragen falsch gestellt und so nicht zu beantworten waren.

Wichtig an der Beschimpfung der Kinder »von heute« blieb uns jedoch (worauf insbesondere von Hentig, 1975, uns verwies): wir müssen nicht nur die *gesellschaftliche* Dimension, sondern auch die *historische* Dimension der Kindheit erforschen und beachten.

Wir gaben unsere unmittelbaren Kinderverbesserungsversuche auf, fanden uns in einer neuen Gruppe zusammen, gaben es auf, irgendwelche Theorien »anwenden« zu wollen, und begannen endlich selbst, die Grundbestimmungen kindlicher Entwicklung zu erforschen. Als praktischer Bezug blieb uns jene Praxis, von der wir uns nicht entbinden konnten: das Leben mit unseren eigenen Kindern.

Aus unserer Kritik an der traditionellen Psychologie war – aufbauend auf den Theorien materialistischer Psychologen, wie vor allem Leontjew (1973) – längst ein eigenständiger Ansatz geworden, psychologische Kategorien, d.h. Grundbegriffe zu entwickeln: die »Kritische Psychologie«. Dies war nötig geworden, weil die Probleme, die sich aus der Anwendung der traditionellen psychologischen Theorien ergaben, nicht dadurch gelöst werden konnten, daß man etwa zu Theorien innerer Reifung einfach die »Umwelt« – oder zu »Milieutheorien« einfach »innere Prozesse« hinzudachte. Vielmehr bedurfte es neuer Denkweisen und der ihnen entsprechenden Begriffe, um den Zusammenhang von gesellschaftlicher und individueller Entwicklung und Lebenserweiterung zu begreifen – um daraus fundiertere Aussagen über kindliche Entwicklungs- und Aneignungsprozesse und deren Unterstützung abzuleiten.

Wiederum ca. 10 Jahre später, 1978, begannen wir auf der Grundlage derartiger Kategorien ein Forschungsprojekt zur frühkindlichen Entwicklung, das nur langsam Kontur annahm (vgl. Projekt Sufki 1984, 1985). Hier haben wir so bekannte Tatsachen, daß Kinder zu irgendeiner Zeit greifen und sprechen lernen, weder bestätigt noch

widerlegt – diesbezüglich haben wir keine »neuesten Ergebnisse« vorzulegen. Wir haben aber zu begreifen versucht, was es heißt, daß Kinder *Menschen* sind – nicht Werkstücke, die man nur richtig einspannen und bearbeiten muß, um das richtige Resultat zu erreichen (wobei ein gewisser Prozentsatz von »Ausschuß« einzuplanen wäre), nicht Objekte unserer Erziehung, sondern Subjekte ihrer Entwicklung – eventuell trotz unserer Erziehung.

Das bis dahin entwickelte begriffliche Fundament der Kritischen Psychologie ist in der »Grundlegung der Psychologie« (Holzkamp 1983a) zusammengefaßt. Einige akute kritische Folgerungen bezüglich gängiger Vorstellungen von Entwicklung und Erziehung sind von Holzkamp (1983b, 1983c) dargestellt worden und haben heftige Diskussionen ausgelöst (vgl. auch Demokratische Erziehung 1981, 1983). Was bisher vermißt wurde, waren »positive« Aussagen darüber, was man denn mit seinen Kindern nun machen soll.

Was ich hier vorlege, ist ein Versuch, diese Frage zu beantworten. Damit verbinde ich den Anspruch, ein Buch auf dem »neuesten Stand« der Wissenschaft vorzulegen (und dabei auch aufzuzeigen, warum der so eindeutig nicht ist) – das gleichwohl für Eltern und Kinder (soweit diese überhaupt lesen können bzw. bereit sind, sich per Lektüre über ihr Leben mit ihren Eltern Gedanken zu machen) verständlich zu sein. Das Buch hat also den Anspruch, Eltern und Kindern ihre alltäglichen Probleme verständlicher zu machen – und ihnen dadurch Möglichkeiten aufzuzeigen, ihre Probleme selbst zu lösen. Auch wenn dabei bisweilen Vorschläge oder gar »Ratschäge« herauskommen, so bleiben Sie aufmerksam:

- Betrachten Sie dies Buch nicht als Rezeptsammlung, seien Sie mißtrauisch gegen alle Arten dem Kochen abguckten Rezepte nach dem Motto: Man nehme, rühre, lasse aufwallen und serviere sofort.
- Verwechseln Sie dies Buch nicht mit einer Gebrauchsanweisung, denn hier wird nichts zusammengebastelt, kein »Häkchen gekrümmt« und nichts hergestellt.
- Erwarten Sie kein Lehrbuch (»professioneller Erzieher in 32 Tagen«), denn der Prozeß der Entwicklung *Ihres* Verhältnisses zu *Ihren* Kindern dauert in der Regel 18 Jahre (pro Kind), und Sie müssen ihn selbst vollziehen.

- Erhoffen Sie sich keine neue Normtabelle für ihr Kind, denn ich kenne Ihr Kind ja gar nicht – eher will ich Ihnen zeigen, warum es problematisch ist, Ihr Kind mit anderen zu vergleichen.
- Befürchten Sie kein Buch »nur für Eltern«, das Sie vor Ihren Kindern verschließen müssten. Es verrät weder pädagogische Tricks (nur für Eltern), noch enthält es Aufrufe zum Widerstand (für Kinder gegen die Eltern); es soll ein Beitrag zur Verständigung zwischen Eltern und Kindern sein, es soll zwischen deren oft verschiedenen Standpunkten vermitteln.

Obwohl dies Buch also, indem es über Forschung berichtet, auch ein Erfahrungsbericht ist, werde ich darauf verzichten, »Fallgeschichten« darzustellen oder überhaupt direkt Beispiele aus unserer eigenen Praxis hier aufzubereiten. Täte ich dies, würde die Darstellung vielleicht oft lebendiger – aber im Gegensatz zu vielen heute vorliegenden »Ratgebern« haben weder wir noch unsere Kinder Gründe, uns »vorzuzeigen«. Wir haben zwar nichts zu verbergen – aber wir mögen auch nicht auf unsere eventuell witzigen oder belächelbaren oder auch bewundernswerten Eigenarten hin angesprochen werden. Insofern verzichte ich auch auf Illustrationen in Form von Kinder- oder Familienfotos. Außerdem bin ich sicher, daß wir uns in unseren Problemen kaum von üblichen Problemen zwischen Eltern und Kindern unterscheiden bzw. daß es genügt, wenn wir uns mit »üblichen« Problemen beschäftigen. Es geht ja doch vor allem darum, zu sehen, worin diese – üblichen, allgemein diskutierten – Probleme eigentlich bestehen, und deren u.U. geglückte Lösung in ihrer *Struktur* zu erkennen. Nur die Struktur, nicht der ganz konkrete Inhalt, ist verallgemeinerbar.

Woran liegt es, daß Erziehung zum Problem wurde?

Erziehungsunsicherheit gilt als ganz moderne Erscheinung – »früher«, so wird behauptet, hätten Eltern ganz genau gewußt, wie sie mit ihren Kindern umzugehen hatten. In diesem »früher« vermischen sich verschiedene Bedeutungen bzw. Auffassungen: z.T. wird damit mehr auf eine eher »natürlichere«, naturnähere Lebensweise abgehoben, z.T. auf eine gesellschaftlich-historische vergangene Zeit. Das damals angeblich vorhanden gewesene »natürliche« Wissen der Eltern (insbesondere der biologischen Mutter) bezieht sich vor allem auf die *Pflege* der Kinder; das angeblich früher vorhanden gewesene Wissen der Eltern in *historisch vergangenen Zeiten* bezieht sich vor allem auf die *Erziehung* im eigentlichen Sinne. Da wir als Eltern mit diesen Vorwürfen sehr geplagt werden und sofern auch Sie dazu neigen, diese ernst zu nehmen und darunter zu leiden, ist es ratsam, sie genauer zu untersuchen. Was hat sich denn wirklich verändert – und wie wirkt sich dies aus?

Die »guten« Eltern entdecken, was man alles
nicht so genau wissen kann

Allenthalben begegnen besonders Mütter der vorwurfsvollen Behauptung, daß eine »gute« (biologische) Mutter »natürlicherweise« wüßte, wie sie ihren eigenen Säugling zu pflegen hätte – weiß sie es nicht, hat sie ihren »natürlichen Instinkt« eingebüßt. In dieser Be-

hauptung stecken viele Auffassungen von »natürlich«: es gilt als natürlich, daß ein Kind erzogen werden muß (schon die höheren Tiere erziehen ihre Kinder, ihre Heranwachsenden brauchen Pflege – und eine gewisse Unterweisung, um ihre artspezifischen Möglichkeiten zu erreichen), und natürliche (im Sinne von: biologische) Eltern wissen natürlich (im Sinne von selbstverständlich), *wie* sie ihr Kind zu erziehen haben.

Diese Behauptung ist jedoch falsch. Bereits höchstentwickelte Tiere wissen nicht mehr per »Natur«, *wie* sie ihre Kinder pflegen müssen, sie müssen es erst lernen. So sind Affenmütter, die isoliert im Zookäfig aufgewachsen sind, nicht in der Lage, ihren eigenen Nachwuchs zu versorgen: sie haben es nicht »gelernt«, und ihr Instinkt reicht dafür nicht aus. Aus der biologischen Elternschaft folgt schon bei höheren Tieren keinerlei Wissen über Pflege und Erziehungspraxis. Hätten Menschenmütter jemals einen solchen Instinkt gehabt, wären sie damit eine naturhistorische Rückentwicklung gewesen.

So wird dies heute auch kaum jemand mehr ernsthaft behaupten wollen. Es gehört für viele auch in den Bereich der Gerüchte, daß eine gute Mutter schon am Geschrei des Säuglings hören kann, was er genau will. Behauptet wird aber, daß eben dieser Lernprozeß früher »natürlich« war, »früher« wären immer Verwandte oder andere »erfahrene« Menschen zur Stelle gewesen, die aus eben ihrer Erfahrung gewußt hätten, was mit einem Säugling zu tun war und dies die Mütter hätten lehren können. Ganz moderne Einrichtungen wie »Vorbereitung« auf Elternschaft (in Form von Wickelkursen, Gesprächskreisen über Stillen u.ä.) könnten diese teilnehmenden Lehr- und Lernprozesse nicht ersetzen. Nun, es ist nicht auszuschließen, daß die Tatsache, daß »man« sich einig war darüber, was mit einem Kind zu tun sei, den Müttern eine gewisse *formelhafte Gewißheit* und damit Sicherheit vermittelt hat. Wenn »man« von dem biblischen Lehrsatz »wer sein Kind liebt, der züchtigt es« überzeugt ist, so können sich auch die Eltern, die ihn anwenden, sicher fühlen. Ob diese Sicherheit mit dem »Wohl des Kindes« übereinstimmt, ist eine andere Frage, die keineswegs eindeutig positiv beantwortet werden kann. »Sicherheit« *und* »richtiger Umgang« würde nicht Erfahrung mit Kindern schlechthin, sondern Erfahrung mit *diesem* Kind vor-

aussetzen (und vieles mehr, wir werden immer wieder darauf zurückkommen).

Tatsache ist, daß ein Neugeborenes ganz bestimmte Bedürfnisse, ganz *bestimmte* Zustände des Unwohlseins hat (es hat Hunger bzw. Durst *oder* es schwitzt *oder* ihm ist langweilig etc.) – aber Tatsache ist auch, daß es diese immer ganz *unbestimmt*, immer auf die gleiche Weise äußert: es schreit. Hiergegen hat es nie *den* Knopf zum Abstellen gegeben, sondern diese unbestimmte Äußerung ist wohl immer bestimmbar gewesen, indem die je aktuelle Situation überprüft wurde. Möglicherweise können jene Personen (auch Mütter), die ein (bzw. ihr) Kind immer mit sich herumtragen, eher erraten, was das Kind jetzt wollen könnte, jedenfalls eher als die Mütter, die ihr Kind »weglegen« (vgl. Sichtermann 1982). Aber auch das Weglegen der Säuglinge ist in Mitteleuropa seit langem üblich; »modern« ist eher, daß es Eltern gibt, die ihren schreienden oder weinenden Säugling ernst nehmen, das Geschrei als Hilferuf des total von ihnen abhängigen Kindes auffassen und sich differenzierte Gedanken darüber machen, wie sie ihrem Kind helfen können. Gerade diese Eltern jedoch sind es, die »unsicher« sind. Würden sie von erfahrenen Menschen »belehrt«, es täte dem Säugling gut zu schreien, würde dies ihre Unsicherheit nicht verringern.

Daß die Bedürfnisäußerungen der Kinder unbestimmt sind, bringt an sich schon Unsicherheit in das Eltern-Kind-Verhältnis, macht es »problematisch«. Dazu kommt aber sofort eine weitere Unsicherheit: auch wenn Eltern herausfinden können, welches Bedürfnis ihr Kind jetzt hat – so wissen sie oft nicht, wie sie damit umgehen sollen. Selbst wenn ein Kind – wenn es kein Säugling mehr ist – durch Gesten oder dann auch durch Worte und Sätze genauer sagen kann, was es will, seine Bedürfnisse also *bestimmt* äußern kann, wissen Eltern oft nicht, ob sie den Wünschen der Kinder nachgeben dürfen. Wenn ein Kind nun auf der Stelle Gummibärchen haben möchte – und nicht in 10 Minuten Suppe – soll man denn diesem Wunsch nachgeben? Welche Konsequenzen könnten sich daraus ergeben?

Diese Unsicherheit der Eltern hat verschiedene Gründe, die wiederum nichts mit einer *heute* verlorengegangenen »Natürlichkeit« zu tun haben, sondern eher mit der Besonderheit der *menschlichen Natur*.

Während es bei der Aufzucht der Tierjungen darum geht, daß diese ihr Artspezifischwerden erreichen, wozu es genügt, im Sozialverband mit »seinesgleichen« aufzuwachsen, gibt es diese »Artspezifischkeit« bei Menschen nicht in derselben Weise wie beim Tier. Was einen erwachsenen Menschen ausmacht, hängt von den jeweiligen konkreten gesellschaftlich-historischen Lebensbedingungen ab; was heute von einem Erwachsenen erwartet wird, ist etwas ganz anderes als das, was vor 1000 Jahren (oder vor 100 Jahren) einen Erwachsenen ausmachte. Erziehung des Menschenkinde richtet sich also nicht ganz allgemein darauf, *daß* ein Kind ein Erwachsener wird, es gibt nicht den Erwachsenen schlechthin, sondern Erziehung richtet sich darauf, welche Denkweisen, Fähigkeiten, Gefühle usw. er in »seiner Zeit« und seiner Stellung in dieser Gesellschaft erwerben soll. Erziehung menschlicher Kinder meint nicht einfach, eine artspezifische Entwicklung zu unterstützen, sondern sie meint die bestimmten Mittel, die zur Verkörperung eines ganz bestimmten Menschenbildes führen sollen. Insofern bedeutet Erziehung von Menschenkindern nicht, daß die (für die Art immer gleiche) Spezifik herausgebildet werden soll, sondern sie bedeutet »Vergesellschaftung«, d.h. die Entwicklung der Möglichkeit, an den jeweils konkreten historisch-gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen. Und gerade das macht Erziehung in einer weiteren Hinsicht zum Problem.

Gehen wir vom *Kind* aus. Ein neugeborenes Kind kennt – obwohl es per Geburt ein Mensch ist – logischerweise weder die gesellschaftlichen Möglichkeiten, um seine Bedürfnisse zu befriedigen, noch kennt es die gesellschaftlichen Anforderungen bzw. Möglichkeiten, auf die hin es sich entwickeln muß, wenn es selbständig werden will. Aus dem Hunger allein folgt nicht, ob man ihn mit rohem Fleisch befriedigen muß oder ob man ihn mit gekochtem Fleisch befriedigen kann. Aus Langeweile oder Neugierde folgt nicht, was es zu entdecken gibt, was spannend und was auch wieder langweilig sein könnte. Die Möglichkeiten, Bedürfnisse zu befriedigen, sind historisch und gesellschaftlich unterschiedlich, sie verändern sich historisch – und stehen innerhalb einer Gesellschaft nicht allen Gesellschaftsmitgliedern gleichermaßen zur Verfügung.

Gehen wir von den *Eltern* aus. Sie müssen aus dem, was diesem Kind prinzipiell zur Verfügung stünde, wiederum auswählen – und

ein Kind kann wiederum nur aus dem auswählen, was Eltern ihm zur Verfügung stellen. Bereits mit diesen notgedrungenen (wenn du den Hammer erforschen willst, dann *nicht* am Fernseher) oder freien (Fernsehen ja oder nein) Auswahlprozessen lenken Eltern ihre Kinder – ob bewußt oder nicht, ob das Wohl der Eltern oder das (vermutete) Wohl der Kinder dabei nun Kriterium ist. Wenn wir nun davon ausgehen, daß Eltern ihren Kindern nicht völlig wahllos alles anbieten, was ihnen zur Verfügung steht, ist klar, daß sie Vorstellungen darüber entwickeln müssen, was »gut« für ein Kind, oder: ihr Kind, ist. Dies hängt keineswegs nur vom vermuteten Bedarf des Kindes ab (z.B. Wunsch nach Gummibärchen – aber sofort!), sondern auch von den gesellschaftlichen Anforderungen bzw. Notwendigkeiten, wie sie im Kopf der Eltern repräsentiert sind. Die Anforderungen »der Gesellschaft« sind ja nicht eindeutig, sondern enthalten Alternativen, Auslegungsmöglichkeiten. Die Unsicherheit der Eltern ist also nicht einfach dadurch zu beseitigen, daß sie sich nach den Bedürfnissen des Kindes richten – sie müssen auch Vorstellungen darüber entwickeln, was aus dem Kind – innerhalb der gesellschaftlichen Möglichkeiten – werden soll.

Sicher, ohne Vorstellung darüber, was eine Handlung bewirken soll, wäre kein Mensch handlungsfähig, würde er nur probieren oder reagieren. Dennoch verringern diese Erziehungs-Vorstellungen die Unsicherheit der Eltern keineswegs grundsätzlich. Wenn sie sich ein Bild davon machen, wie ihr Kind »ist« und was es möchte, und wenn sie sich auch ein Bild davon machen, wie ihr Kind werden soll – wie sollen sie wissen, wie der gegenwärtige »Ist-Zustand« mit dem zukünftigen »Soll-Zustand« zusammenhängt? Wie muß das Kind jetzt sein und was sollen Eltern jetzt tun, damit es später z.B. »leistungsfähig« wird? Dazu kommt: dies Bild vom Kind, wie es werden soll, ist zumeist nicht einheitlich – es setzt sich aus verschiedenen »Mosaiksteinchen« zusammen. Gesetzt den Fall, Eltern möchten ein leistungsfähiges *und* selbständiges *und* ordentliches *und* so weiter Kind erziehen – wie können Eltern wissen, in welchem Zusammenhang diese einzelnen angestrebten Facetten zueinander stehen, ob und wie aus den Mosaiksteinchen ein geschlossenes Bild werden kann? Wie sollen sie wissen, wie die »Vorformen« dieser angestrebten einzelnen Vorstellungen mit den angestrebten Idealen zusammenhängen? Und schließlich: wie sollen die Eltern wissen, wie die

gesellschaftlichen Anforderungen an ihr Kind sein werden, wenn es erwachsen sein wird?

Der Verweis auf eine »natürliche« Sicherheit stellt sich bei genauerem Nachdenken als absurd heraus. Je rascher die gesellschaftlichen Anforderungen bzw. Möglichkeiten verändert werden, um so weniger kann es eine »natürliche Erziehungssicherheit« geben. Hier können Erfahrungen von Verwandten oder Bekannten wenig helfen, da auch sie nicht besser als die Eltern wissen, wie die gesellschaftlichen Anforderungen, die ja in der unbekannten Zukunft liegen, sein werden.

Dies macht schon deutlich, daß die heute offen diskutierte Erziehungsunsicherheit kaum daran liegen kann, daß wir als Eltern unser »natürliches Wissen« eingebüßt haben. Wie steht es aber mit dem Vorwurf, daß diejenigen besonders unsicher sind, die die traditionellen Werte und Normen verloren haben? Und wie konnten wir ihrer denn verlustig gehen?

Wenn wir beim Versuch, diese Frage zu beantworten, den oben angedeuteten Zusammenhang von gesellschaftlicher und individueller Entwicklung methodisch ernst nehmen, kann es nicht sinnvoll sein, diesen angeblichen Verlust den Eltern als Individuen zuzuschreiben. Vielmehr müssen wir ihn als historischen Prozeß untersuchen und die *Verhältnisse*, unter denen Eltern Kinder erzogen und erziehen, in ihren wesentlichen Aspekten und deren Veränderungen herausarbeiten.

Erziehungsprobleme haben sich historisch entwickelt und verschärft

Man könnte annehmen, daß die *Idee* der Erziehung, also das Bewußtsein, daß erzogen werden muß, jedenfalls so alt wie die Menschheitsgeschichte ist. Dies ist nicht ganz falsch – aber noch zu undifferenziert, um unsere heutigen Probleme verständlich werden zu lassen. Sicher haben zu allen Zeiten die Menschen ihre Kinder gepflegt und unterwiesen, haben sie zu ihrer Vergesellschaftung beigetragen. Aber wie die neuere Erforschung der Kindheit ergeben hat, ist die

Idee der »Kindheit« als eines besonderen Lebensabschnittes gar nicht so alt wie die Menschheit. Ariès (1960, wie auch DeMause, 1974) lokalisiert deren historische »Entdeckung« im 16. bis 18. Jahrhundert (jedenfalls was Mitteleuropa betrifft). Die Idee der Kindheit wiederum ist die Voraussetzung dafür, daß die Idee eines besonderen zwischenmenschlichen Verhältnisses, nämlich eines erzieherischen, pädagogischen, entstehen konnte: die Idee, daß man mit Kindern auf eine besondere Weise (also anders als mit Erwachsenen) umgehen muß, damit sie zu Erwachsenen werden. Dennoch muß es auf jeden Fall in der Realität der Erziehung noch entscheidende Veränderungen gegeben haben, mit denen sich die pädagogischen Momente selbstständigten und die dies Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern so problematisch machten.

Nun verweist nahezu jeder, der sich kritisch mit Erziehung beschäftigt, auf »früher«, betrachtet die Angelegenheit also auch historisch. Aber dies »früher« ist zumeist ganz willkürlich angesetzt, und nur allzuoft sind es die eigenen »schönen« oder »schlimmen« Kindheitserlebnisse, die zum Vergleich herangezogen werden. So wird heute schon wieder behauptet, daß es die wirkliche Kindheit, die es früher gegeben habe, wo Kinder noch Kinder hätten sein dürfen, nicht mehr gibt (vgl. etwa Postman 1983). Doch auch wenn »historische« Fakten zitiert werden, Kindesmord und Kindesweggabe, »schwarze Pädagogik«, die Schulen der alten Griechen, Kinderarbeit zu Beginn der Industrialisierung, Fernsehen heute usw., usw., ist es schwierig zu entscheiden, welches die *wesentlichen* Veränderungen sind und was sie bewirken konnten.

Wir wollen unsere Überlegungen vor allem an zwei Gesichtspunkten orientieren: Zum einen sollen jene historischen Lebensbedingungen hervorgehoben und beachtet werden, die nicht nur die Kindheit der »höheren Stände« betreffen, sondern das Leben der Mehrheit der Bevölkerung. Zum zweiten wollen wir nicht einzelne Ereignisse wie Familienfeste, einzelne Fakten wie Einführung der Schulpflicht oder Verbreitung des Fernsehens isoliert betrachten, sondern in ihren gesellschaftshistorischen Zusammenhängen.

Fest steht, daß die Mehrheit der Bevölkerung (in Mitteleuropa) bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts in Armut gelebt hat (vgl. Unger 1979, Beuys 1980, Gillis 1980, Johansen 1978). Das hat auch

bedeutet, daß kleine Kinder als zusätzliche Esser, als Pflegebedürftige usw. die Armut der Familie noch vergrößert haben – und daß die Kinder, sobald es irgend möglich war, an der Produktion der notwendigen Lebensmittel beteiligt werden mußten.

Armut bedeutet, daß die Kinder zu essen bekommen, was eben da war – und das war meist wenig und schlecht. So mußte die Frage, was und wieviel und wann ein Kind essen muß, unsinnig erscheinen. Wenn es keine Alternativen gibt, gibt es auch diesbezüglich keine »Unsicherheit«. Armut bedeutet mangelnde hygienische Verhältnisse, also Krankheiten und Ausbreiten von Seuchen – die Kinder bekamen die gleichen Krankheiten wie die Erwachsenen (nur schneller und häufiger), die meisten starben früh. Wenn die Eltern daran nichts ändern können, erübrigen sich nahezu alle Fragen, was denn nun gut oder besser für die Gesundheit des Kindes sein könnte. Armut bedeutet für Eltern *und* Kinder, keine angemessene Kleidung zu haben, der Witterung ausgesetzt zu sein, zu (er)frieren oder zu schwitzen, womit sich Fragen erübrigen, *wie* ein Kind bekleidet sein sollte. Armut bedeutet, bis zur Erschöpfung arbeiten (oder betteln gehen) zu müssen – womit sich Fragen nach »kindgemäßen Schlafenszeiten« erübrigen: sie schliefen, wenn sie erschöpft waren, wie die Erwachsenen auch.

Mit den Erwachsenen schon auf Kindesbeinen zu arbeiten bedeutet aber für die Kinder auch, *bei* der notwendigen Beteiligung am Herstellen bzw. Erwerb der Mittel zum Überleben die notwendigen Fähigkeiten, das notwendige Wissen zu erwerben (und wenn es die Fähigkeit ist, besonders effektiv zu betteln). Wie die Kinder gepflegt wurden, wie und was sie lernten, ergab sich aus den unmittelbaren Notwendigkeiten, die auch für die Kinder einsichtig sein konnten. Wenn sich alles aus den unmittelbaren Notwendigkeiten des Überlebens ergibt, können sich Fragen nach dem »wie« der Erziehung (und entsprechende Erziehungsprobleme) kaum ergeben.

Ebenso steht fest, wie die Mehrheit der Bevölkerung von einigen wenigen Mächtigen unterdrückt wurde, sei es als Leibeigene, als Pächter oder als »freie« Industriearbeiter. Um die jeweiligen Produktionsverhältnisse möglichst reibungslos aufrechtzuerhalten, war es immer auch notwendig, die Ideologie, die diese Unterdrückung rechtfertigte, in die Köpfe der Unterdrückten zu bringen und dort

als selbstverständlich bestehen zu lassen. Diese Funktion hat vorwiegend die christliche Kirche übernommen, indem sie Herrschenden Gottesgnadentum verlieh, soziale Ungleichheit als irdisches Übergangsstadium entkandalisierte. Sie richtete ihre »belehrenden« oder erzieherischen Bemühungen nicht ausschließlich auf die Kinder – sie entwickelte aber auch Vorstellungen darüber, wie man Kinder zur Demut gegenüber den Herrschenden bringen konnte. Man weiß wenig darüber, ob und wie die Eltern diese ideologischen Aspekte in ihrer Erziehungspraxis umgesetzt haben – aber man kann annehmen, daß es für den je einzelnen Unterdrückten (also auch für die Kinder) zweckmäßig sein mußte, sich der Obrigkeit gegenüber unterwürfig zu verhalten – schon um das eigene Leben zu erhalten. Insofern kann es auch kaum problematisch gewesen sein, zu *welchen* Werten, zu *welchen* moralischen Vorstellungen erzogen werden sollte – soweit sie nicht grundsätzlich die gesellschaftliche Ordnung in Frage stellten.

Wenn ich also feststelle, es muß damals weniger Erziehungsprobleme gegeben haben, so ist nicht gemeint, daß die Kinder damals im Sinne der Eltern »funktioniert« haben müssen – gemeint ist, daß die Eltern keine besonderen Zweifel bezüglich der Erziehung gehabt haben konnten. Ihre Entscheidungsalternativen waren sehr eingeschränkt, solange sich das, was sie mit den Kindern zu tun hatten, aus der materiellen Not ergab *und* solange es (wegen der Zensur der Herrschenden) so gut wie keine konkurrierenden Vorstellungen gab.

An der absoluten Armut der Mehrheit der Bevölkerung hat sich auch bis zu Beginn unseres Jahrhunderts nichts geändert – verändert haben sich jedoch in der Mitte des vorigen Jahrhunderts die Gründe für die Armut.

Mit der Entstehung der Manufaktur und der großen Industrie wurden massenhaft Bauern vom Gemeindeland enteignet und ebenso massenhaft büßten Handwerker ihre Konkurrenzfähigkeit ein; sie mußten sich jetzt als »freie« Arbeiter (frei von Boden und Produktionsmitteln, also frei von allem außer ihrer Arbeitskraft) auf dem Arbeitsmarkt verdingen. Dies mußte sich auf das *Verhältnis* zwischen Eltern und Kindern verändernd auswirken.

Über diesen Umbruch ist viel geschrieben worden – vor allem wurde hier die Auflösung der »Großfamilie« betrauert, die angeblich all die Werte vermittelt hat, die heute in der »Kleinfamilie« nicht

mehr vermittelt werden. Beuys (1980) weist nach, daß es diese Großfamilien (Großeltern, Eltern, Kinder und viele Verwandte unter einem Dach) jedenfalls als Massenerscheinung im Mittelalter nie gegeben hat, es muß ihnen schlicht an Mitgliedern gefehlt haben. Schon deshalb, weil die Lebenserwartungen wegen Hungersnöten, Seuchen und Kriegen sehr gering waren, wird kaum ein Kind seine beiden leiblichen Eltern sowie seine beiden leiblichen Großelternpaare je erlebt haben. Die auf Verwandtschaft beruhende »Familie« dürfte eher einen ähnlichen Bestand gehabt haben wie heute: Stiefmutter bzw. -vater, Stief- und Halbgeschwister. Der Unterschied ist nur, daß ein Kind heute im allgemeinen all diese Familienangehörigen wirklich erleben kann.

Darüber hinaus gibt es aber noch einen wichtigeren Grund, der gegen die Annahme der »Großfamilie« als Lebensgemeinschaft spricht, den insbesondere Gillis (1980) belegt. Die familialen Produktionsgemeinschaften (»das ganze Haus«) bestanden keineswegs aus Familien im Sinne von ausschließlich Verwandten, sondern vielmehr gaben Eltern ihre Kinder, wenn diese ungefähr 7 Jahre alt waren, in andere Häuser, damit sie dort arbeiteten oder einen Beruf erlernten, und Eltern nahmen andere Kinder in ihrer Produktionsgemeinschaft auf. Dieser »Kindertausch« hatte vorwiegend materielle Gründe. So nahm ein landwirtschaftlicher Produktionsbetrieb »Knechte und Mägde« (ab etwa 7 Jahren) auf, solange die eigenen Kinder noch zu klein waren um mitzuarbeiten. Waren die eigenen Kinder älter, aber zu zahlreich, um in diesem Betrieb ernährt zu werden, mußten sie in andere »Betriebe« ausweichen. Insbesondere die, die nicht als Erben in Frage kamen, wurden in (andere) Handwerksbetriebe geschickt, damit sie etwas lernten. Diese Kinder kamen kaum wieder in die Herkunftsfamilien zurück, sondern gingen auf »Wanderschaft« und gründeten – wenn die Umstände und die Gesetze dies erlaubten – später ihren eigenen Hausstand.

Vieles deutet aber auch darauf hin, daß Eltern annahmen, daß man fremde Kinder wirkungsvoller erziehen und ausbilden kann als die eigenen. Das Verhältnis der Kinder zu den »Lehrherren«, die nicht die eigenen Eltern waren, kennzeichnet Gillis als »halbabhängig« – sie arbeiteten für Kost und Logis, hätten aber u.U. die Freiheit gehabt, zu anderen Lehrherren überzuwechseln.

Wir brauchen dem hier nicht weiter nachzugehen. Entscheidend für unsere Überlegungen ist, wie sich mit der beginnenden Industrialisierung das Verhältnis der Eltern zu ihren eigenen Kindern geändert haben muß. Die »Freisetzung« der Menschen von Boden und Produktionsmitteln bedeutete, daß die *Kinder* sich wie die Eltern als »freie« Arbeiter auf dem Arbeitsmarkt verdingen konnten (oder richtiger: mußten), die Kinder bezüglich ihrer Beteiligung an der gesellschaftlichen Produktion insofern mit den Eltern »gleichberechtigt« waren, als sie »eigenes Geld« verdienten – und dies u.U. schon von ihrem 4. Lebensjahr an.

Daraus folgt, daß die Autorität der Eltern kaum noch eine sachlich begründete war, sich also nicht aus der Weitergabe des notwendigen Wissens für die Produktion der notwendigen Lebensmittel bzw. Waren ergab. Von diesem Zeitpunkt an aber *wohnten* Kinder viel länger »zu Hause«, also in der eigenen Familie (und jetzt auch u.U. mit Großeltern, da keine Erbprobleme mehr bestanden) – obwohl sie viel früher anfangen, »außer Haus« zu *arbeiten*. Somit fiel Arbeit und »Privatleben« örtlich, Lernen und »Erziehung« personell auseinander: Arbeitsstätte war nicht mehr gleich Wohnung, Lehrer bzw. Arbeitsplatzgeber waren nicht mehr die gleichen wie familiäre Erzieher. Die Kinder wurden zwar auf dem Arbeitsmarkt den Erwachsenen »gleichberechtigt« (da sie das gleiche »Recht« hatten, ihre Arbeitskraft zu verkaufen und wie die Erwachsenen »eigenes« Geld verdienten), innerhalb des familiären Lebens wurden sie jedoch keineswegs gleichberechtigt – eventuell auch deswegen, weil sie weniger Lohn als die Erwachsenen bekamen. Die Autorität der Eltern bekam so einen abstrakten Charakter, mußte irgendwie gerechtfertigt werden, da sie sich nicht mehr selbstverständlich aus den Überlebensnotwendigkeiten ergab.

Erst diese Notwendigkeit, Kinder zu erziehen *ohne* den vorher selbstverständlichen Rahmen (der gemeinsamen Produktion ums Überleben), muß zu jenem »besonderen«, nämlich pädagogischen, Verhältnis zwischen Eltern und Kindern geführt haben, das ich zu Anfang des Kapitels erwähnte; da kaum mehr etwas selbstverständlich war, müssen sich »Erziehungsprobleme«, Unsicherheiten ergeben haben. Sehr kurz gefaßt könnte man formulieren: die Kinder bleiben einerseits abhängig von ihren Eltern – sie wurden anderer-

seits »unabhängig« von ihnen, da sie »Selbstverdiener« wurden. Damit gerieten auch die Normen ihres Verhaltens ins Wanken. Als »Halbabhängige«, also Mitarbeitende im »ganzen Haus«, arbeiteten sie weitgehend für Kost, Logis und Ausbildung, unterstanden sie selbstverständlich der Weisungsbefugnis des Lehrherren – als »Unabhängige«, weil selbst verdienende, erhoben sie Anspruch auf (mehr) Selbstbestimmung außerhalb der unmittelbaren Arbeit.

Eine Reaktion der Gesellschaft auf die damit entstehenden Probleme war eine Art Kinderrettungs- und Kinderschutzbewegung, in deren Ergebnis zunächst nur die Rechte der Kinder eingeschränkt wurden: sie sollten vor sich selber geschützt werden (vor allem wurde ihnen Tabak und Alkohol verboten). Die gerade erst möglich gewordenen »Rechte« der Kinder, selbst zu verdienen *und* selbst über den Verdienst zu verfügen, wurden durch gesellschaftliche Maßnahmen wieder eingeschränkt. Die gesetzlich geregelte »Minderjährigkeit« mit all ihren gesetzlichen Verboten bzw. Pflichten hat hier ihren Ursprung. Vor diesem Hintergrund muß auch das Verbot der Kinderarbeit gesehen werden.

Die Ursache dafür, daß Kinderarbeit (oder besser: Kinder-Lohnarbeit) verboten wurde, war keineswegs pure »Menschlichkeit« oder Liebe zum Kinde, sondern die Gefahr der Entvölkerung, da die durchschnittliche Lebensdauer rapide absank, *und* die Gefahr, keine wehrfähigen Rekruten mehr zu finden. Das Verbot der Kinderarbeit, dieser immense Fortschritt in der Gesellschaftsgeschichte, hatte aber auch eine Kehrseite: damit entfiel die gerade erst historisch erworbene »Gleichberechtigung« der Kinder mit den Erwachsenen auf dem Arbeitsmarkt, und die Kinder wurden völlig auf das »Privatleben« zurückgeworfen. Indem sie vom gesellschaftlichen Produktionsprozeß ausgeschlossen wurden, mußten sie außerhalb der Produktion darauf vorbereitet werden, um sich an ihr später beteiligen zu können.

Diese Aufgabe konnte die Familie aus objektiven Gründen nicht mehr leisten. Zum einen wurde ja innerhalb der Familie, soweit sie nur noch Konsumgemeinschaft war, eben nicht mehr produziert. Zum anderen ging es darum, den Kindern Fähigkeiten und Tugenden etc. zu vermitteln, die zwar für die neuen Produktionsweisen zweckmäßig waren, die die Eltern selbst aber noch nicht entwickelt hatten. Schließlich mangelte es den Eltern, wenn sie Arbeit hatten, auch an

Zeit, um ihre Kinder zu erziehen, da sie ja den größten Teil des Tages eben nicht mit den Kindern zusammen waren.

Die offensichtliche Notwendigkeit einer Vorbereitung für die Produktion außerhalb dieser wandelte sich allmählich zur Idee der Notwendigkeit der *Bildung* (und nicht nur der Ausbildung) für alle Kinder. Keineswegs zur »Unterhaltung« der nun »arbeitslosen« Kinder entstanden vermehrt Schulen, sondern eher als Versuch des Staates, tiefgreifende gesellschaftliche Probleme pädagogisch zu lösen. Wirkliche Bildungsschulen (die die Fabrikschulen etc. ersetzten) auch für Kinder der Armen (und nicht nur für die der Begüterten) wurden in der Mitte des vorigen Jahrhunderts gegründet und langsam flächendeckend ausgebaut – aber erst ca. 1920 war die Schulpflicht als »Schulzwang« durchgesetzt.

Die Schule sowie die Schulpflicht hatten von vornherein einen widersprüchlichen Charakter, was unter anderem erklärt, warum sie vom Staat durchgesetzt werden mußten – und warum dies so lange dauerte. Die Besitzer der Produktionsbetriebe sahen durchaus, daß es für die Bedienung der (weiterentwickelten) Maschinen höherer Qualifikation bedurfte, als von 4jährigen Kindern zu erwarten war – andererseits fürchteten sie, daß Bildung die Arbeiter aufmüpfig machen könnte – und außerdem gab es immer noch genug Tätigkeiten, die von Kindern ausgeführt werden konnten. – Die Arbeiter selbst begriffen zunehmend, daß ihnen und ihren Kindern Bildung nützlich war – auch um ihre menschlichen Rechte durchzusetzen –, aber gerade die ärmsten Familien waren darauf angewiesen, daß ihre Kinder mitverdienten, und außerdem waren sie wohl auch mißtrauisch gegenüber den Inhalten und Formen der in den staatlichen Schulen vermittelten Bildung. – Für die Kinder bedeutete die Schulpflicht zwar ein Recht auf Bildung, sie schützte sie davor, sich zu Tode arbeiten zu müssen – andererseits wurde dieses Recht von Anfang an in ganz bestimmte Formen gepreßt, die ihnen kaum einsichtig gewesen sein konnten. Schulen bedeuteten und bedeuten doch, auf etwas vorbereitet zu werden, woran man noch nicht teilnehmen kann bzw. darf. Fähigkeiten, Wissensinhalte, Tugenden, die in der Schule zu erwerben sind, haben insofern einen »abstrakten« oder »vermittelten« Charakter: *was* Kinder in der Schule lernen sollen, ergibt sich nicht mehr aus ihren unmittelbaren Lebensnotwendigkei-

ten und kann deshalb von den Kindern selbst (u.U. nicht einmal von den professionellen Erziehern, den Lehrern) nicht unmittelbar bezüglich ihrer subjektiven Bedeutung eingeschätzt werden.

Der widersprüchliche Charakter der Schulen selbst, die Abstraktheit der schulischen Inhalte und Lehrformen müssen »Erziehungsprobleme« erzeugt haben; sie erzeugen sie bis heute. Immer wieder wird in Frage gestellt, ob die Kinder in den Schulen wirklich fürs Leben und nicht nur für die Schule lernen; zahlreich sind die Legitimationsversuche – und ebenso zahlreiche Reformen, »Alternativen« und »Modelle«. Bekanntlich gab und gibt es auch Kinder, die sich weigern, schulische Inhalte zu erwerben, sich der schulischen Disziplin zu fügen oder der Schulpflicht geregelt nachzukommen.

Wichtig für unseren Argumentationszusammenhang ist aber auch, daß Schule als außerfamiliale Bildungsinstitution schon durch ihre bloße Existenz und Schulpflicht als Schulzwang zeigen, daß Eltern unfähig waren bzw. sind, ihre Kinder allein zu erziehen. Insofern war und ist Schule auch eine Konkurrenz für die elterliche Autorität, was sicher familiäre »Erziehungsprobleme« aufwerfen muß.

Mit zunehmender Arbeitsteilung und Spezialisierung – im Zusammenhang mit der Enteignung der Bauern und der Konkurrenzunfähigkeit der Handwerker – entstand noch ein weiteres neues Problem. Während die »Berufswahl« der Heranwachsenden sich vorher nahezu gänzlich aus den Überlebensnotwendigkeiten ergab (Mitarbeit im Familienbetrieb – auch wenn es nicht der Betrieb der eigenen Familie war) und so quasi »naturwüchsig« stattfand, wurde sie für die Heranwachsenden zunehmend zur »Wahl« im eigentlichen Sinne: man konnte seine Arbeitskraft in diesem oder jenem Bereich verkaufen. Das bedeutete zwar nicht unbedingt, daß die Heranwachsenden »die« freie Wahl gehabt hätten, aber es muß doch bedeutet haben, daß es für den einzelnen weniger eindeutig werden mußte, *worauf* er sich vorbereiten sollte, welche beruflichen Möglichkeiten er haben würde und was er dazu brauchte. Auch das führt zu Unsicherheiten (wenn das Ziel unklar ist, wird jede Vorbereitung beliebig, also kann man jede einzelne für sich betrachtet auch lassen) und zu »Erziehungsproblemen«, z.B. in Form von Kritik, Veränderung und Legitimation der schulischen Inhalte, der Lehr- und Lernformen.

Galt bis in dieses Jahrhundert hinein immer noch als selbstverständlich, daß Erziehung zur Anerkennung von Autorität führen müsse – wenn diese auch abstrakt wurde –, so wurde doch seit der bürgerlichen Revolution 1789 in Frankreich und zunehmend mit Beginn der Industrialisierung in der Mitte des vorigen Jahrhunderts, endgültig mit der erstarkenden Arbeiterbewegung fraglich, *wer* eigentlich als Autorität gelten sollte. Die »Selbstverständlichkeit« wurde brüchig und widersprüchlich. Die bürgerliche Gesellschaft setzte Arbeiter voraus, die akzeptierten, daß jeder einzelne selbst und ausschließlich für seine Privatexistenz verantwortlich ist – seit dem Ende des 1. Weltkriegs, mit der Konstitution der ersten demokratischen Gesellschaftsform in Deutschland, ging es hier auch darum, zum »mündigen« Bürger zu erziehen, der selbständig und selbstbewußt mitbestimmen kann. Seit Mitte dieses Jahrhunderts wurden im gesellschaftlichen Durchschnitt immer weniger die »gehorsamen«, auf die Anweisungen der Maschine exakt reagierenden Produzenten gebraucht, sondern immer mehr relativ selbständige, die Maschinen erst programmierenden und überwachenden Produzenten (vgl. etwa Haug 1977).

Diese veränderten politischen und ökonomischen Anforderungen erscheinen als »Liberalisierung« der Erziehung – sowohl bezüglich der Erziehungstheorien als auch der Erziehungspraxis in Schulen und Familien. Die Ursache für menschlicheren, demokratischeren Umgang mit ihren Kindern dürfte jedoch kaum gewesen sein, daß Eltern es leid waren, ihre abstrakte Autorität zu legitimieren und per Schreckensherrschaft durchzusetzen oder daß sie aus ihrer eigenen leidvollen Erziehung gelernt hätten, wie DeMause (1977) uns glauben machen will – auch nicht einfach ein Verlust von Werten auf Seiten der Eltern, Gleichgültigkeit der Eltern gegenüber den Kindern u.ä.m., wie so oft behauptet wird. Vielmehr müssen spätestens seit Mitte dieses Jahrhunderts, also nach dem Ende des zweiten Weltkriegs (und dem Ende des Naziregimes), die Kinder so erzogen werden, daß sie politisch *mitbestimmen*, dennoch aber Autoritäten anerkennen wollen – und daß sie in der Produktion Autoritäten der Maschine sein sollen, nicht aber Autoritäten des Produktionsprozesses werden wollen, denn die Produktionsmittel gehören ihnen nicht.

Hiermit wurden die gesellschaftlichen Anforderungen, auf die hin Kinder zu erziehen sind, nicht mehr nur abstrakt und unbestimmbar, sondern auch noch auf neue Weise widersprüchlich: die Kinder sollten »selbständig« werden, aber nicht so selbständig, daß sie voll über ihre Lebensbedingungen, also auch über die gesellschaftliche Produktion und politische Entscheidungen (mit)verfügen wollen. *Die Erziehungsproblematik kann man jetzt so formulieren:* wie erzieht man dazu, daß die Kinder freiwillig und selbständig (d.h. auch mitdenkend) das tun, was von ihnen verlangt wird? oder: Wie erzieht man dazu, daß eigenverantwortlich fremdgesetzte Ziele angestrebt werden?

Die Erziehungsprobleme, die ich darauf zurückgeführt habe, daß die Autorität und die Bildung bzw. deren Ziele immer abstrakter und schließlich widersprüchlich wurden, werden m.E. noch ergänzt durch einen entscheidenden Fortschritt in der heutigen Zeit in unserer Gesellschaft: durch den gesellschaftlich möglich gewordenen und in der Arbeiterbewegung erkämpften Sieg über die absolute Armut. So paradox es klingen mag: der Sieg über die absolute Armut, die absolute Steigerung der Überlebenschancen machen auch die Pflege von Säuglingen und Kleinkindern problematisch. Es geht heute nicht mehr darum, *ob* ein Kind überlebt, sondern darum, wie es gut, optimal lebt und wie man es am besten auf die Zukunft vorbereiten kann.

Schließlich ergibt sich aus der Entwicklung der Produktivkräfte noch ein weiterer Faktor: *Freizeit* als Zeit, die nicht mit fürs Überleben notwendigen Tätigkeiten ausgefüllt werden mußte, entstand und vermehrte sich. Eine Verringerung der wöchentlichen Arbeitszeit (von über 70 Stunden auf derzeit weniger als 40 Stunden), Urlaub, der freie Sonntag und zusätzlich der freie Samstag konnten durchgesetzt werden; außerdem wurde es gesellschaftlich möglich, nicht nur die Kinder, sondern auch Erwachsene von der Berufsarbeit »freizustellen« (erzwungene Arbeitslosigkeit oder auch »nur-Hausfrau«). Während Hausarbeit bis vor kurzem noch tagesfüllende Schwerarbeit war, ist sie besonders in den letzten zwei Jahrzehnten entscheidend technisiert und ökonomisiert bzw. ausgelagert, weniger zeitraubend und körperlich weniger anstrengend – gleichzeitig aber geistig komplizierter geworden. Weiterhin haben die Familien weniger Kin-

der, selten mehr als zwei – statt in dörflicher Gemeinschaft wohnt sie in einer 3-Zimmer-Wohnung.

Wenn die Arbeitszeit im beruflichen wie im privaten Bereich kürzer wird, haben Eltern und Kinder mehr Zeit (als noch vor 3–4 Jahrzehnten), die sie »beliebig« miteinander verbringen können. Gleichzeitig haben aber die Möglichkeiten für Kinder, sich selbst zu beschäftigen, besonders in den Städten rapide abgenommen. Sind schon die technisierten Wohnungen für Kinder eher Gefahrenquelle als Erfahrungswelten, sind die Straßen für kleine Kinder lebensgefährlich. So kommt es zustande, daß es Mütter gibt, die den gesamten Tag mit einem oder zwei Kind(ern) in einer 2-Zimmer-Wohnung verbringen und den Spielplatz mit Sandkiste als einzigen Ausflugsort bzw. »Fluchtpunkt« haben – und daß von diesen 24 Stunden viele Stunden von absolut notwendigen Tätigkeiten frei sind. Damit stellt sich das Problem für Eltern – *und* Kinder – Zeit »füllen« zu »müssen«, Langeweile zu bekämpfen. Kinder und Eltern können nicht nur spielen (was sie sich früher hart erkämpfen mußten: »erst die Arbeit, dann das Vergnügen«), sie *müssen* spielen; sie können viele Stunden des Tages nicht nur frei strukturieren, sie *müssen* sie selbst strukturieren. Es ist naheliegend, daß sich hieraus ganz neue Erziehungsprobleme ergeben, daß Eltern nun überlegen, wie sie diese Zeit mit den Kindern möglichst *gut* verbringen, wie sie ihre Kinder am besten »fördern« können. Gleichzeitig stellt sich für die Erwachsenen aber auch heraus, daß es für sie außerordentlich ermüdend ist, sich stundenlang mit einem oder zwei Kind(ern) zu beschäftigen, daß sie andere Vorstellungen davon haben, wie sie ihre Freizeit verbringen könnten. Sie schwanken zwischen Förderung des Kindes und Abschieben des Kindes hin und her, verlieren die Orientierung: was ist wirklich sinnvoll und notwendig für das Kind – und wo sind die Erwachsenen nur »egoistisch«? Dies alles macht die Unsicherheit komplett.

Es sind also nicht die »alten Werte«, die abhanden gekommen sind, sondern die früheren Lebensnotwendigkeiten. Was fehlt, ist weder die Besinnung auf die alten Werte und die Rückkehr zu diesen noch das Formulieren neuer verbindlicher Werte, sondern die Lösung realer Probleme, die durch die Veränderung der materiellen Grundlagen und der gesellschaftlichen Verhältnisse entstanden sind. Erziehung

ist objektiv problematisch geworden, sie wird nicht künstlich problematisch gemacht.

Obwohl Staat (und Kirche) seit Mitte dieses Jahrhunderts (jedenfalls der Absicht nach:) »flächendeckend« Erziehungsberatungsstellen einrichteten, wird dies kaum als Eingeständnis des Staats, daß Erziehung objektiv problematisch geworden ist, verstanden – sondern eher als »Vorwurf« gegenüber den Eltern. Es wird nicht deutlich, daß Eltern massenhaft hilflos werden *müssen*, sondern Erziehungsprobleme werden von den gesellschaftlichen Verhältnissen isoliert und erscheinen als Privatangelegenheit. Statt zu erkennen, daß das *Verhältnis* zwischen Eltern und Kindern *allgemein* immer problematischer, immer unbestimmter und unbestimmbarer wird, erscheinen die Eltern schuldig.

Dies gewinnt dadurch an Gewicht, daß Eltern heute und in unserer Gesellschaft die volle Verantwortung für ihre Kinder haben; sie sind auf jeden Fall »schuld« daran, was immer aus den Kindern auch wird. Sie sind verpflichtet, die staatlichen Kinderschutzgesetze (wozu auch die Schulpflicht gehört) ihren Kindern gegenüber durchzusetzen – aber sie können sich nicht darauf berufen, daß sie damit die Kinder Umständen aussetzen müssen, deren Auswirkungen sie nicht kontrollieren können. Die objektive Problematik der Erziehung wird so den Eltern als ihr persönliches Problem angelastet – und viele übernehmen es auch als ihr persönliches Problem.

Je allgemeiner und gravierender die Probleme werden, um so stärker begünstigt dies die *wissenschaftliche* Befassung mit ihnen. Je stärker die Probleme den Alltag erschweren, um so eher versuchen auch »Laien« sich an wissenschaftlichen Lösungsangeboten zu orientieren, wie sie u.a. von den im vorigen Jahrhundert entstandenen speziellen Wissenschaftszweigen Erziehungswissenschaft, Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie bereitgestellt wurden. Eine Orientierung an wissenschaftlichen Ergebnissen wird öffentlich widersprüchlich diskutiert: sie gilt sowohl als lobenswert, zeigt sie doch, daß Eltern zu lernen bereit sind, als auch als tadelnswert, da Eltern »Moden folgen«, »Experimente am Menschen« machen (und eben ihren »natürlichen Erziehungsinstinkt und/oder ihre traditionellen Werte verloren haben, s.o.).

Da sich nun Wissenschaft grundsätzlich in intensivem Meinungsstreit voranbewegt, sind gerade einzelne wissenschaftliche Ergebnisse als »Ratschläge«, als praktikable Rezepte, kaum geeignet. Die Verwirrung wird erhöht durch jene Wissenschaftler, die für die von ihnen entwickelten (und »empirisch geprüften«) Theorien den falschen Anspruch erheben, genaue Handlungsanweisungen für Eltern geben zu können, wie ich im folgenden Kapitel genauer herausarbeiten werden.

Einige wissenschaftliche Antworten auf Erziehungsprobleme und wie daraus Ratgeber werden

Da Erziehungsprobleme also tatsächlich existierende gesellschaftliche Probleme sind, gibt es den »Trick«, sie individuell zu lösen, wohl nicht. Bevor ich Ihnen zu zeigen versuche, wie Eltern doch evtl. vernünftig mit ihnen umgehen könnten, ist es aufschlußreich, exemplarisch einige Varianten der gegenwärtig üblichen wissenschaftlichen Verarbeitung dieser Probleme zu untersuchen, bei denen es sich eigentlich nur um »wissenschaftsförmige« Fassungen unseres alltäglichen Denkens handelt. Sie waren aber auch in unseren Köpfen so fest verankert, daß wir sie uns erst bewußt machen mußten, um im praktischen Erziehungsprozeß und im Forschungsprozeß zu weiteren Klärungen zu kommen.

Am Anfang steht die Frage: »Wie ist das Kind?« Die Wissenschaften ließen die Eltern mit diesem Problem nicht allein, »das Kind« wurde seit Mitte des vorigen Jahrhunderts rasch Gegenstand der Medizin, der Pädagogik und Psychologie, schließlich auch der Soziologie und der Geschichtsforschung. Sicher war die Kindermedizin *die* große Chance für die Kinder – immerhin bewirkte sie insbesondere durch größere Hygiene bei der Geburt und der Kinderpflege einen drastischen Rückgang der Säuglingssterblichkeit. Aber weder die Medizin noch die anderen Wissenschaften hielten dies für ausreichend. Die Frage, wie ein Kind ist und was es braucht, bezog sich bald nicht mehr aufs bloße Überleben, sie weitete sich auf alle denkbaren »Merkmale« und alle Altersstufen bis zum 16. Lebensjahr aus. Phasenlehren und Stufentheorien entstanden – und die empirische Forschung, die einzelne »Merkmale« (in ihrer Entwicklung und ggf.

ihrer Kombination) untersucht, produziert täglich neue Ergebnisse. Dies »Wissen« wird immer differenzierter, damit unübersichtlich und oft widersprüchlich oder unvereinbar. Manche ausgewählten »Wissensbruchstücke« lassen sich in handliche Tabellen bringen, »Entwicklungstabellen«, und mit einigen erläuternden Sätzen dann auch als »Ratgeber für die Hand der Eltern« vermarkten. Diese Ratgeber »veralten«, da die Wissenschaft aktuellere Ergebnisse liefert – oder auch, weil die Kinder von heute anders sind als die von gestern? Oder weil die Eltern anspruchsvoller geworden sind? Oder weil die gesellschaftlichen Anforderungen sich ändern? Wir werden sehen.

Nein, ich will hier keine »vollständige« Übersicht über den neuesten Stand aller einschlägigen wissenschaftlichen Ergebnisse geben, das wäre unmöglich und so tauglich für unser Problem wie ein Telefonbuch – ich möchte aber zu erklären versuchen, wie bestimmte Arten wissenschaftlicher Ergebnisse zustande kommen, wie sie interpretiert werden und in welchen Formen sie den Eltern als »Rat« verkauft oder auch geschenkt werden.

Phantomeltern erziehen Phantomkinder: Normative Ratgeber

»Das Kind ist...«,
»Geben Sie Ihrem Kind...«

Besonders von medizinischer Seite (von den berühmten Professoren Dr. Kinderärzten), aber auch von Psychologen, die (wie diese Mediziner) allgemeine Aussagen über durchschnittliche Menschen machen wollen und dies in katalogartiger Form versuchen, kommen jene eindeutigen Ratgeber, die Eltern genau sagen, wie *das* Kind, also auch Ihr Kind, ist bzw. sein sollte –, und was die Eltern, also auch Sie, tun müssen, damit es »richtig« ist. »Das Kind« kommt dabei nur als Objekt seines Älterwerdens oder elterlichen Tuns vor – es hat dazu selber so gut wie nichts beizutragen.

Die Eindeutigkeit dieser Ratgeber ist eindrucksvoll. Auch das Anliegen erscheint erfreulich einleuchtend: auch Sie wollen vielleicht etwas *über* Ihr Kind wissen, insbesondere wenn es noch so klein ist und Sie so unsicher sind. Aber woher wissen diese ratgebenden Personen, wie Ihr Kind ist, da sie es doch gar nicht kennen?

Wenn Sie nun einen Satz lesen wie: »Das Kind beginnt mit 12 Monaten zu laufen« – so verstehen Sie ihn wohl – aber wissen Sie, was er bedeutet? Folgt daraus, daß *alle* Kinder mit 12 Monaten zu laufen beginnen? Woran liegt es, wenn Ihr Kind das nicht tut? Nie habe ich einen Ratgeber gefunden, in dem erläutert wird, wie Wissenschaftler zu derartigen Aussagen kommen und was sie für Sie bzw. Ihr Kind zu bedeuten haben. Stattdessen findet man einen neuen Rat: fragen Sie Ihren Kinderarzt oder einen Psychologen. Der Eindruck entsteht, daß die Ratgeber mit ihrem Rat gleich dafür sorgen, daß ihnen die Arbeit nicht ausgeht.

Ich will versuchen, Ihnen zu erklären, mit welchen Methoden und aufgrund welcher Überlegungen Wissenschaftler zu Aussagen wie »das Kind beginnt mit 12 Monaten zu laufen« kommen. Es ist nicht schwer zu verstehen, denn es entspricht in vielem unserem alltäglichen Denken, unseren alltäglichen Vorstellungen – es wirkt oft nur in der veröffentlichten Form sehr kompliziert. Im wesentlichen sind es vier Methoden: das Messen von Merkmalen, die Mittelwertbildung, der Mittelwertvergleich und der Variablenvergleich (die »Korrelation«). Man geht also vom *Messen* aus und verarbeitet Meßwerte »statistisch«.

Um Merkmale vermessen zu können, muß man zunächst mal Merkmale definieren und Meßinstrumente dafür konstruieren. Die Meßinstrumente bestimmen dann, was an Merkmalen ins Blickfeld kommen kann. Die einfachsten, bereits vorhandenen Meßinstrumente sind die Waage und das Zentimetermaß, die Uhr und der Kalender. Damit lassen sich schon Gewicht der Nahrung und des Kindes (in bestimmtem Alter), Körpergröße und Größe der Gliedmaße, Schlafdauer und -zeiten, Dauer des Stillens und Stillzeiten sowie Beginn des Greifens, Krabbelns und Laufens usw. usw. – aber auch Dauer der Anwesenheit der Mutter und vieles mehr vermessen. Da diese Merkmale und ihre Maße noch nicht »das Kind« ausmachen, ein Kind ja noch ein »Gemüt«, einen Charakter hat, Fähigkei-

ten und Bedürfnisse entwickelt, werden weitere Merkmale definiert (wie Aggressivität, Leistungsmotivation usw.) und dafür entsprechende Meßinstrumente konstruiert: Fragebögen und Checklisten, Interviewleitfäden und Tests. Sie alle zielen darauf ab, nicht direkt beobachtbare Merkmale zu »operationalisieren«, d.h. anzugeben, an welchen Verhaltensweisen sie zu beobachten sind, und sie »quantifizierbar«, also zählbar zu machen.

Wie macht man ein Merkmal zählbar? Betrachten wir ein Beispiel aus einem »Beobachtungsbogen zur Ausgangslage von Schulanfängern«, der in Berlin von Vorklassenlehrern ausgefüllt und dem Schülerbogen angelegt wurde. Wir können ihn als exemplarisch für Methoden zur »Zählbarmachung« ansehen. Hier finden wir u.a. das Verhaltensmerkmal »allgemeiner Antrieb«, darunter sind die Pole »matt« und »dynamisch« genannt, zwischen diesen Polen befinden sich 5 Kreise, in einen dieser Kreise soll ein Kreuz gemacht werden, um ein bestimmtes Kind zu kennzeichnen. Wird einer der beiden äußeren Kreise angekreuzt, so bedeutet dies, daß das betreffende Kind als »matt« bzw. »dynamisch« eingeschätzt wird; wird der mittlere Kreis angekreuzt, soll das wohl »weder noch bedeuten« – oder? Und was bedeutet es, wenn einer der beiden restlichen Kreise angekreuzt wird? Nun, die Sache ist viel einfacher: den 5 Kreisen lassen sich die Zahlen von 1 bis 5 zuordnen, womit der »allgemeine Antrieb« – was immer das auch sein mag – zählbar geworden ist. Wenn sich Erzieher (eventuell nach langem Zweifel, dann aber doch) dazu entschließen, den mittleren Kreis anzukreuzen, so läßt sich dem die Zahl 3 zuordnen. Wie die Körpergröße mit exakt z.B. 128,5 cm ermittelt werden kann, hat dies Kind einen »allgemeinen Antrieb« der Stärke 3.

Derartige Daten geben das Rohmaterial für die weitere statistische Bearbeitung ab. Die übliche Methode ist die Mittelwertbildung, d.h. der Durchschnitt wird errechnet. Was das ist, weiß eigentlich jeder. Auch Sie kennen wohl das Beispiel: A ißt kein Kotelett, B ißt 1 Kotelett, C ißt 3 Koteletts. Die Koteletts werden zusammengezählt (= 4), die Menschen werden zusammengezählt (= 3), die Summe der Koteletts wird durch die Summe der Menschen geteilt (= 1,3), die reale Ungleichheit wird also mathematisch gleichgemacht, die Koteletts werden mathematisch gleich verteilt. Ergebnis ist: im

Durchschnitt haben die 3 Menschen 1,3 Koteletts gegessen – obwohl real kein einziger Mensch 1,3 Koteletts gegessen hat.

Ebenso wird in dieser Art empirischer entwicklungspsychologischer oder -medizinischer Forschung verfahren. Da ich das Prinzip erläutern möchte, nehme ich ein fiktives und einfaches Beispiel, das für viele derartige Untersuchungen gilt. Wann beginnt ein Kind zu laufen? Der Zeitpunkt (in Form von Lebensalter) der ersten selbständigen Schritte wird an mehreren Kindern (d.h. einer Stichprobe) ermittelt. Der Übersichtlichkeit halber nehmen wir an, es wären nur 4 Kinder, die Zeitpunkte wären 10 Monate, 11 Monate, 13 Monate und 14 Monate. Im Durchschnitt begannen diese Kinder mit 12 Monaten zu laufen – obwohl kein einziges reales Kind an seinem 1. Geburtstag damit begann. Je größer die Stichprobe, um so exakter läßt sich auch der *mathematische* Mittelwert berechnen. So kann Hellbrügge (ca. 1975, S. 39) angeben, daß Kinder im 3. Lebensjahr in 5 verschiedenen Untersuchungen an insgesamt 1470 Kindern im jeweiligen Durchschnitt 12 Stunden und 29 bzw. 30 bzw. 38 bzw. 48 Minuten pro Tag schliefen. Was sagt diese mathematische Präzision aus – und was nützt sie?

Die Wissenschaftler selbst betonen zwar, daß dies nur »Richtwerte« sind; wenn sie redlich sind, geben sie auch noch die »Streuung« und die Standardabweichungen an, d.h. wie weit sich die realen Werte wirklich erstreckten (= Extremwerte der Streuung) und welche realen Werte jeweils zwei Drittel der realen Kinder (= eine Standardabweichung) bis 99,9 % der Kinder (= 3 Standardabweichungen) erreichten. Aber was folgt daraus, was können Sie damit anfangen?

Sie haben vielleicht ein »Vorsorgeuntersuchungsheft« Ihres Kindes. Sie sehen auf der Rückseite Kurven eingezeichnet, die mittlere dick, rechts und links davon dünnere, der Arzt hat Kreuzchen hingemalt, die sich irgendwo auf oder neben den Linien befinden, und irgendwie ist klar, daß es um so unproblematischer ist, je näher diese Punkte den dicken Linien liegen. Es wird dabei auch klar, daß es sich hier um »normale« Entwicklung handelt, daß es darum geht, inwieweit Ihr Kind sich noch im Bereich des »normalen« befindet – und der Arzt wird Ihnen eventuell auch noch sagen, warum er eine Abweichung für unbedenklich oder bedenklich hält. So wird der

Arzt vielleicht meinen, daß angesichts Ihrer Körpergröße es »normal« sei, daß Ihr Kind genau so groß ist, wie es ist, und sein Maß weit vom Durchschnitt entfernt ist. Die »Richtwerte« müssen also im realen Zusammenhang gesehen werden – dies setzt aber voraus, daß der reale Zusammenhang bekannt ist.

Ein »Richtwert« kann also diagnostisch wichtig oder unwichtig sein. Er kann zu einer Vermutung beitragen, daß ein Kind, das bezüglich des vermessenen Wertes extrem anders ist als von der Durchschnittsberechnung her zu erwarten wäre, einer besonderen Behandlung bedarf – um aber darüber zu entscheiden, bedarf es einer genaueren Untersuchung der Lebensumstände dieses Kindes, der Richtwert allein sagt darüber nichts aus.

Aber das Wort »Richtwert« legt bei anderen Variablen als z.B. der Körpergröße nahe zu denken, daß man sich danach zu richten habe, und so wird aus dem Mittelwert doch eine medizinische, psychologische oder pädagogische *Norm*. Die Frage »wann schläft ein Kind genügend?« läßt sich innerhalb dieses vermessenden Forschungsansatzes doch gar nicht anders beantworten als mit dem »Richtwert«: wenn es im 3. Lebensjahr 12 Stunden und ca. 21 bis 48 Minuten pro Tag schläft. Die Frage, wann ein Kind genügend ißt, beantwortet z.B. Diekmeyer (1980, S. 52 f.): In der 4. Lebenswoche wiegt ein Kind 3800 Gramm und sollte pro Tag 650 Gramm Nahrungsmenge bekommen. Wenn ein Kind mehr oder weniger wiegt, muß die Nahrungsmenge dem angeglichen werden. »Ein Beispiel: Ihr Kind wiegt in der 4. Lebenswoche 3000 g. Demnach erhält es nicht 650 g Trinkmenge (6 Mahlzeiten = 110 g je Mahlzeit), sondern $100\text{ g} - 8 \text{ mal } 3\text{ g} = 110\text{ g} - 24\text{ g} = 86\text{ g}$, aufgerundet 90 g Nahrungsmenge pro Mahlzeit«. Man erschauert ob dieser mathematischen Exaktheit, ist glücklich, daß man wenigstens 86 g auf 90 g aufrunden darf – aber man fragt sich eventuell doch auch, warum hier die Nahrungsmenge dem Gewicht dieses Kindes angepaßt werden soll und nicht das Gewicht des Kindes – indem man ihm mehr zu essen gibt – der Gewichtsnorm von Kindern in diesem Alter. Braucht ein Kind weniger Nahrung, weil es weniger wiegt – oder wiegt es weniger, weil man ihm zu wenig Nahrung gibt? Wir erhalten keine Antwort. Wir wissen auch nicht, was wir tun sollen, wenn ein Kind weniger oder mehr essen will, als nach der Tabelle »richtig« ist.

Aus den ermittelten Normen wird »das normale« Kind (in Wirklichkeit eine rechnerische Fiktion) – und daraus folgt sofort: Erziehung heißt, das Kind all den Normen anzugleichen, es also zu normieren. Auch wenn manchmal unklar ist, welche Norm welcher Norm anzugleichen ist, bleibt doch übrig: *Ihr* Kind ist normal, wenn es normgerecht ist, dann können Sie beruhigt sein – aber nur dann – und dann auch wirklich?

Obwohl sich aus Durchschnittswerten über kein individuelles Kind etwas aussagen läßt, also auch nicht über *Ihr* Kind, müssen diese verunsichernd auf Eltern wirken: Wenn *Ihr* Kind nicht wie »das Kind« ist, ist irgendwas nicht richtig – unbeachtet bleibt dabei, daß ja kein reales Kind den mathematischen Mittelwerten entsprach, dieser ja nur eine mathematisch abstrahierte Größe war, also *alle* realen Kinder, aus deren Meßwert der Mittelwert gebildet wurde, *nicht* richtig waren, wenn man den Mittelwert zur Norm erhebt. Bezeichnend dafür ist, daß sich für Hellbrügge die Frage danach, wie lange Kinder im Durchschnitt schlafen, unter der Hand zum Postulat darüber verwandelt, was genügend Schlaf ist. Es gab zwar kein normgerechtes Kind – aber die Kinder sollen normgerecht werden. So sagt Hellbrügge z.B. nichts darüber aus, ob die vermessenen Kinder »genügend« Schlaf »erhielten« – er schließt aber doch, daß der Mittelwert ein Indikator für genügend Schlaf sein muß. Er hat gar keine andere Möglichkeit. Die Logik ist wohl so: Wenn *so* viele Kinder vermessen wurden, kann man von individuellen Gründen absehen, aus der Menge der Daten folgt die Verallgemeinerbarkeit.

Interessant, aber kaum beachtet, ist dabei die *Bewertung* der Abweichung und die (historische) Änderung von Normen.

Manche Abweichungen werden positiv bewertet: sie lassen eine vielversprechende Entwicklung erwarten (z.B. wenn ein Kind »zu früh« zu sprechen beginnt). Andere Abweichungen werden als eher negativ oder zumindest bedenklich eingeschätzt (z.B. wenn ein Kind »zu früh« liest, es könnte seine Kindheit verpassen). Wie im Beispiel von Diekmeyer (s.o.) bleibt allzuoft von der Wissenschaft unbeantwortet, welche Norm wofür eine Norm abgibt und was daraus warum folgt.

Noch interessanter ist der Umgang mit historischen Mittelwertänderungen. So stellt Hellbrügge (ca. 1975) fest, daß historisch gese-

hen die Kinder immer größer werden (insbesondere in der Stadt), also die Norm für die Körpergröße *verändert* werden muß, heute etwas anderes »normal« ist als früher. Im selben Kapitel schreibt er (S. 101 ff.), daß auch die »Verhaltensstörungen« zunehmen; daraus folgert er aber keineswegs, daß die »psychische Entwicklung« des Kindes neu normiert werden muß! Dabei wissen wir, daß es auch hier neue Normen gibt. Noch vor ca. 3 Jahrzehnten galt als »normal«, wenn ein Kind im 1. Lebensjahr »sauber« wurde – heute wird die Norm viel später angesetzt. Ein Kind, das mit 3 Jahren noch Windeln braucht, gilt heute nicht mehr als »unnormale« oder »verhaltensgestört« – eher wird bedenklich gefunden, wenn es der »alten« Norm entspricht. Wann also »neue« Berechnungen zu »neuen« Normen werden – oder wann von zeitgemäßen, aber sehr »bedenklichen« massenhaften Abweichungen von Normen gesprochen wird, wird nicht reflektiert – und schon gar nicht offengelegt. Gerade daran zeigt sich die geradezu kriminelle Wirkung der Normen: sie verunsichern Eltern mehr als ihnen zu helfen.

Verunsichert durch die als »Norm« ausgegebenen Mittelwerte suchen Eltern nach den Ursachen. Wenn Ihr Kind zu wenig Schlaf »erhält« – haben Sie ihm zu wenig Schlaf »gegeben«? Wenn Ihr Kind zum falschen Zeitpunkt laufen lernt – haben Sie es zu viel oder zu wenig trainiert? Wenn Ihr Kind gar unterdurchschnittlich fröhlich oder überdurchschnittlich aggressiv ist – haben Sie nicht etwas falsch gemacht? Und wenn ja: was?

Obwohl in derartigen Ratgebern auch gesagt wird, daß es für nicht-normgerechtes Verhalten vielfältige Ursachen gibt, bemüht man sich doch, die Ursachen zu vereindeutigen – und kann wieder auf empirische »wissenschaftliche« Ergebnisse verweisen. *Die Methode* hierfür ist der Mittelwertvergleich bzw. die Korrelation, also wieder statistische Methoden.

Der Mittelwertvergleich ist noch relativ einfach zu durchschauen. Hierzu gehören Aussagen wie: Kinder, die in der Stadt leben, sind im Durchschnitt größer als Kinder, die auf dem Land leben. Das heißt nicht, daß alle Stadtkinder größer sind als Landkinder, sondern nur, daß die Mittelwerte sich unterscheiden. Auch wenn gesagt wird, die Stadtkinder wären »signifikant« größer als die Landkinder, gilt das nicht für alle Kinder, sondern es bedeutet, daß es ziemlich un-

wahrscheinlich ist, daß der ermittelte Unterschied nur zufällig, ein Meßfehler, gewesen ist.

Korrelationen sind im Alltag weniger bekannt, die so ermittelten Zahlen für Laien kaum noch zu durchschauen – obwohl auch sie einer bestimmten alltäglichen Denkweise entsprechen. Hier wird geprüft, ob zwei Merkmale, deren Ausprägung man in Zahlen ausdrücken kann, sich zusammen verändern, so wie man es ganz allgemein für die beiden Merkmale Körpergröße und Körpergewicht annimmt: je größer ein Mensch ist, um so schwerer wird er in der Regel auch sein. Wäre dieser Zusammenhang perfekt, würde er mit der Zahl $+1$ ausgedrückt – bestünde kein Zusammenhang, würde dies mit der Zahl 0 ausgedrückt, wäre der Zusammenhang umgekehrt (in diesem Beispiel absurd, denn dann müßten die kleinsten Menschen die schwersten sein), würde dies mit der Zahl -1 bezeichnet. Da in der Realität, wenn es um Menschen geht, *nie* ein perfekter Zusammenhang besteht, ergeben sich immer Werte, die mit $0,xx$ ausgedrückt werden, sie liegen selten höher als $+0,7$ (bzw. $-0,7$). Je stärker der Wert von 0 abweicht, um so stärker ist der Zusammenhang.

Wichtig ist jedoch, daß dieser statistisch in einer statistischen Kennziffer errechnete Zusammenhang *nichts* über den inhaltlichen Zusammenhang, also etwa über Ursache und Wirkung aussagen kann. Ergibt sich z.B., daß bei Kindern »mehr« Fernsehen auch mit einem höheren Intelligenzquotienten verbunden ist (»positiv korreliert«), so kann es sein, daß Kinder, die einen hohen Intelligenzquotienten (IQ) erreichen, mehr fernsehen (sie langweilen sich mehr und sehen aus Langeweile fern) – es kann auch sein, daß Kinder durch Fernsehen einen höheren IQ erreichen (weil in den Kindersendungen intelligenztestartige Aufgaben trainiert werden). Es könnte aber auch sein, daß beide Variablen eine gemeinsame Ursache haben, z.B. die Aktivität der Familie: Aktive Familien sehen viel fern *und* unternehmen auch viel mit ihren Kindern – dies führt dazu, daß sie auch einen höheren IQ erreichen. Eine Interpretation, die Ursachen benennt, ist bezogen auf die Datengrundlage beliebig, sie erfolgt spekulativ, auch wenn weitere Korrelationen ermittelt werden, um die Interpretation zu stützen. So wurde die Höhe des IQ auch mit der täglichen Schlafdauer korreliert, es ergab sich: je weniger Kinder

schlafen, um so höher war ihr IQ. Heißt das nun, daß Kinder mit einem hohen IQ weniger Schlaf brauchen – oder erreichen sie einen höheren IQ, weil sie weniger Zeit verschlafen – oder macht ihnen das, was sie als »intelligentere« Kinder mitbekommen, schlaflose Nächte? Mit dem obigen Ergebnis zusammengekommen: wenn Kinder mit höherem IQ weniger schlafen und mehr fernsehen als Kinder mit niedrigerem IQ – was ist für was die Ursache, oder hängen alle 3 Variablen von einer anderen Variablen ab? Oder sind die errechneten Zusammenhänge zufällig?

Die Hoffnung dieser vermessenden psychologischen Wissenschaft ist, daß die Fragen entscheidbarer werden, je differenzierter man die Angelegenheit erfaßt. Wieder obliegt es der Plausibilität und auch dem Einfallsreichtum der Wissenschaftler, welche Variablen sie noch erfassen wollen, wie sie die operationalisieren (also meßbar machen) wollen und wie diese dann zu interpretieren sind. Man kann Faktorenanalysen berechnen, die nichts weiter als eine Korrelation vieler Variablen miteinander ist – die Deutung der so ermittelten »Faktoren« obliegt wieder dem Wissenschaftler.

Statt dies genauer rechnerisch zu erläutern, zitiere ich ein derartiges auf Differenzierung angelegtes zusammenfassendes Ergebnis, das stellvertretend für viele andere stehen kann:

»Demnach wird die Ausprägung der Leistungsmotivation bei Jungen begünstigt in Familien mit hohem leistungsthematischem Anspruchsniveau und warmen, harmonischen Personenbeziehungen, in denen die Mutter unmittelbar auf Leistungstüchtigkeit mit positiven und negativen Sanktionen drängt, wogegen der Vater die Selbständigkeit des Sohnes respektiert und fördert, indem er mit wohlwollender Anteilnahme zur Eigenständigkeit ermuntert. Dies scheinen die Bedingungen zu sein, unter denen hohe leistungsthematische Wertdispositionen der Eltern-Generation am besten auf die nachfolgende Generation übertragen und erhalten bleiben... Ihre Wirksamkeit dabei ist besonders in der frühen Kindheit hoch zu veranschlagen.« (Heckhausen, 1965, S. 686 f.)

Dieses Ergebnis einer Untersuchung wird als viele einzelne Ergebnisse »zusammenfassend« bezeichnet, Heckhausen, der dies schrieb, gilt als Meister auf dem Gebiet der (deutschen) Leistungsmotivationsforschung. Was aber besagt es? Bei flüchtigem Lesen

scheint er auszusagen, daß sich sehr früh übt, wer ein Meister werden will – und daß man die Bedingungen, unter denen einer ein Meister wird, sehr genau erfaßt hat. Bei genauerem Hinsehen stellen wir fest, daß dem nicht so ist.

Da ist nicht die Rede davon, daß sich jemand früh übt, sondern daß die Ausprägung von etwas bei jemandem »begünstigt« wird. Dies »etwas« ist Leistungsmotivation; diese wird gemessen mit einem Test, hier dem TAT. Dieser Test besteht aus Bildern, zu denen die Probanden oder Versuchspersonen Geschichten erzählen müssen. Diese Geschichten werden danach ausgewertet, wie oft Leistung thematisiert, also erwähnt wird. Wer das oft tut, gilt als leistungsmotiviert. Es geht also nicht darum, irgend etwas zu können, sondern darum, über Leistung als solche, also in abstrakter Form, nachzudenken bzw. darüber zu reden. Dieser »Jemand« waren Jungen (und keine Mädchen) im Alter von 9–11 Jahren.

Das Merkmal »Einfluß der Eltern« wurde folgendermaßen »gemessen«: Diese Jungen sollten zu Hause und unter den Augen ihrer Eltern bestimmte Aufgaben lösen (Turmbau oder Ringwurf), wobei nicht festgestellt wurde, wie gut die Jungen das konnten, sondern wie hoch sie ihre Ansprüche setzten und wie sie dies nach Erfolg oder Mißerfolg (bezüglich des eigenen Anspruchs) veränderten. Nun wurde beobachtet, wie sich die Eltern dazu verhalten (also welche Ansprüche sie setzen und wie sie dies tun), und dies Verhalten der Eltern wird – wieder operationalisiert – mit der »gemessenen« Leistungsmotivation der Söhne korreliert. Dabei ergibt sich einmal, daß Eltern mit hohem Anspruch auch Söhne mit hohem Anspruch haben – es ergibt sich weiterhin, daß das Verhalten der Väter und Mütter in unterschiedlicher Beziehung zum Testwert des Kindes steht. Obwohl man aus Korrelationen nicht auf Ursachen schließen kann, wird das hier völlig unhinterfragt getan. Sie meinen, es wäre doch sehr plausibel, daß das Verhalten der Eltern das Verhalten der Kinder bestimmt und nicht umgekehrt? Nun, ebenso wäre doch auch denkbar, daß Eltern, die wissen, daß ihre Kinder nicht viel zuwege bringen, ihre Ansprüche an die Kinder herunterschrauben. – Obwohl hier Untersuchungen, die mit ganz verschiedenen Menschen gemacht wurden, »zusammengefaßt« werden, wird hier per »plausibler« (eigentlich spekulativer) Interpretation die »Normfamilie«

(also Phantomeltern und Phantomkinder) rechnerisch erfunden und als existierend (und vorbildlich) behauptet, die sich verhält wie die oben zitierten 1,3 Kotelett-Normalverbraucher. Obwohl über die Kindheit *dieser* Versuchspersonen nichts bekannt ist, wird behauptet, daß die Wirksamkeit der Erziehung der Eltern besonders in der frühen Kindheit groß ist.

Oben zitierter Satz stammt nicht aus einem Ratgeber für Eltern, sondern aus einem psychologischen Handbuch. Dieser Satz ist auch nicht brandneu, evtl. weiß man inzwischen auch etwas über Mädchen. Aber was ließe sich daraus ableiten, wenn man also weiß, daß Jungen im Alter von X Jahren so und so sind, falls die Mutter sich A verhält und der Vater B, während Jungen im Alter von Y Jahren so und so sind – falls sich Mutter B verhält und Vater A – und immer so weiter – es gibt ja noch alleinerziehende Mütter, alleinerziehende Väter, Kinder, die bei Großeltern aufwachsen oder in Kindertagesstätten...?

Gesetzt den Fall, daß aus der statistischen Korrelation die Ursache richtig erschlossen wäre, und gesetzt den Fall, daß Ihr Kind nicht gerade eine extreme Abweichung vom Mittelwert darstellt, könnte daraus folgen: Falls Ihr Kind ein Sohn ist und falls Sie es zu hoher Leistungsmotivation erziehen wollen (d.h. also, daß Ihr Sohn häufig über Leistung nachdenkt und spricht, nicht unbedingt, daß er auch etwas leistet – und schon gar nicht, daß er etwas Sinnvolles tut), dann möge die Mutter unmittelbar auf Leistungstüchtigkeit mit positiven und negativen Sanktionen (also Belohnung und Bestrafung) drängen, während der Vater die Selbständigkeit des Sohnes respektieren und fördern soll, indem er mit wohlwollender Anteilnahme zur Eigenständigkeit ermuntert. Man hüte sich, daß der Vater sich nicht so verhalte, wie die Mutter das tun soll und umgekehrt – und hoffentlich machen sie das richtig! Am besten lasse man sich zum Schauspieler ausbilden, um seine Rolle richtig zu spielen.

Derartige Differenzierungen vermindern nicht nur die Praktikabilität – sie widersprechen sich in der Konsequenz auch selbst. Sie sollen ja nach wie vor verallgemeinerbare Aussagen machen, was voraussetzt, daß hier repräsentative Stichproben vermessen werden. Je differenzierter die Untersuchung, um so kleiner die Stichprobe – bis zum Schluß nur noch der Einzelfall übrig bleibt. Vielleicht kennen

Sie ihn, es ist der Sohn jener komischen Müllers – und was hat Ihre Tochter mit dem Sohn jener komischen Müllers gemeinsam? Und falls Sie einen Sohn haben – wollen Sie überhaupt, daß er wie der Sohn jener komischen Müllers wird? Trimmen die ihren Sohn nicht ganz einseitig und vernachlässigen ihn auf anderen Gebieten?

»Ratgeber«, die auf dem Markt bestehen wollen, nehmen solche Bedenken vorweg, indem sie auf Genauigkeit verzichten. Übrig bleibt oft nur: die Wissenschaft hat erwiesen, daß die frühe Kindheit ausschlaggebend ist für alles mögliche – u.a. für Leistungsmotivation. Und übrig bleibt das quantitative Denken: Sie müssen es genau normgerecht machen, damit ihr Kind normgerecht wird. Da Merkmale nur quantitativ, nicht aber qualitativ normierbar sind, werden Sie in Ratgebern immer nur Angaben finden wie: tun Sie nicht zu viel und nicht zu wenig; unter- und überfordern Sie Ihr Kind nicht, vernachlässigen und überbehüten Sie Ihr Kind nicht. Es wird nie erklärt, wie man denn »genau richtig« behütet – oder was behüten eigentlich ist. Da niemand nachweisen kann, daß er nicht doch irgendwas zu viel oder zu wenig getan hat, also nie normgerechtes Verhalten nachweisen kann, muß übrig bleiben das schlechte Gewissen. Da allen Eltern die Kriterien für »richtiges« Verhalten fehlen (weil sie nicht eindeutig formuliert werden *können*), machen Eltern grundsätzlich immer alles falsch – und da ihr Kind – wie jedes Kind – nicht normgerecht ist, ist es nie »richtig«. Insofern bringen derartige Merkmals-Differenzierungen für die Praxis nicht höhere Sicherheit, sondern weitere Verunsicherungen. Eltern müssen schließlich den »Rat« befolgen: fragen Sie Ihren Arzt oder einen Psychologen. Und deren Antworten sind sie dann ausgeliefert.

Diese Verunsicherung liegt nicht an elterlicher Unfähigkeit, alles richtig zu machen, sondern sie ist begründet in einem methodischen Zirkel: Die Frage, wie ein Kind ist, wird mit dem Durchschnittswert beantwortet; die Frage, wie ein Kind sein soll, wird mit demselben Durchschnittswert beantwortet – mit der Begründung, daß Kinder so seien und auch dies Kind so sein soll, wie Kinder sind. Der Durchschnittswert, der ja nur einem fiktiven Kind entsprach, wird nun so behandelt, als bilde er *alle* Kinder so ab, wie sie wirklich sind – und da dieses Kind zu »allen Kindern« gehört, soll es auch so sein wie »alle Kinder«. Dieser Zirkel wird auch nicht dadurch aufgebrochen,

daß irgendwelche anderen Variablen mitberücksichtigt werden wie z.B. in der Korrelation. Damit werden »alle Kinder« nur in Gruppen aufgeteilt, die dann ihrerseits wie »alle Kinder unter der Bedingung X« und »alle Kinder unter der Bedingung Y« behandelt werden.

Nicht genug damit, daß hier ein Zirkel vorliegt, liegt in der Verwechslung von statistischen Mittelwerten mit Entwicklungsnormen noch ein weiterer Fehler: der Mensch erscheint als *Objekt* seiner Entwicklung. Wenn das Alter eines Kindes bzw. seine Lebensbedingungen diktieren, wie groß es sein muß *und* was es können muß, so könnte man auch sagen, es liegt an den Koteletts, daß ein Mensch genau 1,3 Koteletts essen müßte. Die Menschen haben dazu nichts beizutragen. Sie können sich weder zu ihren Lebensbedingungen noch zu den Koteletts bewußt verhalten.

Diese methodischen und anthropologischen Fehler führen zu Ratschlägen nach dem Muster: »Geben Sie Ihrem Kind...«, »tun Sie mit Ihrem Kind...« (Lern- und Entwicklungsprogramm wird mitgeliefert), »lassen Sie auf jeden Fall folgendes...« Die Idee, daß ein Kind *Subjekt* seiner Entwicklung sein könnte, sich zu den Bedingungen auch bewußt verhalten könnte, kommt einem erst gar nicht – genau so wenig wie die Idee, daß Sie evtl. solch ein auf allen Gebieten durchschnittliches (= normgerechtes) Kind nicht haben mögen, sondern Ihr Kind mit seinen liebenswerten Eigenarten.

Gefühle als Sackgasse: »nicht-direktive« Ratgeber

»Gehen Sie auf Ihr Kind ein«,
»Sprechen Sie mit Ihrem Kind«

Eine andere, modernere Form wissenschaftlicher Ratgeber scheint diesen zuletzt genannten Fehler nicht zu machen. Sie nennen sich selbst »kindzentriert«. Versuchen sie vom Kinde auszugehen, den Standpunkt des Kindes zu verstehen?

Diese »nicht-direktiven« Ratgeber gehen nicht vom »normalen« Kind aus, sondern von »pathologischen« Fällen, also von Kindern

mit Verhaltensauffälligkeiten aller Art, die eben dadurch, daß sie auffällig waren, zum »Fall« geworden sind. Da dies Verhalten kaum dem Kind selbst »auffällt«, sondern seinen Eltern oder Lehrern, stehen eigentlich doch wieder die Erwachsenen im Zentrum – immerhin aber in ihrem *Verhältnis* zum ihnen auffallenden Kind. Hier spielen zunächst weder Mittelwert- noch Korrelationsberechnungen eine Rolle, sondern die klinische »Erfahrung«; sie wird meist in »Falldarstellungen« wiedergegeben: Jonny war so und so und wurde durch die (therapeutische, also fachmännische) Behandlung so und so. Dies liest sich angenehmer, viel angenehmer als die Aneinanderreihung von Zahlen und Anweisungen, es ist lebendig und der Leser erschauert ob des wundersamen therapeutischen Erfolges, den er aus den Falldarstellungen in der Regel nicht nachvollziehen kann. Das schafft Respekt vor den Fachleuten, den Therapeuten – ob Jonny die Darstellung richtig findet, schert niemanden. Aus der Analyse dieses Falles wird dann die Ursache für die Heilung – und die Ursache für die Auffälligkeit abgeleitet. Diese vermuteten Ursachen, auf die auf der Basis bestehender Theorien geschlossen wird, geben dann die Grundlage für die Verallgemeinerung ab. Anders als bei Mittelwertberechnungen, die um so präziser werden, je mehr Kinder vermessen wurden, genügt hier die Analyse eines einzigen Falles, um daraus Ratschläge abzuleiten.

Diese Ratschläge richten sich darauf, Probleme, die Eltern mit ihren Kindern haben, zu lösen oder »Symptome« (also Leiden, Verhaltensweisen), die Eltern an ihrem Kind »auffallen«, sie also stören, zu beseitigen. Die Ratschläge sollen aber auch helfen, *diese* Probleme, die z.B. Jonny hatte, gar nicht erst entstehen zu lassen. Dies geschieht nach dem Motto: wenn sie das, was Jonnys Eltern gemacht haben, nicht oder anders tun, kann jenes Problem nicht entstehen. Es geht also darum, ein unproblematisches Kind zu haben, indem man Problem für Problem vermeidet bzw. – wenn es bereits entstanden ist – löst. Der Lebenszusammenhang eines Kindes zerfällt in einzelne Probleme – *und* hinter dem Rücken schleicht sich doch wieder ein Bild vom »normalen« Kind ein; dies ist zwar nicht »normgerecht« im quantitativen Sinne, aber *normal im Sinne von unauffällig*: die Eltern sind mit ihm zufrieden, und das Kind selbst wird auch als zufrieden geschildert. Ablesbar ist dies auch an den aufgezählten und

beschriebenen Therapieerfolgen – schon um sie zu belegen, muß Problemlosigkeit im Sinne von Normalität als Kriterium herhalten.

Viele dieser Ratgeber stützen sich auf die Psychoanalyse als theoretische Basis; die populärste Variante sind jedoch eher jene Ansätze, die auf der »humanistischen Psychologie« gründen. Deren Kernaussage ist eigentlich: Der Mensch hat ein »Wachstumsmotiv«, *will* sich also entwickeln und kann dies im Prinzip auch aus eigener Kraft (so auch ein Kind); es wird nur daran gehindert, wenn er bzw. es seine Gefühle nicht richtig erkennen kann – und daran sind zumeist die Eltern schuld, die mit den Gefühlen nicht richtig umgehen. Die größten Fehler sind: sie verbieten dem Kind seine Gefühle, verken-
nen sie, versuchen, sie dem Kind auszureden. Hier geht es also nicht um richtige Schlafenszeiten und richtige Nahrungsmengen, auch nicht um richtige Gefühle – hier geht es um den richtigen Umgang der Eltern mit Verzweiflung, Wut, Trauer, Freude u.a.m. des Kindes.

Ausgangspunkt ist also: Ein Kind hat ein Gefühl. Dies darf ihm auf keinen Fall verboten oder ausgeredet werden, im Gegenteil, es muß respektiert werden. Da ein Kind anscheinend oft selbst nicht so genau weiß, was für ein Gefühl es hat, sollen Eltern ihm helfen, dies richtig zu erkennen. Dies sollen sie tun, indem sie dem Kind sein Gefühl »spiegeln«, ihm also *sagen*, was für ein Gefühl es hat. Wenn also Jonny wütend von der Schule nach Hause kommt, sollen die Eltern nicht sagen, »tob hier nicht so rum« oder »Schule ist doch was schönes«, sondern »Du bist wütend«. Wenn Jonny fragt, wieviel verlassene Kinder es in dieser Stadt gibt, sollen Eltern nicht nach Zahlen suchen, sondern sie sollen sagen, »Du hast Angst, verlassen zu werden«. Durch diese Spiegelung soll das Kind dann sein Gefühl erkennen und annehmen können und sich von den Eltern verstanden fühlen – was dann wohl auch die wundersame Folge hat, daß Jonny sein Gefühl »verarbeiten« kann, was immer das auch heißen mag. Auf jeden Fall führt das letztlich dazu – das wird versprochen –, daß Jonny unauffällig wird.

Der Kerngedanke ist hier: wenn ein Kind in seinen Gefühlen verstanden und mit seinen Gefühlen akzeptiert wird, wird es sich selbst richtig verstehen und sich selbst akzeptieren. Verbietet man ihm seine Gefühle, versteht man sie nicht und akzeptiert sie nicht, wird auch das Kind sich nicht verstehen, sich selbst nicht akzeptie-

ren, wird zu seinem eigenen Feind statt zu »wachsen«, also sich zu entwickeln, es wird sich selbst bekämpfen, verleugnen, schließlich verlernen, sich selbst überhaupt einschätzen zu können. Dies sind wichtige Aspekte, die von Ratgebern der im vorigen Kapitel diskutierten couleur »geben Sie Ihrem Kind...« völlig außer acht gelassen werden. Es ist grausam, jemandem seine Gefühle zu verbieten.

Ein normales Kind im Rahmen der kindzentrierten Ratgeber ist nicht eins, das genau die richtige Menge Wut, Freude etc. hat, sondern das seine Gefühle, egal welcher Art, kennt und akzeptiert – und damit sich selbst akzeptiert, auch wenn es seine einzigartige Menge und Art von Wut, Freude etc. hat. Ein normales Kind ist also nicht »normgerecht« im quantitativen Sinne, sondern in seinem eigenen subjektiven Sinne. Alles, was Eltern dazu zu tun haben, ist mit dem Kind zu reden – und zwar über seine Gefühle, nicht über Sachverhalte.

Dennoch hat diese Art von »Antwort der Wissenschaft« auch ihre Probleme bezüglich der praktischen Anwendung. Ein ganz praktisches Problem ist: Wie erkennen die Eltern die Gefühle ihres Kindes »richtig«? Was ist, wenn Sie Ihrem Kind Wut spiegeln, es aber traurig ist? Das kann gemäß diesem Ansatz schlimme Folgen haben – also müssen sich Eltern schon mit den theoretischen Grundlagen der kindlichen Entwicklung vertraut machen (und die sind je nach Ansatz recht unterschiedlich). Aber selbst, wenn Eltern das Gefühl richtig treffen, bleibt zu fragen: fühlt sich ein Kind wirklich verstanden, wenn ihm immer nur gesagt wird, daß es etwas fühlt und was es fühlt? Stellen Sie sich vor, Sie erzählen jemandem aufgeregt eine dramatische Begebenheit – und alles was Sie vom Gesprächspartner hören ist, daß Sie aufgeregt sind. Ist das nicht die beste Methode, Sie »leerlaufen« zu lassen, Sie völlig hilflos zu machen? Ist nicht der Weg zu den Gefühlen eine Sackgasse?

Dahinter stecken vor allem zwei Probleme des gesamten theoretischen Ansatzes: die Vielfalt des Lebens und der Handlungen der Menschen wird reduziert auf die Gefühle, die zwischenmenschlichen Beziehungen werden reduziert auf die Kommunikation.

Die Gefühle werden nicht als Bewertung von Sachverhalten aufgefaßt, sondern davon abgelöst gedacht. Damit werden die realen Probleme auf die Gefühle reduziert und so als »nur innerliche«, im

einzelnen Menschen liegende Zustände betrachtet. Jonny ist also nach einem Vormittag in der Schule wütend. Seine Wut wird benannt und akzeptiert – und er selbst kann sie akzeptieren. Folgt daraus, daß er auch die Situation in der Schule, so wie sie war und bleibt, akzeptiert? Wird er irgendwann auch klären können, ob seine Wut gerechtfertigt war und, falls ja, was er tun kann, um die Situation zu ändern? Wird er überhaupt auf die Idee kommen, daß etwas in der Realität und nicht nur in seinem Inneren geändert werden muß? Wird er auf die Idee kommen, daß man nicht nur reden, sondern auch miteinander etwas *tun* kann bzw. muß? Heißt »problemlos«, daß Jonny mit seinen Gefühlen keine Probleme mehr hat – oder daß die realen Probleme gelöst werden?

Das Vertrauen in die Vernunft des Kindes ist gemäß diesen Ansätzen nun nicht so groß, daß man es beim Spiegeln seiner Gefühle bewenden lassen könnte. Auf irgendeine Weise muß ein Kind auch mit der Realität konfrontiert werden, was entweder heißt, es müsse auch eine »optimale« Frustration erfahren oder es müßten ihm »Grenzen gesetzt« werden. Bei allem per Spiegel gezeigten Verständnis – das Kind darf eine ganze Menge nicht tun, es muß ebenso akzeptieren, daß andere Menschen auch Gefühle haben, und – ganz praktisch – es darf wertvolle Gegenstände nicht zerstören. Es scheint gar nicht vorstellbar, daß ein Kind selbst herausfinden kann, daß und warum es dies nicht tun kann. In Ratgebern dieser Art wird immer wieder darauf hingewiesen, daß die gesetzten Grenzen undiskutierbar sein und strikt eingehalten werden müssen. Der Grund ist vermutlich, daß es nach dieser »kindzentrierten« Logik nur darauf ankommt, daß ein Kind Grenzen (bzw. Frustrationen) erfährt, nicht aber, daß es sich mit der Realität als gegebene Bedingungen (die aber veränderbar wären) auseinanderzusetzen lernt. Wenn aber Grenzen als solche gesetzt werden, wenn kein Unterschied gemacht wird zwischen Lebensnotwendigkeiten und Willkür, kann ein Kind auch kaum lernen, dazwischen zu unterscheiden – und es kann kaum auf die Idee kommen, daß Bedingungen veränderbar sind. Ein normales Kind ist dann also ein Kind, das Grenzen akzeptiert, nicht antastet, nicht in Frage stellt, also seine Lebensbedingungen als unveränderlich anerkennt, nicht auf die Idee kommt, sie zu verbessern.

Die Entwicklung des Kindes hängt gemäß diesen Ansätzen nicht von bestimmten Bedingungen ab wie in den oben besprochenen variabeltheoretischen Ansätzen. Es entwickelt sich aus sich heraus – die elterlichen Einwirkungen sollen dafür nur eine Hilfe sein, die *Art* der Grenzen sind für die Entwicklung irrelevant, sie sind nur notwendig, damit sich ein Kind daran »abarbeiten« kann.

Wenn die realen Bedingungen ausgeklammert werden, müssen diese blind wirken, können in ihrer spezifischen Wirkung kaum erkannt werden. Es kommt ja nur darauf an, seine Gefühle gegenüber den Bedingungen seines Lebens zu akzeptieren. Jonny darf ein Leben lang wütend sein – solange er die Grenzen nicht antastet.

Blinde führen Blinde: Selbsthilfe-Ratgeber

»Seht her, wie gut wir das gemacht haben«
und »Da war ich ratlos«

Es scheint eine Reihe von Eltern zu geben, die sich zwar wissenschaftlich informieren wollen, aber mit diesen Antworten der Wissenschaft nicht zufrieden sind. Sie fühlen sich nicht gut beraten, weil die Ratschläge zu unterschiedlich, zu widersprüchlich und nicht einlösbar sind. (Sehr anschaulich und amüsant stellt Schütze, 1983, dies dar.) Vor allem scheint sich Wissenschaft, wie sie in einigen Varianten oben dargestellt wurde, mit den alltäglichen Problemen, die Eltern vom Aufstehen bis zum Schlafengehen, Tag für Tag, Jahr für Jahr haben, nicht zu befassen. Die Lösung ihrer Probleme suchen diese Eltern kaum mehr in alten oder neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern indem sie »auf eigene Faust« versuchen, das Beste aus ihrem Leben mit ihren Kindern zu machen – oder indem sie ihre gleichen Probleme gemeinsam reflektieren: sie gründen Selbsthilfegruppen. Manche veröffentlichen auch ihre Erfahrungen und Diskussionsergebnisse. Eltern beraten Eltern.

Da diese Ratgeber auf Erfahrungen aufbauen, finden wir in ihnen ebenso zahlreiche Erfahrungsberichte, »Falldarstellungen« (wenn auch nicht klinischer, sondern alltäglicher Art), u.U. angereichert mit Bildern. Sie sind oft spannend zu lesen und angenehm, weil man praktische Tips erhält (»wir haben dies Problem einfach folgendermaßen gelöst«) – oder sich zumindest verstanden fühlt (»da war ich ratlos«). Inwiefern können sie für die Leser wirklich hilfreich sein? Welche Kriterien haben sie, um zu entscheiden, woran sie sich warum orientieren sollten?

Nehmen wir zunächst jene Ratgeber, in denen Eltern über die Erziehung ihrer eigenen Kinder berichten, so sind die Erfolge phantastisch: die Kinder sind Vorzeigekinder (so z.B. Nikitin 1978, Ritter 1978, Dessai 1981). Die Nikitin-Kinder darf man besichtigen (Adresse ist angegeben), die Ritter-Kinder bestätigen schriftlich, wie hervorragend sie erzogen sind, die Dessai-Kinder sind jedenfalls sehr sympathisch beschrieben. Alle diese Kinder sind sehr gute Schüler, sie sind rücksichtsvoll und autonom – wer möchte nicht solche Traumkinder? Dabei sind diese Kinder (verschiedener Familien und auch innerhalb einer Familie) auch sehr unterschiedlich – wie kommt das zustande und wie kann man es anstellen, daß man alle bewundernswerten Eigenschaften in einem Kind vereinigt? Worauf kam es bei der Erziehung eigentlich an?

Noch ohne sich auf eine bestimmte wissenschaftliche Theorie zu beziehen, geben diese Eltern an, daß sie ihre Kinder im wesentlichen »autonom erzogen« haben bzw. ihre Kinder so weit eben möglich selbst entscheiden lassen haben. Sieht man genauer zu, so waren die »Toleranzgrenzen« der Eltern sehr unterschiedlich – und was soll man tun, wenn die eigenen wieder ganz anders sind? Haben sie z.B. einen Beruf, den sie zu Hause ausführen können, und ist Ihre Arbeit so, daß sie sich ständig von den Kindern dabei unterbrechen lassen und dann ohne Streß ruhig weiterarbeiten können? Wenn nicht – was tun? Was nützt es uns, wenn Dessai uns versichert, daß die Mehrheit der erwachsenen Weltbevölkerung Arbeitsunterbrechungen durch Kinder toleriert – falls wir doch zu der Minderheit gehören? Wenn man sich nahe an die praktischen Tips halten will, ist das Scheitern eigentlich schon vorprogrammiert. – Abgesehen von die-

sem »Autonomieprinzip« sind diese Ratgeber dann so unterschiedlich wie die Eltern, die die Ratschläge geben, und vor allem die Verhältnisse, in denen sie leben.

Etwas anders ist die Sachlage bei den Ratgebern von Selbsthilfegruppen. Ihre Erkenntnisse beruhen auf Erfahrungsaustausch: was haben wir alles so erlebt, was haben wir dann gemacht, hat sich etwas als nützlich herausgestellt? Sie geben an, wo sie nicht weiterkamen, ratlos waren (und sind) – und sie stellen auch fest: da wußte ich, daß ich es richtig gemacht hatte. Richtig war es immer dann, wenn Eltern mit ihrem Kind zufrieden sind – aus welchen Gründen auch immer. Aber auch die Ratlosigkeit ist tröstlich. Wenn Emmys Kind jeden Tag alles Geschirr aus dem Schrank räumt (wie meins) und Emmy auch nicht weiß, was sie dagegen machen soll (wie ich), so ist das anscheinend »normal« und ich brauche mich nicht zu beunruhigen. Hier werden keine Vorbilder aufgebaut, denen man nachzueifern hätte. »Normalität« heißt hier nicht »statistisch abgesichert«, sondern: es kommt auch bei anderen vor, ich bin es nicht allein, der dies Problem hat, insofern ist es ein übliches, gleich »normales« Problem. Es ist also nicht auf mein Versagen zurückzuführen, ich bin nicht schuld. »Normal« ist hier nicht normsetzend, sondern tröstlich.

Aber auch hier sind es letztlich Probleme der Eltern mit ihren Kindern – daß Kinder auch Probleme mit ihren Eltern haben könnten, wird nicht thematisiert.

Im Gegensatz zum »kindzentrierten« Ansatz sind diese Ratgeber eher elternzentriert. Die Eltern wehren sich gegen Ratschläge wie »geben Sie ihrem Kind...« und »gehen sie auf Ihr Kind ein«. Sie stellen sich die Frage, was zu tun ist, wenn sie ihrem Kind Spinat geben – und das Kind ihn wieder ausspuckt. Sie stellen auch fest, daß ihr Kind ihnen u.U. verweigert, auf es einzugehen. Diese Eltern lehnen es ab, die Schuld daran zu haben, wenn sie scheitern – und sie wollen ihr Kind, das nicht normgerecht ist, nicht als therapiebedürftig ansehen. Sie scheuen sich nicht zuzugeben, »ich war überhaupt nicht vorbereitet«, »da war ich ratlos«, »ich wußte nicht, ob ich es richtig gemacht habe«. Denn eben darin liegt ihr Trost für andere Eltern: da ich und Sarah und Emmy ratlos waren, ist es »normal«, daß auch Du ratlos bist.

Wenn es bei beiden Gruppen von »Selbsthilferatgebern« auch keine fachliche Autorität gibt, sondern der »Erfolg« Kriterium für die Richtigkeit (bzw. der Mißerfolg tröstlich) ist, orientieren sich beide manchmal doch an wissenschaftlichen Theorien oder Ergebnissen. Diese sind jedoch nicht Begründung ihrer pädagogischen Handlungen, sondern werden sozusagen gezielt abgerufen, mit den praktischen Erfahrungen verglichen. Der Ausgangspunkt sind die eigenen alltäglichen Probleme – wenn irgendein Bruchstück oder Ergebnis einer wissenschaftlichen Theorie darauf zu passen scheint, wird es akzeptiert. Hierin liegt die Gefahr, wissenschaftliche Ergebnisse (auch weil aus dem Zusammenhang gerissen) falsch zu interpretieren. Wird diese Gefahr dadurch gemindert, daß die Plausibilität entscheidend ist? Plausibilität heißt bestenfalls konkrete Hilfe in alltäglichen Problemen – schlimmstenfalls kann »Plausibilität auf den ersten Blick« aber auch Probleme erst schaffen.

Wenn Sonjas Tochter auf ein Verbot nicht hört – hatte man nicht schon mal von wissenschaftlicher Seite gehört, daß ein Kind ab einem gewissen Alter Grenzen braucht, sie geradezu herausfordert? Ja, ja! Also setzt man Sonjas Tochter irgendwelche Grenzen. Aber was tun, wenn die Tochter nun noch heftiger opponiert?

Oft werden die eigenen Erziehungserfolge auch sozusagen nachträglich »wissenschaftlich legitimiert« und eben nicht begründet. Wenn Ritters Kinder so gern und viel und selbstbestimmt gelernt haben – was erklärt es, wenn Ritter das auf einen »angeborenen Wissensdrang« zurückführt? Was nützt es, wenn Ritter sich auf den Psychoanalytiker Reich bezieht und meint, es könne eigentlich nichts schief gehen, wenn man wie Reich weiß, daß jeder Organismus eine »Lebensenergie« hat?

In dieser Form der Ratgeber klingt durch, daß Erziehung an sich und für alle Probleme bringt, die man manchmal lösen kann – und manchmal eben auch nicht. Welche Lösung warum verallgemeinerbar und für wen sie anwendbar ist, bleibt dem Leser überlassen. Inwiefern diese Probleme gesellschaftlich bedingt sind, ob und wo sie evtl. erst pädagogisch erzeugt werden, bleibt unbegriffen. Kinder sind so wie Jonny und Jim, und irgendein Psychologe hat das auch gesagt (und auf den, der anderes sagt, hören wir einfach nicht), wir haben unsere Probleme mit ihnen – aber es geht uns schon besser,

wenn wir uns »austauschen« können, darüber reden, dann wird alles erträglicher. Man erträgt die Bedingungen, auch in Form der eigenen Kinder, man ändert sie nicht. Man vertraut auf den Selbstlauf: es wird schon werden. Diese Haltung klingt sehr optimistisch, ist aber eigentlich resignativ.

Die Abkehr der Eltern von wissenschaftlichen Ratschlägen normierender *und* »kindzentrierter« Art ist verständlich, sie ist auch begründet. Solange Wissenschaft nur Merkmale mißt und in Beziehung zueinander setzt, solange sie nur Verhaltensanweisungen gibt, kann sie nicht hilfreich sein. Aber muß die Folgerung sein, sich nur auf den »gesunden Menschenverstand« zu verlassen, und reicht es aus, in seinem Elend »verstanden« zu werden? So genügsam brauchen wir doch nicht zu sein.

In diesem Kapitel habe ich versucht, darzustellen, was Wissenschaft (bzw. Populärwissenschaft) auf die Fragen »Wie ist das Kind?« – »Wie muß ein Kind sein?« – »Was soll ich tun, damit es so ist, wie es sein soll?« bisher als Antworten bereitstellte. Ich habe auch zu vermitteln versucht, wie sie dabei zu ihren Antworten kommt. Hierbei habe ich drei Typen ausgewählt – und vor allem auch untersucht, wie diese in Ratgebern erscheinen –, die man so kennzeichnen könnte: Beim 1. Typ sind der wissenschaftliche Hintergrund das Operationalisieren von Variablen, deren Vermessung und das Berechnen der Häufigkeitsverteilung. Beim 2. Typ sind der wissenschaftliche Hintergrund die klinische Psychologie und der »Fall« (als exemplarische Verdeutlichung). Beim 3. Typ wird vom Alltag ausgegangen, jeweils »passende« wissenschaftliche Ergebnisse werden ohne Reflexion ihres Zustandekommens zur Legitimation herangezogen.

Ein Problem, das sich aus anderen praktischen Fragestellungen ergibt, soll im nächsten Kapitel diskutiert werden.

Auseinandersetzung mit einer anderen Art von Antwort der Wissenschaft: Anlage-Umwelt-Problematik

Die Anlage-Umwelt-Problematik gilt vielen als geklärt: weder die Anlage noch die Umwelt wirken ausschließlich, beide wirken sich in bestimmten Anteilen auf die Entwicklung von Menschen aus, und sie stehen in Wechselwirkung miteinander. Leider aber ist gerade diese »Klärung« in der Praxis überhaupt nicht hilfreich, denn sie klärt alles und damit nichts.

Welchen Einfluß haben Bemühungen der Eltern eigentlich – und wo können sie gar nichts machen? In der Praxis wird die Antwort meist so formuliert: da doch all meine Bemühungen fehl geschlagen sind – oder da ich doch gar nichts besonderes getan habe und das Kind dennoch so geworden ist, handelt es sich wohl doch um angeborene Eigenschaften. Hatte nicht der Großvater genau so einen Dickkopf oder war die Tante nicht auch immer so unpünktlich? Etwas als angeboren zu bezeichnen, bringt die Hilflosigkeit der Erzieher in der Praxis zum Ausdruck, sie verstehen ihr »Erziehungsergebnis« nicht, können es sich nicht erklären. Einerseits gehen sie davon aus, daß ihr Einfluß grenzenlos ist – andererseits erfahren sie, daß ihr Einfluß real Grenzen hat. Der Schluß liegt nahe, daß da etwas Unbeeinflussbares, Angelegtes, per Geburt »Gegebenes« sein muß – und es gibt durchaus Theorien, die Erzieher in diesem Schluß unterstützen.

Was angeboren ist, läßt sich am »Ergebnis« nicht erkennen

Derartige nativistische (nativ = per Geburt) Theorien bzw. Annahmen waren in der Praxis sowie der Wissenschaft etwas »aus der Mode« gekommen (insbesondere bezüglich der Geschlechtsspezifik), sind aber immer in Reserve und – besonders im Bereich der »Begabungsforschung« neuerdings wieder sehr modern. Die modernsten Varianten sind sowohl das »Abschreiben« von Kindern, die es sich »nicht lohnt« zu fördern – als auch das (frühzeitige) Fördern von »Begabten«.

Was versteht man unter »angeboren«? Eine bestimmte *genetisch* bedingte, also »geerbte« Festgelegtheit von körperlichen Merkmalen, Fähigkeiten, Instinkten etc., die bei Geburt schon vorhanden sind und/oder nach einem festgelegten genetischen Plan noch ausreifen bzw. auch wieder verlorengehen. Dieser Reifungsprozeß kann automatisch ablaufen (wie der Nestbauinstinkt bei Vögeln), er kann von gewissen Lernprozessen abhängig sein, die in der Natur in der Regel aber ermöglicht werden (wie das Brutpflegeverhalten der Affen), er ist nicht wesentlich modifizierbar, funktioniert nach dem entweder-oder-Prinzip: entweder es reift, oder es reift nicht. Der Reifungsprozeß kann auch sozusagen »Leerstellen« enthalten, also abhängig von »Prägung« sein. So z.B. folgt das Graugansküken *dem* bewegten Objekt, das es beim Ausschlüpfen aus dem Ei sieht; in der Regel ist das die Gans, die es ausgebrütet hat – es kann aber auch ein Mensch oder ein Fußball sein. Hier ist per Geburt nur festgelegt, daß bestimmte Reize bestimmte Reaktionen auslösen, die dann bestehen bleiben – nicht aber ganz genau, welche Reize das sein müssen.

Reifungsprozesse enden damit, daß die »Artspezifik« erreicht wird: ein Tier kann sich seiner Artspezifik gemäß am Leben erhalten und fortpflanzen (oder es stirbt, pflanzt sich nicht fort). Die genetische Grundlage kann sich nur durch »Mutation« verändern, wobei die mutierten genetischen Grundlagen wiederum weitervererbt werden. Ermöglicht die Mutation besseres Überleben, werden die entsprechenden Individuen sich mit größerer Wahrscheinlichkeit fortpflanzen (so kommt es zur Entstehung von neuen Arten); erschwert die Mutation das Überleben, werden die Individuen aussterben.

Um die Besonderheit menschlicher Artspezifität zu verdeutlichen, können wir von einem einfachen Beispiel ausgehen: dem Bau von Behausungen. Während z.B. Vögel instinktmäßig für ihre Art charakteristische Nester bauen, sofern sie geeignetes Material dafür finden, haben die Menschen keinen Haus-Bau-Instinkt. Welche Art Behausungen Menschen bauen und wie sie das tun, wurde von Menschen im Laufe der gesellschaftlich-historischen Entwicklung entscheidend verändert, geeignetes Material wurde entdeckt und schließlich hergestellt. Obwohl die meisten Menschen nicht wissen, wie man Häuser baut und noch nie eins selbst gebaut haben, leben sie doch darin.

Dies Beispiel scheint sich nur auf Selbstverständliches zu beziehen – es macht aber mehreres deutlich. Zum ersten: die menschlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse haben sich gesellschaftlich-historisch entwickelt, ohne daß die genetischen Grundlagen sich verändert haben. Obwohl diese, also die Physiologie und Morphologie (auch des Gehirns!) seit mehr als 10 000 Jahren gleich geblieben sind, haben sich die gesellschaftlichen Erkenntnisse, die Fähigkeiten und Bedürfnisse ungeheuer verändert. Zum zweiten: Menschen sind in der Lage, die Fähigkeiten und Bedürfnisse auf dem jeweils neuesten Erkenntnisstand zu erwerben *und* nicht alle Menschen erwerben alle Fähigkeiten und Bedürfnisse. Zum dritten: Menschen passen sich nicht nur den Bedingungen an, sie verändern diese Bedingungen.

Vielleicht erscheint dies Beispiel auch wenig aufschlußreich, weil man im allgemeinen an ganz andere menschliche Fähigkeiten denkt – die Sprache z.B., oder die Moral. Bedeutet Sprache nicht so etwas wie Artspezifität, und ist sie nicht angeboren?

Vielleicht ist die Sprache ein gutes Beispiel, um weiteres zu klären: nur Menschen sprechen kommunikativ und über die Dinge, also vermittelt. Verständigung unter Tieren funktioniert ganz anders. Ein Tier tut instinktiv etwas, es schreit oder flieht; dies ist nicht kommunikativ »gemeint«, sondern wirkt praktisch und emotional: andere Tiere hören den Schrei oder sehen die Flucht (oder gar den Tod) des Tieres und fliehen instinktiv auch. Wenn es gelungen ist, einigen Affen die Taubstummensprache beizubringen, so doch auf ganz andere Weise als Menschen das Sprechen zu lehren, nämlich

rein assoziativ – und durch die beharrliche Einwirkung von Menschen, nicht von ihresgleichen. Menschen haben die Sprache, und da wieder ganz verschiedene Sprachen, selbst entwickelt, und sie lernen sie voneinander, also von ihresgleichen; sie lernen Sprache begrifflich und nicht assoziativ und benutzen sie vermittelt und kommunikativ: einer sagt dem anderen etwas über die Dinge.

Wichtig für unseren jetzigen Gedankengang ist: Menschen lernen *nur dann* sprechen, *wenn* sie mit Sprache aufwachsen (sie lernen es nicht, wenn sie von Tieren großgezogen werden) – und sie lernen *die* Sprache *der* Gesellschaft zu der Zeit, in der sie aufwachsen. Spracherwerb ist also kein bloßer automatischer Reifungsprozeß, z.B. des Gehirns – im Gegenteil, die für Sprache relevanten Gehirnstrukturen reifen aus, indem ein Kind sprechen lernt. Bekanntlich sind alle Versuche, die Ursprache dadurch herauszufinden, daß Kinder »sprachfrei« aufgezogen wurden, fehlgeschlagen. Wir können also schließen: die *Fähigkeit dazu*, Sprache zu *erwerben*, ist artspezifisch für die Menschen, also angeboren, nicht aber die Sprachfähigkeit als solche, weder die Fähigkeit zum Sprechen, noch die Fähigkeit, eine bestimmte Sprache zu sprechen.

Dies kennzeichnet ganz allgemein einen wichtigen Aspekt der menschlichen »Artspezifik« bzw. Anlage: es sind *Potenzen*, also die Möglichkeiten, spezifisch menschliche Fähigkeiten und Bedürfnisse *zu erwerben*. Die menschlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse wurden und werden historisch immer weiterentwickelt – und sie übersteigen inzwischen bei weitem das, was sich ein Mensch im Laufe seines Lebens aneignen kann. Ein Mensch kann also nie »ausgelernt« haben – und er ist lebenslänglich fähig, weiterzulernen. Die menschliche »Natur«, die natürlichen Potenzen *der* Menschen, zeichnet sich dadurch aus, daß sie ungeheuer variabel und nahezu überhaupt nicht mehr festgelegt, sondern im Gegenteil in kaum begrenzter Weise entwicklungsfähig ist. Da sie aber gerade zur Entwicklung der menschlichen Gesellschaft bedarf und in ihrer konkreten Entwicklung von einer bestimmten gesellschaftlich-historischen Konstellation abhängt, ist klar: sie kann nicht einfach »ausreifen«.

Die menschliche Spezifik ist allerdings mit der Fähigkeit zum Spracherwerb nicht hinreichend gekennzeichnet. Sprache kann die gesellschaftlich-historische Entwicklung nicht erklären. Die Men-

schen könnten noch so viel sprechen, würden sie nicht außerdem noch ihre Lebensmittel produzieren, wären sie längst ausgestorben. Die Besonderheit der Menschen – gegenüber den Tieren – ist, daß sie sich sozusagen nicht nur aus natürlichen Vorräten »bedienen«, sich also nicht nur *der* Natur anpassen, sondern daß sie ihre Lebensgrundlage und ihre Lebensmittel selber produzieren, sich also *die* Natur anpassen, die Natur gemäß den menschlichen Notwendigkeiten (und damit auch ihre Bedürfnisse) verändern. Da also die Lebensgrundlage der Menschen nicht »von allein« wächst, auch nicht von allein »nachwächst«, müssen die Menschen sie immer wieder produzieren bzw. reproduzieren. Dabei machen Menschen Erfahrungen, die sie gesellschaftlich »anhäufen« können – und die zur immer besseren Produktion der Lebensgrundlage führen. Dies alles tun Menschen nicht nur aktuellen Bedürfnissen folgend, sondern vorsorgend: sie bauen sich nicht dann erst ein Haus, wenn es regnet oder kalt ist, sondern sie bauen Häuser, weil sie wissen, daß es regnen, kalt sein wird. Sie säen nicht, wenn sie Hunger haben (das würde ihnen auch nichts nützen), sondern sie säen, um später zu ernten, u.U. *obwohl* sie Hunger haben und das Korn gleich verzehren könnten – weil sie wissen, daß sie immer wieder Hunger haben werden. Weiterhin schafft nicht jeder Mensch seine Lebensgrundlage für sich allein (wie der legendäre Robinson, der ja aber auch einiges zivilisatorische Wissen hatte), sondern sie tun es gesellschaftlich. Damit ist nicht nur gemeint, daß sie in Sozialverbänden leben und produzieren, sondern daß sie Produkte für verallgemeinerte Zwecke und für verallgemeinerte Nutzer schaffen und daß die Herstellung von Mitteln zum Zweck ihrer Tätigkeit werden kann.

Die menschliche Tätigkeit ist also vermittelt und gesellschaftlich: Menschen produzieren Werkzeuge i.w.S., um sie als Mittel für verschiedene Zwecke benutzen zu können, sie säen und schaffen so die Ursache dafür, daß Pflanzen wachsen, die sie essen können. Dabei ist mitgedacht, daß diese Mittel und Ursachen für Nutzer allgemein brauchbar sind (nicht nur für mich jetzt und hier). Desgleichen sind die Nutzer in der Lage zu lernen, diese allgemeine Brauchbarkeit am hergestellten Produkt zu erkennen.

Die Möglichkeit, gesellschaftlich und vermittelt tätig zu sein und die allgemeine Brauchbarkeit an zu allgemeinen Zwecken hergestellten Produkten erkennen zu können, muß den Menschen angeboren

sein (auch wenn man es dem einzelnen Individuum nicht ansieht), denn sie wird von Menschen immer wieder realisiert – während es nicht gelingt, sie Tieren »beizubringen«. Wenn die Möglichkeit zur »Vergesellschaftung« den Menschen angeboren ist, können wir auch sagen: die menschliche Natur ist gesellschaftlich, es gibt kein Ausschließungsverhältnis zwischen Natur und Gesellschaft.

Das kann aber – wie nach allem vorher gesagten schon deutlich sein wird – nicht bedeuten, daß diese »Anlagen« einfach ausreifen, denn alles gesellschaftliche existiert immer nur in konkreten historischen Formen. Die Heranwachsenden realisieren nicht eine beliebige Form, sondern immer die, in der sie heranwachsen. Wie läßt sich erklären, daß sie sie realisieren?

Wenn die Menschen Produkte, Gegenstände, herstellen, so »vergegenständlichen« sie damit auch ihre (gesellschaftlichen) Erfahrungen. In dieser vergegenständlichten Form existieren menschliche Erfahrungen also auch außerhalb von Menschen, sind nicht nur in den Köpfen irgendwelcher bestimmter Menschen gespeichert. Einem neugeborenen Menschen sind sie völlig »äußerlich«, er hat sozusagen keine einzige menschliche Erfahrung »drauf«. Sie können ihm nicht »gegeben« sein, da sonst Menschen zu allen Zeiten alles hätten wissen müssen, was man heute weiß und in Zukunft wissen wird. Die gesellschaftlichen Erfahrungen sind dem Neugeborenen also »aufgegeben«. Er entfaltet sich nicht von innen heraus, sondern er entwickelt sich bzw. muß sich entwickeln, indem er die außerhalb gespeicherten, in Gegenständen und Verkehrsformen vergegenständlichten Erfahrungen durch praktischen Umgang mit ihnen »verinnerlicht«. Sicher bedarf er dazu auch der Unterstützung anderer Menschen, aber auch die muß der Logik der Gegenstände folgen. So wird man einem Kind zwar vermitteln müssen, *wie* man mit einem Löffel ißt – aber man wird ihm nie weismachen können, daß der Löffel selbst eßbar ist.

Wenn Eltern und Erzieher sich überlegen, ob nicht doch diese oder jene Eigenschaft bei ihrem Kind »angeboren« ist, weil sie »erziehungsresistent« oder »erziehungsunabhängig«, also unbeeinflussbar erscheint, so werden ihnen diese allgemeinen Ausführungen wenig nützen. Sie könnten fragen: kann es nicht *altersspezifische* Eigenarten geben? Kann es nicht doch *biologisch spezifische* Eigenarten geben,

die z.B. an das doch angeborene Geschlecht gekoppelt sind? Und kann es nicht *zwischenmenschliche* Unterschiede in den angeborenen Potenzen geben, wie dies für die Intelligenz immer wieder behauptet wird?

Asozial – sozial, sozialisiert – individuell, oder die Entwicklung von »gut« und »böse«; altersmäßige Besonderheiten

Die Tatsache, daß ein menschliches Kind bei seiner Geburt noch keine einzige spezifisch menschliche Eigenschaft besitzt, hat zu verschiedenen Deutungen des »angelegten« menschlichen »Charakters« geführt. Einerseits hat es noch nicht gesündigt, kann also gar nicht »schlecht« sein – andererseits kennt es die menschlichen Moralvorstellungen noch nicht, kann also nicht »gut« sein. Wenn es weder gut noch böse sein kann, so könnte es sein, daß es sich »auswachsen« und gut werden wird – es könnte aber auch sein, daß es ohne moralische Belehrungen sich zum Bösen entwickeln wird. Entsprechend sind historisch verschiedene Erziehungsaufgaben formuliert worden. Während man bis zum Ende des Mittelalters darauf vertraute, daß ein Kind sich zum Guten hin »auswachsen« würde, lehrten ab dem 17. Jahrhundert Moralisten, Pädagogen und Kirchenmänner (der verschiedenen Konfessionen), daß ein kleines Kind zwar unschuldig, aber verderblich sei (v. Hentig, in Ariès 1978, S. 10). Noch später wurde die Meinung vertreten, daß ein Kind unter Einsatz aller Gewalt zum Guten gebracht werden müsse bzw. daß ihm mit Härte und Konsequenz das Böse ausgetrieben werden müsse (vgl. etwa Rutschki 1977).

Inzwischen finden wir diese Diskussion in neuem Wort-Gewand: Neugeborene und Säuglinge sind von »Trieben« bestimmt, sie sind – da von gesellschaftlichen Einflüssen noch relativ unberührt und auf Kontakte kaum reagierend – nicht »sozialisiert« bzw. unsozial, egoistisch bis autistisch bzw. asozial, unangepaßt bis individuell. Man nimmt Neugeborenen das noch nicht übel – aber es kommt doch häufig vor, daß Kindern schon im 1. Lebensjahr ihr Verhalten als beabsichtigt böseartig ausgelegt wird, dem man per Erziehung entgegenwirken muß – oder das man sorgfältig beobachten muß.

Auch innerhalb der Psychologie wird diese Frage kontrovers diskutiert. Oft wird hierbei auf eine Kontroverse zwischen dem schweizerischen Erkenntnistheoretiker Piaget und dem sowjetischen Psychologen Wygotski verwiesen, auf die ich hier etwas ausführlicher eingehen will. (Vorauszuschicken ist, daß Wygotski vor 1934 eine Kritik an Piaget formulierte, die Piaget erst 1962 zur Kenntnis nehmen und beantworten konnte. Wygotski lebte damals nicht mehr, es gibt also keine Antwort von ihm. Es handelt sich also weder um eine reale Diskussion noch um eine brandneue Kontroverse, sie wird aber heute oft so dargestellt.)

Piaget hat das Problem so gefaßt: Ein kleines Kind weiß nicht, daß es Standpunkte gibt, daß es selber einen Standpunkt und eine entsprechende Perspektive hat – und es weiß nicht, daß andere Menschen andere Standpunkte und andere Perspektiven haben. In psychoanalytischen Theorien wird dies so ausgedrückt: ein Neugeborenes kann nicht zwischen sich und der Mutter unterscheiden. Dies heißt aber nicht, wie doch meist geschlußfolgert wird, daß es die Mutter für einen Teil seiner selbst hält – denn es kann, da es sich selbst nicht differenzieren kann, zwischen sich und nichts differenzieren, also sich selbst auch nichts »zuschlagen«. Piaget bringt hierfür zumeist nur Beispiele aus dem Bereich des Wahrnehmens und Denkens: es dauert lange, bis ein Kind versteht, daß rechts und links, vorn und hinten vom jeweiligen Standpunkt her relativ sind, nicht absolut gelten. Wir können dies aber auch auf andere Bereiche übertragen: ein kleines Kind weiß zunächst nicht, daß seine Intentionen und Pläne *seine* und nicht *die* Intentionen und Pläne sind, daß andere Menschen andere Intentionen und Pläne haben. Da es seine Intentionen absolut setzt, *wirkt* es »egoistisch«.

Piaget hat diese beobachtbare Erscheinung »Egozentrismus« genannt, womit er allerdings keineswegs Egoismus meinte. Vielmehr muß das Kind sich als Mittelpunkt der Welt betrachten, da es seinen Standpunkt nicht im Hinblick auf andere Standpunkte relativieren kann, es hat keinen anderen Maßstab als sich selbst. Diese wichtige Differenzierung zwischen Egoismus und Egozentrismus ist kaum in die wissenschaftliche Diskussion eingedrungen, viel weniger noch in die Alltagstheorie. Indem also das Kind – so Piaget weiter – die Welt von seinem einzigartigen Standpunkt aus konstruiert, ist es einzigar-

tig, es bildet ganz individuelle Symbole heraus etc. Erst wenn es anfängt, überhaupt Standpunkte zu erkennen und seinen Standpunkt auf andere hin zu relativieren, und damit auch allgemeine Auffassungen erwirbt, wird es »sozialisiert«, angepaßt, verliert seine Individualität, sowohl was sein Weltbild als auch seine moralischen Vorstellungen betrifft: sofern alle Standpunkte gleichwertig sind, stehen auch allen Menschen die gleichen Rechte und Pflichten zu (vgl. etwa Piaget 1972).

Dem hat Wygotski (1936) in gewisser Weise widersprochen. Seine Argumentation ist – stark vereinfacht – folgende: Schon die ersten Lebensäußerungen eines Kindes, beispielsweise sein Schreien, sind kommunikativ, also »sozial«, auf Kontakt ausgerichtet (wenn auch noch nicht bewußt beabsichtigt). Gerade mit seinen ersten Lebensäußerungen, die ja noch weitgehend biologisch bestimmt sind (Hunger, Durst etc.) und noch kaum gesellschaftlich beeinflußt, ist ein Kind nicht »individuell«. Die menschlich spezifische Individualität kann es ja eben erst entwickeln, indem es sich spezifisch menschliche Fähigkeiten, Kenntnisse etc. aneignet – denn es eignet sich immer nur einen »Ausschnitt« aus dieser gesamten Menge der gesellschaftlichen Erkenntnisse und Bedürfnisse an, und dieser Ausschnitt ist absolut einzigartig. Insofern führt die Entwicklung, die Vergesellschaftung, nicht zur »Anpassung« im Sinne von Gleichmacherei, sondern eben zur Individualität.

Diese Argumente sind seitdem in völlig vereinfachter Form als sich ausschließende Alternativen diskutiert worden. Piaget nähme an, ein Kind entwickle sich vom individuellen (= unsozialen) zum sozialisierten (= sozialen), während Wygotski das Umgekehrte annähme: ein Kind entwickle sich vom sozialen zum individuellen (= unsozialen?). Für die alltägliche Praxis sind derartig vereinfacht dargestellte wissenschaftliche Kontroversen wenig hilfreich – sie stiften Verwirrung, und jeder macht sich seinen Reim drauf, wobei er noch den Vorteil hat, sich bei allem, was er bei seinem Kind zu bemerken glaubt, auf eine dieser angeblichen Positionen beziehen zu können. Im allgemeinen liegt diese (vereinfachte!) Position Piagets dem Praktiker und seinen Erfahrungen näher: er bewundert die ausgefallenen Ideen kleiner Kinder, aber er ärgert sich auch über deren Ungehorsam und »Egoismus« und beschließt – freilich mit einer Träne im

Knopfloch –, das Kind den gesellschaftlichen Normen anzupassen, es zu sozialisieren. Schließlich kann nicht jeder machen, was er will. Allzuleicht kommt man wieder bei der Vorstellung an: Kinder sind per Geburt böse.

Dabei sind – wie Sie vielleicht schon gemerkt haben – diese Positionen gar nicht kontrovers, sie werden nur kontrovers durch die moralischen Bewertungen.

Wenn ein Neugeborenes in allen seinen Lebensäußerungen auf Kontakt ausgerichtet ist (was es ja auch sein muß, da es ohne fremde Hilfe nicht überleben kann), so heißt dies ja nicht, daß diese Kontaktsuche bestimmt, bewußt und beabsichtigt ist. Das Neugeborene ist also »sozial«, wenn auch sehr abstrakt und einseitig. Da es die Mittel und Gegenstände seiner Bedürfnisbefriedigung nicht kennt, ist es also auch nicht »sozialisiert«. Wenn das Bild von der Welt, das ein Kind sich macht, nicht mit dem gesellschaftlichen Wissen übereinstimmt, unterscheidet es sich zwar von allgemeinen Auffassungen, es erscheint insofern individuell – aber eben aus Mangel an Kenntnissen; sein Weltbild ist zwar u.U. originell, ist aber eben begrenzt, einseitig und deshalb u.U. falsch und nützt ihm deswegen wenig bei seiner Lebensbewältigung. Wenn es nichts von Standpunkten weiß, kann es andere Standpunkte nicht in Rechnung stellen, mag insofern »unsozial« (z.B. nicht rücksichtsvoll) erscheinen – das heißt aber nicht, daß es absichtlich böse, rücksichtslos ist. Es fühlt nur *seine* Bedürfnisse und kann die der anderen – da es nicht um sie weiß – nicht berücksichtigen. *Insofern ist »sozial« und »egozentrisch« kein Gegensatz – und beides ist kein Gegensatz zu »sozialisiert« und »individuell«.*

Was heißt nun »sozialisiert«? Piaget spricht einmal davon, daß ein Kind seine Egozentrik aufgibt, »dezentriert«, daß es erkennt, daß es Standpunkte gibt und es seinen Standpunkt im Hinblick auf die Standpunkte anderer, die es als gleichwertig erkennt, relativieren muß. Dies ist bei rein physikalischen Verhältnissen absolut richtig. Es gibt kein »vorn« und »hinten«, »oben« und »unten« unabhängig von einem Standpunkt meiner selbst, anderer Menschen oder anderer Gegenstände. Falsch wird es aber, wenn man diese Dezentrierung auf Interessen von Menschen und gesellschaftliche Verhältnisse verallgemeinert. Meinen physikalischen Standpunkt kann ich in der Re-

gel jederzeit verändern – ich kann um den Tisch herumgehen, dann sind die Dinge, die eben noch vorn waren, hinten. Haben die Dinge auf dem Tisch für mich keine besondere Bedeutung, ist vorn und hinten absolut relativ, also auch gleichgültig. Anders aber, wenn die persönlichen Interessen miteinbezogen werden. Will sich einer auf meine Kosten bereichern oder mir gar ans Leben, oder weniger dramatisch: brauche ich einen Gegenstand aus einem Regal und kann ihn nur nehmen, wenn er »unten« ist (weil ich zu klein bin, um »oben« dran zu reichen), so sind mein Standpunkt und meine Perspektive nicht mehr einfach im Hinblick auf die Standpunkte anderer Menschen bzw. Gegenstände relativierbar. Außerdem kann man in der Regel seinen gesellschaftlichen Standpunkt auch nicht einfach wechseln – »die da oben« und »wir da unten« ist nicht einfach umkehrbar. Weder sind wir für »die da oben« auch die da oben – noch kann ich einfach per Beschluß zu denen da oben gehören.

»Sozialisiert« zu sein muß also wohl bedeuten, Standpunkte und deren Relativität zu kennen – aber auch zu wissen, *wo* diese in der Realität relativierbar sind. In der Regel tut man gut daran, die Standpunkte anderer zu kennen und zu berücksichtigen, das bedeutet aber keineswegs immer, daß ich meinen Standpunkt relativieren oder Kompromisse bilden muß. Man kann sich auch auflehnen, Bündnisse schließen. Ich muß also – bei Berücksichtigung fremder Standpunkte – *meinen eigenen* Standpunkt bewahren (oder *begründet* verändern). Erst wenn ich dies *nicht* tue, kann ich sozialisiert im Sinne von »angepaßt« (unter Aufgabe meiner Interessen, meiner Subjektivität) werden. Da Menschen sich aber nicht nur unter Bedingungen einrichten können, sondern da für sie auch die Möglichkeit besteht, Bedingungen zu verändern, insbesondere solche, die von Menschen gemacht wurden, gibt es keinen Grund anzunehmen, daß »sozialisiert« *nur* Anpassung unter Aufgabe meiner Interessen bedeuten kann. Gerade wenn ich meine verzerrte (wenn auch »einzigartige«) Weltansicht aufgebe, entwickle ich auch die Voraussetzung, um meine Handlungsmöglichkeiten »realistisch« zu erweitern; insofern ist die Aneignung gesellschaftlicher Erkenntnisse auch eine Voraussetzung zur Entfaltung meiner Subjektivität im gesellschaftlichen Zusammenhang, der ja überhaupt den Rahmen für meine Entwicklungsmöglichkeiten vorgibt – auch in Form von menschlichen Perspekti-

ven. Ich muß also auch die mir gegebenen gesellschaftlichen Möglichkeiten von meinem Standpunkt aus bewerten. »Sozialisation« heißt insofern sowohl Anpassung an Anforderungen – als auch Erweiterung meiner Möglichkeiten; beides hat mit sozial oder unsozial im Sinne von gut oder böse zunächst einmal nichts zu tun. Es bedeutet aber, daß ich unter Verwertung der gesellschaftlichen Erkenntnisse und allgemeinen gesellschaftlichen Anforderungen in die Lage komme, einen sozusagen einzigartigen Beitrag zum gesellschaftlichen und damit auch meinem Überleben zu leisten. Insofern bedeutet »Sozialisation« auch »Individualisierung«. Während das Neugeborene noch keinen Beitrag zum gesellschaftlichen und damit eigenen Überleben leisten kann, kann der Erwachsene einen einzigartigen Beitrag dazu leisten.

Inwiefern ich mich mit meinem Beitrag den gesellschaftlichen Normen entsprechend verhalte, also »gut« erscheine, oder gegen diese Normen verstoße, also »böse« erscheine, müßte genaugenommen davon abhängen, ob diese Normen meinen Interessen widersprechen oder entsprechen. Dem wird meist entgegengesetzt: Wenn nun jeder ganz einzigartige Interessen hat und sich nur danach richtet, ist ja ein Zusammenleben unmöglich – und eben deshalb gibt es gesellschaftliche Normen und Gesetze, die für jeden gelten, auch wenn es ihm nicht passen mag. Hier ist die angenommene Voraussetzung falsch. So einzigartig im Sinne von gegensätzlich sind die Interessen der Menschen nicht, es gibt Übereinstimmungen (so wollen wir z.B. alle überleben) – daß dies nicht zu grundsätzlich kooperativen Lösungen führt, indem wir uns alle vernünftig verhalten, liegt daran, daß in einer Gesellschaft wie der unseren auch Interessen gesetzlich legitimiert sind, die auf Kosten von anderen Menschen gehen. Ist einer, der sich gegen die gesellschaftliche Norm, daß es immer Unterdrückte geben muß, auflehnt, der mit-verfügen möchte, »böse«? Er ist sicher nicht »angepaßt«, aber ist er damit »unsozial«?

Wenn wir also feststellen: das Neugeborene ist noch nicht vergesellschaftet, ihm ist aber die Potenz zur Vergesellschaftung angeboren – so ist damit über eine allgemein menschliche oder individuell besondere Anlage zur Entwicklung eines »guten« oder »bösen« Charakters nichts ausgesagt. Wir können zwar sagen, daß die Menschen anlagemäßig »sozial« sind, was weder heißt, daß sie von Natur aus gut sind, noch heißt, daß sie von Natur aus böse sind. Was aus dieser

Potenz zur Vergesellschaftung wird, hängt ab von den Umständen, in denen er aufwächst, von den Handlungen, die durch die Umstände mit bestimmt sind – und vor allem von der jeweils standpunktspezifischen *Bewertung* dieser Handlungen. Die »Anlage« ist also der Ausformung gesellschaftlich erwünschter moralischer Eigenschaften gegenüber unspezifisch, gleichgültig ob es um kleine oder große Kinder geht.

Das Geschlecht ist angeboren – was folgt daraus?

Das Geschlecht ist angeboren. Nahezu alle Menschen haben per Geburt entweder männliche oder weibliche Geschlechtsorgane. Mit der Weiblichkeit ist die Ausreifung der Gebärfähigkeit und der Möglichkeit zum Stillen angeboren, mit der Männlichkeit die Zeugungsfähigkeit. Dieser biologische Unterschied unterscheidet die Menschen nicht von den Tieren. Sind damit aber auch »typische weibliche« und »typisch männliche« *menschliche* Eigenschaften – oder wenigstens die Möglichkeit dazu angeboren?

Da behauptet wird, daß beim Koitus der Mann der aktive und die Frau die passive ist, hat man sich immer wieder darum bemüht, aufzuweisen, daß damit auch der Charakter von Frauen passiv, der von Männern aktiv sei. Dies ist unsinnig, da die Tatsache, daß der Mann in die Frau eindringt und daß der Mann den Samen gibt, den die Frau empfängt, nicht mit Aktivität vs. Passivität allgemein gleichgesetzt werden kann. Selbst wenn es so wäre, sind Menschen nicht auf den Sexualakt reduzierbar.

Ein weiterer körperlicher Unterschied ist: im Durchschnitt ist das Gehirn der Männer größer als das der Frauen. Auch dies beweist gar nichts, denn erstens sind dies wieder Mittelwertvergleiche, es gibt also auch Männer, deren Gehirn kleiner ist als das von Frauen – und zweitens lasten die Menschen ihr Gehirn sowieso nicht voll aus, so daß ein absolutes Gehirngewicht nichts darüber aussagen kann, was damit angefangen wird.

Schließlich noch ein körperlicher Unterschied: es ist ermittelt worden, daß die Muskulatur bei Männern, auch schon bei männlichen Neugeborenen, stärker ausgebildet ist als bei Frauen bzw. weib-

lichen Neugeborenen. Da ebenso allgemein beobachtbar ist, daß mit Jungen robuster umgegangen wird als mit Mädchen, ist oft behauptet worden, daß Jungen eben eher und besser trainiert werden. Ebenso wahrscheinlich ist, daß Jungen – eben weil ihre Muskulatur besser entwickelt ist, mehr Spaß daran haben, wenn man sie »trainiert«; immerhin ist es Frauen weder durch sportliches Training noch durch Body-building bisher gelungen, die – ebenso trainierten – Männer bezüglich Kraft einzuholen. Die Frage ist aber, was aus diesem körperlichen Unterschied folgt? Er mag wichtig gewesen sein, solange die menschliche Kraft noch die überwiegende Energiequelle gewesen ist – aber die Zeiten sind längst vorbei.

Zur Weiblichkeit gehört auch die Mutterschaft. Aber gehört zur biologischen Mutterschaft auch die praktische und psychische? Als Beleg wird hier wieder meist auf die Tiere verwiesen, die als »Natur« erhalten müssen. Es trifft zwar zu, daß, sofern es Brutpflege bei den Tieren gibt, diese allermeist bei den Weibchen liegt. Dies mag aber ebenso daran liegen, daß die männlichen Tiere von ihrer Vaterschaft nichts wissen, wie sie überhaupt nichts »wissen«. In heute noch lebenden Gesellschaften bzw. Kulturen, in denen die Vaterschaft unbekannt ist, ziehen die Väter zwar ihre eigenen Kinder nicht groß – das heißt aber nicht, daß die Mütter ihre Kinder allein groß ziehen, sie werden dabei von ihren Brüdern, also auch Männern, unterstützt. Außerdem ist inzwischen hinlänglich bekannt, daß noch bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts Mütter, wenn sie es sich irgend leisten konnten, Ammen beschäftigten bzw. ihre Kinder zu Ammen gaben (vgl. Badinter 1981). Die Menschen können also *gesellschaftlich* regeln, wer Kinder »bemuttert«.

Kurz und gut, es erscheint imponierend, daß zu allen Zeiten und in fast allen Kulturen die meisten Männer typisch männlich, die meisten Frauen typisch weiblich werden; dies legt nahe, anzunehmen, daß hier zumindest die Potenz zur Entwicklung geschlechtsspezifischer Eigenschaften angelegt, angeboren ist.

Sehen wir wieder in der Geschichte zurück: Zu Zeiten, als die Mehrheit der Bevölkerung noch den ganzen Tag damit beschäftigt war, die notwendigen Lebensmittel zu produzieren, und als es noch keine Möglichkeit zur Geburtenkontrolle gab, die Frauen also andauernd schwanger waren oder einen Säugling hatten, der gestillt

werden mußte, muß es einfach ökonomischer und praktischer gewesen sein, daß die Frauen jene Arbeiten, die sich mit Schwangerschaft, Geburt und Stillen vereinbaren ließen, übernahmen. Dies waren die Arbeiten, die »im Haus« und nahe am Haus zu erledigen waren, also die »Hausarbeit«. Aus eben diesen Ökonomiegründen mußten wohl die Männer die Arbeit »außer Haus« übernehmen, also zunächst die Jagd, dann den Feldbau. Da *alle* diese Arbeiten auszuführen auch *gelernt* werden mußte, also dazu ausgebildet werden mußte, muß es gesamtgesellschaftlich ökonomischer gewesen sein, nicht alle Kinder für alles auszubilden, sondern die Mädchen für die Arbeiten im Haus, die Jungen für die Arbeiten außer Haus. Die Hausarbeit ist noch bis zu Beginn dieses Jahrhunderts eine Art »Wissenschaft« gewesen: man mußte wissen, wie man Nahrung konserviert, wie man Kleidung herstellt (also spinnen, weben, nähen), wie man Öfen heizt, wie man Wäsche wäscht, kocht, sauber macht u.a.m. Auch die Pflege von Säuglingen ohne Milchpulver, Säuglingskost in Gläsern, ohne Papierwindeln etc. war etwas, was einer »Ausbildung« bedurfte. Die »Hausarbeit« war also genauso langwierig zu erlernen wie die Arbeiten »außer Haus«. Schließlich: sicher war auch die Hausarbeit früher im Vergleich zu heute Schwerarbeit – aber sie bedurfte evtl. nicht ganz so großer Kraft wie die Arbeit »außer Haus«. Damit eine gesellschaftliche Entwicklung überhaupt stattfinden konnte – und sie hat stattgefunden –, muß es gesamtgesellschaftlich notwendig gewesen sein, daß die Arbeit und die Ausbildung geschlechtsspezifisch aufgeteilt wurden. Die gesellschaftliche Notwendigkeit muß sich hier auf die Erziehung ausgewirkt haben.

Dabei mag es Verselbständigungen gegeben haben – entweder weil die ökonomischen Gründe den Menschen nicht bewußt waren – oder auch, weil die männlichen Arbeiten mit gewissem Prestige, Macht, verknüpft waren, die die Männer nicht mehr aufgeben wollten. Heute ist eine derartige geschlechtsspezifische Arbeitsteilung gesellschaftlich nicht mehr notwendig. Ist also das, was heute und in unserer Gesellschaft als Geschlechtsspezifik imponiert, nur auf Dressur zurückzuführen? Und sind an dieser Dressur wieder die Mütter schuld, die ihre Kinder schon ab Geburt geschlechtsspezifisch behandeln (wie z.B. Scheu, 1977, behauptet)? Warum tun sie das – und wie kann ein solch gigantischer Dressurakt gelingen? Auf

die Grenzen der »Dressierbarkeit« von Menschen wird weiter unten eingegangen werden; immerhin konnte die gesellschaftliche Realität der Geschlechtsspezifik bisher per Erziehung nicht überwunden werden.

Hierfür gibt es viele Theorien – und ebenso viele offene Fragen, die heute noch nicht zu beantworten sind. Wichtig ist m.E., daß zum einen geschlechtsspezifische Ausbildung und Arbeitsteilung gesamtgesellschaftlich immer noch »rentabler« ist und daß zum anderen sehr viele geschlechtsspezifische Eigenarten sich gesellschaftlich geändert haben, was eher gegen angeborene Faktoren spricht.

Das, was als typisch männlich bzw. typisch weiblich gilt, ist gar nicht zu allen Zeiten und in allen Kulturen das gleiche gewesen. Gleich ist nur das ungleiche Machtverhältnis zwischen Männern und Frauen (in nahezu allen Kulturen).

Es ist zwar richtig, daß auch heute noch die meisten Mütter kleiner Kinder (und nicht die Väter) diese versorgen und finanziell von ihren Männern abhängig sind – aber es gibt auch Frauen, die keine Mütter sein wollen und sind, es gibt Mütter, die selbständig »ihren Mann stehen« – und es gibt Hausmänner.

Es gibt zwar noch Frauen, die weniger Lohn für die gleiche Arbeit wie Männer erhalten – aber es gibt auch gleichen Lohn, unabhängig vom Geschlecht.

Es ist zwar richtig, daß mehr Männer hervorragende Wissenschaftler und Künstler sind als Frauen – aber es gibt (zunehmend) auch hervorragende Wissenschaftlerinnen und Künstlerinnen. Daß es nicht ebenso viele gibt, liegt *auch* daran, daß Frauen tatsächlich wegen Schwangerschaft und Geburt »unrentabel« sind und entsprechende Qualifikationen und Arbeitsplätze nicht bekommen. Es mag auch mit an männlichen Wertmaßstäben liegen.

Bezeichnend ist auch, daß »Hausarbeiten«, sofern sie als Beruf ausgeübt werden, vorwiegend von Männern gemacht werden. Koch, Fensterputzer sind typisch männliche Berufe, bei der Kinderpflege überwiegen noch Frauen, aber es gibt schon Krippenerzieher – der Hebammenberuf ist wohl der einzige, der bislang Frauen vorbehalten ist, wogegen Männer schon protestiert haben.

Wichtig ist dabei, daß es die Frauen selbst waren, die vieles geändert haben, sowohl das Bild der Weiblichkeit als auch die Bedingun-

gen des Frauenlebens (gesetzliche Gleichberechtigung). Dies zeigt, daß Frauen sich auch auflehnen können, keineswegs nur passiv sind.

Es spricht also doch fast alles dafür, daß es sich hier um gesellschaftliche Faktoren handelt, die bewirken, daß geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und entsprechende Erziehung beibehalten werden müssen – oder geändert werden können.

Gerade die modernen Eltern, die die Behauptung glauben, sie könnten ihr Kind »geschlechtsunspezifisch« erziehen, sind jedoch oft enttäuscht worden. Manche Töchter wollen kein Mädchen sein – manche wollen aber auch ein »richtiges« Mädchen sein, kleiden sich feminin – und bevorzugen vielleicht sogar Puppen vor der Eisenbahn, die die Eltern ihnen vorsorglich gekauft haben, betteln auch um Barbie-Puppen, deren Schönheitsideal die Eltern hassen. Ist das angeboren – weil Erziehung, Vorbild versagt? Nein, es könnte ein »Experiment« dieser Mädchen sein.

Daß Menschen nach dem Geschlecht in 2 (und nur 2) Mengen aufgeteilt werden können, ist eine große Entdeckung für ein Kind. Weiterhin zu erkennen, daß es selbst in eine dieser beiden Mengen gehört, und zwar lebenslänglich, setzt beträchtliche kognitive Fähigkeiten voraus. Je nach Sicht der Dinge mag ein Kind dagegen revoltieren – es mag es aber auch spannend finden, auszuprobieren, wie man sich entsprechend »richtig« verhält, welche Möglichkeiten in dieser Zuordnung liegen. Daraus folgt in keiner Weise, daß es sich damit automatisch in Unterwürfigkeit bzw. »Mackertum« einübt.

Bei den Söhnen ergibt sich als zusätzliches Problem: Während die Rede von einem Mädchen, das sich »wie ein Junge« benimmt, immer auch anerkennend gemeint ist (jedenfalls heute und hier), ist die Rede von einem Jungen, der sich wie ein Mädchen benimmt, peinlich. Er ist nicht weiblich, sondern »weibisch«. Ein Experiment, in dem ein Junge im Kleid herumläuft und auch noch flennt, ist (für Eltern) viel schwerer durchzustehen als ein Autospiel der Töchter.

Derartige »Experimente« der Kinder werden von Eltern sicher oft argwöhnisch betrachtet, u.U. auch verhindert. Gerade das kann sicherlich dazu beitragen, daß Kinder sich an völlig unsinnigen Stereotypen orientieren. Dabei können sie erfahren, daß es für sie selbst leichter, angenehmer, gewinnbringender ist, wenn sie sich im großen und ganzen doch so verhalten, wie man das von einem typischen

Mädchen bzw. Jungen erwartet. Sie fügen sich also »freiwillig« in derartige Typik – u.U. stärker, als dies gesellschaftlich notwendig wäre.

Theorien, die die typische Frau nicht als Opfer der gesellschaftlichen Bewertung ihres Geschlechts, sondern zum Täter ihrer Geschlechtstypik machen (vgl. Haug 1980), haben insofern evtl. ein Körnchen Wahrheit gefunden, greifen aber insgesamt zu kurz. Zwar hat ein Mädchen während seiner Entwicklung mehr Spielraum als ein Junge, es kann maskuline *und* feminine Verhaltensweisen erproben. Aber wenn man die Frauen zum Täter macht, wird übersehen, daß letztlich die gesellschaftlichen Bedingungen doch so wirken, daß unmittelbare Situationen oft besser zu bewältigen sind, wenn man sich geschlechtsspezifisch verhält – und daß langfristige Lebensperspektiven dann nicht entwickelt werden.

Wie dem auch sei: Gesellschaftliche Bedingungen und daraus abzuleitende Erziehungsweisen werden mit angeborenen Grundlagen verwechselt. Ob sich ein Mädchen/eine Frau typisch weiblich verhält oder nicht, ob sich ein Junge/ein Mann typisch männlich verhält oder nicht, kann viele Ursachen haben, der Schluß auf die zugrundeliegenden Anlagen ist nach bisherigen Forschungsergebnissen nicht gerechtfertigt. Die angeborenen Grundlagen sind offensichtlich nicht spezifisch für das, was in einer bestimmten Gesellschaft als typisch geschlechtsspezifisch gilt – und solange die gesellschaftlichen Bedingungen immer noch bewirken, daß diejenigen, die gebären können, eben deshalb benachteiligt sind, läßt sich über angeborene Faktoren nichts aussagen.

Intelligenz – zwischenmenschliche Anlageunterschiede?

Für die Frage nach den menschlichen Anlagen ist noch weiter zu klären, ob es nicht »angelegte« Unterschiede zwischen den Menschen bezüglich bestimmter »geistiger« Fähigkeiten, unabhängig von Alter und Geschlecht, geben kann. Schließlich haben geistige Fähigkeiten doch körperliche Grundlagen, sie basieren auf der Entwicklung der Sinnesorgane, des Gehirns usw. – und sind diese nicht auch per Anlage unterschiedlich?

Sicher, aber wir können nicht wissen, wie sich körperliche Grundlagen auf die Entwicklung von geistigen Fähigkeiten auswirken – und alle Wissenschaftler, die vorgeben, es zu wissen, sind unredlich.

Wie zu Anfang dieses Kapitels schon ausgeführt, wurden die menschlichen Fähigkeiten gesellschaftlich-historisch weiterentwickelt, obwohl die Morphologie und Physiologie, also die körperlichen Grundlagen für geistige Fähigkeiten, seit Jahrtausenden gleich geblieben sind. Körperliche Grundlagen können also die Entwicklung von geistigen Fähigkeiten nicht erklären. Die Menschen sind jeweils in der Lage, die zu ihrer Zeit entwickelten Fähigkeiten zu erwerben. Auf der gleichen körperlichen Grundlage können also Menschen ganz verschieden »hoch« entwickelte Fähigkeiten erwerben – sofern sie ihnen verfügbar sind (sonst aber nicht). Wenn also die Menschen sprachliche, musikalische, mathematische etc. Fähigkeiten erwerben können, *wenn* diese gesellschaftlich entwickelt, also vorfindbar sind, wenn sie diese Fähigkeiten jedoch nicht entwickeln, wenn diese nicht verfügbar sind, so muß die Anlage dafür unbestimmt, »unspezifisch« sein. Anders ausgedrückt: Fähigkeiten zum logischen Denken etc. reifen nicht einfach aus (sonst hätten sie auch vor 10 000 Jahren schon entwickelt werden müssen) – sie entwickeln sich aber, wenn sie erworben werden können. Im Gedankenexperiment: ein Kind, das in der Urgesellschaft aufgewachsen ist, könnte, würde es heute geboren, logische, musikalische etc. Fähigkeiten entwickeln – konnte es damals aber eben nicht.

Darin steckt ein weiterer Gedanke: angeborene Potenzen sind nicht sichtbar, »sichtbar« werden sie immer nur in ganz konkreten Verhaltensweisen. Man kann einem Menschen nicht ansehen, ob er die Anlagen dazu hat, musikalische Fähigkeiten zu entwickeln – erst wenn er diese Fähigkeiten erworben hat, kann man wissen, daß er die Potenz dafür hat. Erwirbt er sie nicht, braucht dies nicht an seinen »Anlagen« zu liegen (es könnte auch sein, daß er noch keine Gelegenheit dazu hatte oder daß sie ihn schlicht nicht interessieren) – und wenn er sie erwirbt, werden es immer ganz konkrete Fähigkeiten sein (so ist die Erfindung des Klaviers Voraussetzung, um Klavierspielen zu lernen). Wenn sichtbar immer nur das Entwicklungsergebnis ist und dies grundsätzlich von dem abhängt, was diesem

bestimmten Menschen (historisch) vorfindbar ist, so sind Potenzen prinzipiell nicht sichtbar und nicht meßbar.

Hier könnten Sie aus ihrer praktischen Erfahrung heraus zweierlei einwenden:

1. Wenn ein Kind mit einem absoluten Gehör geboren wird, so muß es doch einem tauben Kind gegenüber im Vorteil sein bezüglich seiner Möglichkeit, musikalische Fähigkeiten zu entwickeln. Wenn ein Kind sehr differenziert sehen kann, muß es doch leichter lesen und schreiben lernen können, als ein Kind, das fast blind ist. Sicher – das hat aber nichts damit zu tun, ob es Freude an Musik finden wird, es hat nichts damit zu tun, ob (und was) es gerne lesen wird und ob es mehr schreiben wird als den täglichen Einkaufszettel. Umgekehrt gibt es Menschen, die schlecht hören oder sehen können – dies aber mittels Werkzeugen (Hörgerät, Brille) mit Begeisterung tun. So gibt es in unserer Gesellschaft immer mehr Analphabeten. Dies liegt weder daran, daß diese schlechter sehen oder ihre Hände schlechter koordinieren könnten als diejenigen, die alphabetisiert wurden, noch daran, daß sie weniger Gelegenheit gehabt hätten, Schriftsprache zu erwerben. Damit sind wir bei einem zweiten möglichen Einwand, der besonders Eltern beschäftigt:
2. Es ist zwar einsichtig, daß ein Kind bestimmte Fähigkeiten nicht erwerben kann, wenn es keine Gelegenheit dazu hat – was aber doch verwundert und immer wieder den Gedanken des »Angeborenen« nahelegt, ist, wenn ein Kind bestimmte Fähigkeiten trotz »bester Voraussetzungen« nicht erwirbt. So geht ein Kind mit anderen Kindern in die gleiche Schule, hat den gleichen Unterricht wie diese, seine Eltern helfen vielleicht zu Hause kräftig nach, sind beste Vorbilder – und es lernt doch nicht lesen und schreiben. Bevor man hier nach dem Motto »wo kein Acker ist, kann man nicht säen« auf fehlende oder mangelhafte angeborene Potenzen schließt, kann man auch überlegen, ob nicht die Art, wie man dieses Kind lesen und schreiben lehrt und wie man es dafür begeistern wollte, gerade für dieses Kind mit seiner besonderen Biografie nicht angemessen war – stattdessen hat es evtl. eine Abneigung gegen Schriftsprache erworben. Zwischen diesen bei-

den Alternativen kann man erst entscheiden (und dann gegen die Annahme fehlender Anlagen), wenn es mit anderen Methoden doch gelingt, das Kind lesen und schreiben zu lehren. – Und was ist mit den »Wunderkindern«, den »Genies«? Wir wissen es nicht; vielleicht zeigen sie, was menschenmöglich ist, wenn man in seiner Entwicklung nicht behindert wird.

Nun gibt es eine Reihe weiterer Argumente für angeborene »Begabung«, die jedoch alle auf Untersuchungen mit Intelligenztests basieren. Um sie diskutieren zu können, muß man diese Tests und ihre Logik kennen. Da es nicht auszuschließen ist, daß Fachleute Ihnen gegenüber mit Intelligenztestergebnissen (eventuell dem »Intelligenzquotienten« Ihres Kindes) argumentieren, sind Sie vielleicht daran interessiert. Ich möchte versuchen, wenigstens die Grundzüge zu erklären.

Ein Test soll ein Meßinstrument für Eigenschaften, Fähigkeiten etc. sein – also deren Operationalisierung. Im Falle des Intelligenztests ist die Operationalisierung eine Sammlung von konkreten Aufgaben, die mit »Intelligenz« (von lat. *intellegere* = einsehen) »offensichtlich« etwas zu tun haben. In der Regel sind es Begriffsdefinitionen, Wissensfragen, Reihenbildungen, logische Schlüsse, Gedächtnisaufgaben, Rechenaufgaben. Es sind also Aufgaben, die sich auf Fähigkeiten beziehen, die Menschen im allgemeinen in einer Gesellschaft wie der unseren erwerben. Seit der Konstruktion des ersten Intelligenztests durch Binet (1905) entsprechen sie am ehesten dem, was jeweils in der Schule gelehrt wird und von allen Kindern gelernt werden sollte. Dies ist nicht ganz abwegig, da sich keine Gesellschaft leisten kann, daß in der Schule etwas gelehrt wird, was ansonsten zu nichts nütze ist – fraglich ist aber, warum Intelligenz mit derartigen Aufgaben als selbständiger Faktor *neben* schulischen Anforderungen gefaßt werden können sollte. Dies wäre nur gerechtfertigt, wenn es gelänge, mit diesen bestimmten Aufgaben etwas »Allgemeines«, »Kulturfreies« zu erfassen bzw. etwas, was gelernt werden *könnte*, nicht nur das, was gelernt wurde.

Intelligenztests, die etwas »Kulturfreies« erfassen sollen, ähneln schulischen Anforderungen etwas weniger, vor allem sind die Aufgaben »sprachfrei«, d.h. die Aufgaben bestehen aus Bildern, Symbolen,

an denen dann logische Schlüsse zu ziehen sind. Nun ist es aber so, daß Logik mit der Sprache gelernt wird, dann auf andere Sachverhalte übertragen werden kann. So braucht ein Test zwar keine bestimmte Sprache vorauszusetzen, wohl aber irgendeine Sprache – insofern gibt es den »kulturfreien« Test nicht.

Wenn behauptet wird, ein Test wäre von seiner Aufgabenstruktur her geeignet, »allgemeine« Intelligenz zu messen, so bedeutet das: die verschiedenen Aufgabentypen korrelieren hoch miteinander, d.h. Menschen, die Aufgabentyp A gut lösen, können in der Regel auch Aufgabentyp B gut lösen usw. Wenn also – so die Argumentation – ganz verschiedene Aufgabentypen den gleichen Schwierigkeitsgrad haben, sich insofern ähnlich sind, müssen sie etwas Gemeinsames messen, und dies muß »allgemeine« Intelligenz sein. »Allgemein« soll dabei bedeuten: eine Denkfähigkeit, die unabhängig von der konkreten Form (also Begriffsbildung, Rechenaufgaben, Mosaik nachlegen etc.) ist. Da nun Tests, wo dies recht gut (nicht vollkommen) gelungen ist, sich in der Art der Aufgabentypen von solchen Tests, die ausdrücklich besondere Intelligenzformen messen sollen (wo also nur ein sehr geringer korrelativer Zusammenhang zwischen den Aufgabentypen besteht), nicht grundsätzlich unterscheiden, ist eher anzunehmen, daß es sich hier um ein Konstruktionsproblem handelt. Ein solcher Test beweist nicht, daß hier Anlagen gemessen werden können.

Um aus einer Sammlung von Aufgaben ein Meßinstrument zu machen, muß sie standardisiert und geeicht werden. Dazu muß also festgelegt werden, welche Aufgaben von welchem Typ in welcher Reihenfolge etc. einem Menschen gestellt werden sollen. Damit man nun mit dieser Aufgabensammlung irgendetwas »messen« kann, wird festgestellt, wie viele Menschen einer repräsentativen Stichprobe wie viele Aufgaben in welcher Zeit lösen können. Eine solche Aufgabensammlung ist sicher nur dann als Meßinstrument geeignet, wenn nicht alle Menschen die Aufgaben in der vorgegebenen Zeit lösen können, sondern sich ziemlich große Unterschiede ergeben, denn man will ja Unterschiede herausfinden. Wenn dies gelungen ist, gilt der Mittelwert als »normal«, die Extremwerte als »debil« bzw. »hochintelligent«. Da man nun von kleinen Kindern nicht dasselbe erwarten kann wie von älteren, von diesen nicht dasselbe wie von

Erwachsenen, muß dies noch differenziert werden. Man stellt also fest, in welchem *Alter* wie viele Menschen wie viele Aufgaben in welcher Zeit lösen und bildet somit Altersnormen. Wenn also 4jährige Kinder im Durchschnitt x Aufgaben lösen, so gilt dies als Norm für 4jährige.

Das an einer für eine bestimmte Gruppe repräsentativen Stichprobe »geeichte« Meßinstrument wird dann als Meßinstrument wieder auf einzelne »angewandt«, indem man das konkrete Ergebnis des einzelnen mit den Ergebnissen der Stichprobe vergleicht. Man kann so feststellen, ob er mehr oder weniger Aufgaben gelöst hat als seine Altersgruppe im Durchschnitt. Um diese Aussage handlich zu machen, erfand Stern (1912) den »Intelligenzquotienten«: er dividierte das Intelligenzalter (also den Wert, den ein vermessenes Kind wirklich erreicht bzw. die Altersnorm, dem dies Ergebnis entsprach) durch das Lebensalter dieses Kindes. Nehmen wir an, dieses Kind löst Aufgaben, wie sie im Durchschnitt von 5jährigen gelöst werden, ist aber 4 Jahre alt, so ergibt der Quotient aus $5:4 = 1,25$. Nehmen wir an, es löst Aufgaben wie im Durchschnitt 4jährige, es ist aber bereits 5 Jahre alt, so ergibt $4:5 = 0,80$. Wenn es genauso viele Aufgaben löst wie seine Altersgruppe im Durchschnitt, so erhält es einen »Intelligenzquotienten« von 1. Da diese Zahlen immer noch etwas unhandlich waren, wurden sie später mit 100 multipliziert, die Werte würden also 100, 125 und 80 lauten. Eigentlich sagt so ein IQ dann nur aus, in welchem Verhältnis die mit dem Test gemessenen Fähigkeiten dieses Menschen zu eben diesen durchschnittlichen Fähigkeiten von Menschen seiner Altersgruppe stehen.

Die Frage ist nun, was ein Test eigentlich mißt. Um sicher zu gehen, daß man nicht irgend etwas mißt, z.B. Wissen oder bloße Reaktionsgeschwindigkeit, sondern wirklich Intelligenz, müssen diese Meßinstrumente wiederum mit irgendetwas, was von Intelligenz zeugen soll, verglichen werden. Hierfür gibt es traditionellerweise drei Kriterien: andere Intelligenztests, das Lehrerurteil und die Schulleistung. Wenn sich hier starke statistische Zusammenhänge (hohe Korrelationskoeffizienten) ergeben, gilt als sicher, daß der Test wirklich Intelligenz mißt.

Sie meinen, das habe man einfacher haben können, Zensuren bekommt schließlich jedes Schulkind – warum dann der ganze Auf-

wand? Eine Antwort könnte sein: bei diesen statistischen Zusammenhängen handelt es sich ja um durchschnittliche Zusammenhänge in großem Ausmaß; eine extreme Abweichung könnte dann auf ein »unangemessenes« Lehrerurteil schließen lassen. Leider hilft das jedoch wirklich nicht weiter, die Frage: was ist denn nun »falsch«, das Lehrerurteil oder das Testergebnis? läßt sich nicht beantworten. Wohl aber läßt sich die Frage beantworten, ob mit dem Test gemessen wird, was gelernt werden *könnte* – oder nur, was gelernt wurde: was nicht gelernt wurde, kann auch nicht im Test erscheinen.

Wenn nun – wie eben nachgewiesen – der Intelligenztest nicht in der Lage ist, das Gelernte vom potentiell Lernbaren zu unterscheiden und die Außenkriterien problematisch sind, wie können Vertreter nativistischer Theorien und Verfechter dessen, daß Intelligenztests doch etwas Angeborenes messen, diese Annahmen begründen?

Ein Argument ist: angeborene Merkmale variieren nur zufällig um eine systematische gattungsmäßige Größe, die Meßergebnisse müßten dann eine »Glockenkurve« bilden. So die Körpergröße: sehr wenige Menschen sind extrem klein, sehr wenige sind extrem groß, etwa die Hälfte der Menschen ist mittelgroß, der Rest verteilt sich zwischen Mittelwert und Extremwerten, zu den Extremwerten hin abnehmend. Würde man alle Menschen vermessen, ergäben ihre Meßwerte eine exakte Glockenkurve; diese wird »Normalverteilung« genannt. Wenn also die IQ-Werte sich ebenso normal verteilen wie z.B. die Körpergröße, könnte man darauf schließen, daß die IQ-Werte auf angeborene Grundlagen zurückgeführt werden können. *Ob* sich Testwerte so verteilen, ist allerdings vorwiegend ein Konstruktionsproblem. Sollte es nicht gelingen, solange an einem Test herumzubasteln, bis seine Ergebnisse wenigstens annähernd eine Normalverteilung ergeben? Sicher. Aber die Tatsache, daß es gelungen ist, beweist zwar, daß man nicht irgendeine Spezialfähigkeit mit ihm erfaßt hat, die nur durch extremes Training erworben werden kann, und nicht etwas, was sowieso nahezu alle Menschen können (wie aufrecht zu gehen), sie beweist jedoch keineswegs, daß es sich um etwas Angeborenes handelt. Gerade die nachgewiesenen Korrelationen mit den Schulzensuren können dies überhaupt nicht beweisen, da die Schulzensuren absichtlich und sozusagen »künstlich« auch in eine Normalverteilung gebracht werden. Lehrer sind gehal-

ten, »die Notenskala voll auszuschöpfen«, was nichts anderes heißt, als die Zensuren einer Schulklasse der Normalverteilung anzunähern. Außerdem könnten Schulzensuren *und* Testergebnisse andere gemeinsame Ursachen haben, wie systematische gesellschaftliche Benachteiligung oder Bevorteilung. Über Anlagen wäre damit wiederum nichts ausgesagt.

Ein zweites Argument ist: Merkmale, die auf angeborene Grundlagen zurückgehen, müßten bei genetisch gleich oder sehr ähnlich ausgestatteten Menschen ähnlicher sein als bei genetisch verschieden ausgestatteten. Miteinander verwandte Menschen sollten sich also bezüglich angeborener Merkmale ähnlicher sein als miteinander nicht verwandte. Da nun aber miteinander verwandte Menschen in der Regel auch vergleichsweise ähnlichere Umweltbedingungen haben und so auch ähnlichere *Erfahrungen* machen, läßt sich wiederum Erscheinung und Potenz methodisch nicht voneinander trennen – insofern kann man keineswegs eindeutig auf Anlagen schließen.

Die Personen der Wahl sind schließlich eineiige Zwillinge, die voneinander getrennt in völlig verschiedener Umgebung aufgewachsen sind. Sie sind genetisch gleich, müssen also gleiche Anlagen haben, ihre Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten waren jedoch unterschiedlich. Umgekehrt kann man auch untersuchen, ob Adoptivkinder bezüglich ihres IQ ihren leiblichen Eltern ähnlicher sind oder ihren Adoptiveltern. Lewontin u.a. (1985) haben sich sehr gründlich mit derartigen Untersuchungen auseinandergesetzt und gezeigt: die Absicht der Untersucher, per IQ Anlagen nachzuweisen, hat sie zu vielen »meßtechnischen« Fehlern veranlaßt – bis zum Erfinden von »Ergebnissen«.

Schließlich wäre noch ein drittes Argument zu prüfen, das dafür sprechen soll, daß mit Intelligenztests eine angeborene Potenz erfaßt wird: Bei ein und demselben Menschen bleibt der IQ über seine Lebensspanne relativ konstant. Dies gilt allerdings nicht für den Intelligenzquotienten im eigentlichen Sinne (dessen Berechnung ich oben erklärt habe), sondern erst für den »Abweichungsquotienten«, der der Einfachheit halber ebenfalls IQ genannt wird. Der Abweichungsquotient gibt die Position des einzelnen vermessenen Menschen innerhalb der Gruppe der Altersgleichen an. Relative Konstanz heißt dann, daß ein Mensch in einer altersgleichen Gruppe in

etwa den gleichen Rangplatz bezüglich des gemessenen Merkmals behält. Zum Vergleich: ein Kind, das mit 2 Jahren verglichen mit allen 2jährigen groß ist, wird als 20jähriger Mensch verglichen mit 20jährigen auch groß sein. Dieser Abweichungsquotient wurde eigens erfunden, weil mit ihm der IQ relativ konstant bleibt. Was beweist es, daß dies meßtheoretische Problem gelöst werden konnte? – Besonders eifrige Rechner behaupten, außerdem herausgefunden zu haben, daß diese relative Konstanz mit ca. 4 Jahren erreicht wird – woraus sie rechnerisch folgern, daß die Intelligenz mit 4 Jahren zu ca. 80 % »festgelegt« ist (Bloom 1964). Auch hier wurde kritisiert, daß eine falsche Berechnungsmethode angewandt wurde, aber immer noch nährt sich von daher das Gerücht, daß Intelligenz deshalb angeboren sei – wie auch die Körpergröße beim 2jährigen schon relativ festgelegt sei. Paradoxerweise kommt von demselben Argument her aber auch die Auffassung, daß man die Intelligenz eines Kindes vor dem 4. Lebensjahr besonders fördern müsse, da es danach zu spät sei.

Eine Aussage, daß Intelligenz überhaupt zu einem bestimmten Prozentsatz festgelegt ist, ist unsinnig. Im Klartext würde das ja heißen, daß ich zwar diesen logischen Schluß zu 80 % meiner Anlagen wegen und zu 20 % meiner Umwelt wegen ziehen kann – aber könnte ich ihn ziehen, wenn ich nie Gelegenheit gehabt habe, zu erfahren, was Logik ist? Was tun meine 80 % Anlage dann?

Nehmen wir aber einmal an, die Intelligenztests erfassen tatsächlich ein bestimmtes Merkmal. Sehen wir von meßtechnischen Tricks und Fehlern ab und betrachten als erste Bestimmungen dieses Merkmals: es bleibt ab dem 4. Lebensjahr relativ konstant (bezüglich der Gruppe der Altersgleichen), es ist bei Verwandten ähnlicher als bei Nicht-Verwandten, und es ergibt sich eine Normalverteilung. Aus diesen Bestimmungen *könnte* man schließen: es verhält sich wie die Körpergröße, die relativ sicher ein angeborenes, vererbtes, ausreifendes und wenig modifizierbares Merkmal ist.

Hinzu kommt jedoch, daß dieses Merkmal mit Schulleistungen korreliert. Wie oben ausgeführt, stellt gerade dies den Schluß, daß das Merkmal angeboren sei, in Frage.

Hierzu kommt etwas Entscheidendes: dies Merkmal variiert auch »schichtspezifisch«: Arbeiterkinder erreichen im Durchschnitt nied-

rigere Werte als Kinder von Intellektuellen. Stern, dem dies 1912 schon auffiel (und seitdem gibt es etliche Belege), überlegte bereits, daß dies entweder bedeuten könnte, daß Arbeiterkinder eben wegen ihrer mangelnden Intelligenz wieder Arbeiter werden – oder daß Intellektuelle ihre Kinder besser bezüglich dessen, was der Intelligenztest mißt, fördern.

Gerade daß es Gruppenunterschiede gibt, die systematisch mit *gesellschaftlichen* Faktoren variieren, macht die Frage nach den Anlagen unentscheidbar.

Wie bezüglich der Geschlechtsspezifität läßt sich auch für zwischenmenschliche Intelligenzunterschiede feststellen: erst wenn es gesellschaftlich allen Menschen möglich wäre, ihre angeborenen Potenzen voll zu entwickeln, wäre zu entscheiden, ob und wie diese wirken können.

Zusammengefaßt ergibt sich aus der Diskussion dieser 3 Beispiele (bei denen ich es bewenden lassen möchte), daß Menschen spezifisch menschliche Potenzen angeboren sind, daß aber die Form, in der sie »sichtbar« werden, immer und nur von der konkreten Umwelt bestimmt wird. »Formlos« sind sie nicht sichtbar. Da »Umwelt« das jeweils gesellschaftlich entwickelte Ensemble von konkreten Fähigkeiten und Bedürfnissen bedeutet, sind alle quantitativen und mathematischen Vorstellungen des Verhältnisses von Anlage und Umwelt falsch. Bestimmt man das Verhältnis prozentual, so wäre das ebenso unsinnig wie die Aussage: Brot besteht zu 80 % aus Nährwert und zu 20 % aus Geschmack. Aber auch ein Modell einer Wechselwirkung von Anlage-Kräften und Umweltkräften, die wie mathematisch berechenbare »Vektoren« zu einer Kräfteresultante führen, ist falsch: die »Anlage« hat keine »Richtung«, in die sie drängt, sie ist, um konkret zu werden, völlig auf die »Umwelt« angewiesen – und die »Umwelt« stellt eine *Möglichkeit*, sich zu entwickeln, dar, sie ist keine zwingende Bedingung – kann aber ohne »Anlage« nichts ausrichten.

Ob und welche Möglichkeiten ein Mensch nutzt, hängt sicher davon ab, welcher »Ausschnitt« aus den gesellschaftlich-historischen Möglichkeiten *ihm* zur Verfügung steht, aber auch dies *bestimmt* seine Entwicklung nicht. Im nächsten Abschnitt soll dies noch genauer geklärt werden.

Erziehung bewirkt nicht das, was sie soll

Zu klären ist jetzt also, was eigentlich die Entwicklung vorantreibt – und was die Entwicklung eines Menschen in eine bestimmte Richtung bewirkt.

Der Motor für die menschliche Entwicklung können nicht die angeborenen Potenzen sein – sie können auch ruhen. Ein Kind, das keine Sprache hört, erwirbt auch keine – nicht einmal die Fähigkeit, zu sitzen, zu gehen reift beim Menschenkind von ganz allein aus. Der Motor der Entwicklung liegt auch nicht in der »Umwelt« allein, ein Kind muß diese erst erfahren – und es kann diese Erfahrungen vernachlässigen. Obwohl ohne angeborene spezifisch menschliche Potenzen und ohne menschliche Umwelt keine menschliche Entwicklung möglich ist, können wir auch nicht annehmen, daß der Motor zur Entwicklung einfach »im Kinde« liegt, daß das Kind sich entwickelt, weil es ein eingebautes Entwicklungsmotiv hat, sich entwickeln »will«. Solange es einem Menschen gut geht, braucht er sich nicht zu verändern – also auch nicht zu entwickeln. Außerdem kann es Entwicklung »an sich« nicht geben – und woher wüßte ein Kind, in welche Richtung es sich entwickeln sollte? Liegt also der Motor der Entwicklung in der »Erziehung«, also darin, daß ein Kind von Erziehern zur Entwicklung »angeregt« oder »angetrieben« wird? Nun, es kann auch sein, daß ein Kind sich weder anregen noch antreiben läßt.

Erziehungspraktiker wissen, daß Kinder nur selten so werden, wie sie sich das vorstellen, daß Kinder keineswegs die ihnen angebotenen Möglichkeiten immer nutzen – und sie erfahren nur allzuoft, daß Kinder keineswegs begierig sind, alles Erlernbare zu lernen oder den Wunsch bekunden, sich zu ordentlichen Erwachsenen, nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft zu entwickeln. Wie oft wird von Praktikern geklagt, daß ihnen nicht gelingt, die Kinder dazu zu bringen – oder moderner ausgedrückt: sie dazu zu »motivieren« –, sich ihren viel versprechenden Anlagen gemäß zu entwickeln. Sie formulieren aber neue Erziehungsziele und rufen nach besseren Erziehungsmethoden – sie kommen nicht darauf, daß sie den Motor falsch bestimmt haben könnten.

Die Lösung des Problems kann nur sein: der Motor und die Richtung der Entwicklung ergeben sich aus dem *Verhältnis* zwischen Kind und Umwelt. Dies muß genauer erklärt werden.

Menschenkinder wachsen immer in Institutionen auf (das kann die Familie sein, der Kindergarten oder auch das Heim). Ohne eine derartige Institution müßte ein menschliches Kind sterben.

Diese Institutionen einschließlich der Erwachsenen in ihnen stellen die Überlebensbedingungen dar bzw. bereit, Bedingungen, unter denen ein Kind u.U. prächtig leben kann. Sie haben jedoch einen Haken: die Kinder sind absolut abhängig von den Erwachsenen, und abhängig zu sein bedeutet immer auch, ausgeliefert zu sein und Angst zu haben, die notwendigen Bedingungen zu verlieren. Insofern ist der notwendige Unterstützungsrahmen auch immer eine Behinderung für ein Kind: es braucht die unterstützenden Bedingungen, gleichzeitig muß es aber *unter* diesen Bedingungen leben, kann nicht über sie verfügen. Dies ist ein Widerspruch, der in jedem Erziehungsverhältnis besteht – und eben dieser Widerspruch bedingt Entwicklung, macht sie »notwendig«. Seine Ausgeliefertheit und Angst kann das Kind nur in dem Maße überwinden, in dem es über die Bedingungen verfügen kann, sich also entsprechend entwickelt. Es kann allerdings auch sein, daß einem Kind das Risiko zu scheitern zu groß erscheint oder es bei seinen Entwicklungsversuchen merkt, daß die Gefahr besteht, die vorhandene Unterstützung, die Bedingungen, unter denen es doch überleben kann, auch noch zu verlieren, es insofern vorzieht, sich unter den Bedingungen einzurichten, sich also nicht entwickelt.

Anders ausgedrückt: ein Kind muß sich (nur) dann entwickeln, wenn es sich ausgeliefert fühlt, aber es wird sich nur dann entwickeln, wenn es darin eine Chance sieht, selbstbestimmter, insofern besser zu leben, und nicht nur die Gefahr, noch stärker kontrolliert zu werden.

Damit ist nichts darüber ausgesagt, wie man erziehen sollte. Es folgt nicht, daß Eltern »harte« Bedingungen schaffen sollten, damit ihr Kind spürt, daß es ausgeliefert ist und sich entwickeln will. Ein Kind könnte dadurch auch geängstigt und mutlos werden. Es folgt nicht, daß sie »weiche Bedingungen schaffen sollen, damit ihrem Kind das Risiko, sich zu entwickeln, nicht so groß erscheint. Ein Kind könnte dann u.U. auch gar keine Notwendigkeit zur Entwick-

lung sehen. Es folgt daraus nicht einmal, daß Eltern den »goldenen Mittelweg« wählen und so den »optimalen Entwicklungsanreiz« bieten sollten – solch quantitatives Denken verfehlt immer das Problem. Es läßt sich daraus überhaupt kein Rezept ableiten, sondern nur den Blick dafür schärfen, daß es Konfliktkonstellationen sind, die Entwicklung bewirken.

Welche Bedingungen Eltern auch schaffen, es sind eben die Eltern, die die Bedingungen setzen; und solange sie Bedingungen setzen, wird ihr Kind von ihnen abhängig, ihnen in diesem Sinne ausgeliefert sein. Insofern tragen sie auch immer zu den Voraussetzungen dafür bei, *daß* sich ihre Kinder entwickeln.

Sich zu entwickeln heißt für das Kind aber gerade, sich aus dieser Abhängigkeit zu befreien. *Daraus* folgt nun, daß die Eltern nicht wissen können, über *welche Bedingungen* ein Kind *wie* verfügen möchte, wo es die Chancen, daß ihm das gelingt, hoch oder niedrig einschätzt, und über welche Bedingungen es *nicht* zu verfügen braucht.

Wenn Eltern Erziehungsprobleme haben, so bestehen diese wohl nie darin, daß ein Kind nicht versucht, sich zu entwickeln, sondern darin, daß die Art und Weise, wie es dies versucht, den Eltern nicht paßt – und sie deshalb andere Bedingungen schaffen, um die Entwicklungsrichtung zu ändern. Die Frage ist, ob sie ihr Kind damit »fördern« – oder »behindern«.

Wenn ein Kind versucht, Bedingungen unter Kontrolle zu bekommen, d.h. zu erkennen und eventuell zu verändern, wird es Verschiedenstes ausprobieren, weil es ja nicht weiß, ob und wie ihm dies gelingt. Diesen Prozeß beäugen Eltern mit Argwohn, nicht unbedingt immer, weil sie wollen, daß ihr Kind abhängig, ihnen ausgeliefert bleibt. Oft behindern die Entwicklungsversuche der Kinder die Eltern – und ebensooft werden sie mißverstanden. Sie werden nicht als Schritte in einem Prozeß gesehen, sondern als »so sein«, als Eigenschaften des Kindes eingeschätzt – und Eltern bemühen sich, dem entgegenzuwirken. Wieder setzen sie bestimmte Bedingungen, in Form von Erziehungszielen, und wenden Erziehungsmethoden an, um sie zu erreichen – und hindern ihre Kinder so eventuell daran, ihre Entwicklungsschritte zu vollziehen.

Das heißt nun wiederum nicht, daß man am besten gar nichts tut, um der »natürlichen« Entwicklung ihren Lauf zu lassen, denn

eine natürliche Entwicklung in gesellschaftliche Verhältnisse hinein kann es per definitionem nicht geben. Auch hier liegt die Wahrheit nicht in der goldenen Mitte – ein bißchen Erziehung, ein bißchen Selbstlauf – solch quantitatives Denken erklärt nichts, wenn es um Menschen und Entwicklungsprozesse geht. Bedingungen sind Bedingungen, auch wenn sie nicht absichtlich »gesetzt« werden. Es deutet sich aus dem Gesagten jedoch wohl schon an, daß Erziehungsziele und -methoden, wenn sie von konkreten Bewältigungsversuchen absehen, problematisch sein müssen.

Erziehungsziele – oder die »sei spontan«-Paradoxie

Mutter oder Vater zu werden bedeutet wohl auch immer, sich eine Vorstellung davon zu machen, wie dies Kind werden wird – also Entwicklungsperspektiven für ihr Kind zu entwerfen.

Obwohl man mit allem, was man tut oder wie man ist, sein Kind »erzieht«, ob nun mit oder ohne erzieherische Absicht, bewirkt Erziehung, je konkreter man plant, in der Regel um so weniger das, was man wollte. Wenn es auch als Ausnahme erscheint, daß ein Apfel sehr weit vom Stamm gefallen ist, so ist es – wenn man mal genauer hinsieht – gar nicht so selten, wenn nicht gar die Regel. Dies wird oft damit begründet, daß das, was man »unbewußt« will oder tut, stärker wirkt als das, was man bewußt tut. Mir hat diese »Logik« nie recht einleuchten wollen, denn dann wäre es – umgekehrt – auch gleichgültig, was man wirklich tut, Hauptsache wäre, unbewußt wollte man das Richtige. Außerdem machen solche Reden Eltern noch unsicherer, als sie es sowieso schon sind: denken Sie nicht (unbewußt) etwas anderes, als Sie tun?! Wahrscheinlicher ist dann schon, daß das, was Eltern tun, »(Neben)wirkungen« hat, mit denen sie nicht gerechnet haben. Eines der berühmtesten und grausigsten Beispiele hierfür ist wohl Vater Schreiber, der seinen Sohn zu absolutem Gehorsam erziehen wollte – und dessen Sohn dann sein Leben in einer Nervenheilanstalt verbrachte und beendete, unter panischen Ängsten und »unbestimmten« Beklemmungen leidend. Aber auch diese Erklärung ist noch zu einfach.

Wie eben schon ausgeführt, ist Entwicklung ein Prozeß, dessen Subjekt derjenige ist, der sich entwickelt, also im hier diskutierten Zusammenhang ein Kind in seinem Verhältnis zu seinen Lebensbedingungen, also seiner sachlichen und personalen Umgebung.

Erziehung wird in der Regel als ein Prozeß verstanden, dessen Subjekt der Erzieher ist – das Kind ist dann bloß Objekt. Sogar von Theoretikern, die von der Subjekthaftigkeit menschlichen Lebens ausgehen, also davon, daß Menschen nicht bloß Objekt von Einwirkungen sind (vgl. z.B. Lorenzer, 1972), wird der Erziehungsprozeß mit dem Arbeitsprozeß verglichen: Man hat eine bestimmte Ausgangslage, z.B. ein Werkstück, und soll bzw. will einen bestimmten Endzustand erreichen, die Soll-Lage. Aus dem Drahtstift soll ein Häkchen werden, dieser Klotz soll eine bestimmte Kerbe bekommen. Um vom Ist-Zustand zum Soll-Zustand zu kommen, wendet man bestimmte Methoden und Mittel an. Das Werkstück ist wirklich ein Objekt, das dazu nichts tun, denken oder sagen kann, das sich nicht wehren kann, das keine andere Soll-Vorstellung entwickeln kann. Wenn man die richtigen Methoden anwendet und die richtigen Mittel benutzt, bleibt ihm nichts anderes übrig, als das zu werden, was der Mensch mit ihm vorhat, also z.B. ein Häkchen.

Der entscheidende Unterschied zwischen dem Werkstück im Arbeitsprozeß und dem Kind im Erziehungsprozeß ist: ein Kind ist (auch wenn die Theoretiker dies nicht bemerken) ein Subjekt und kein Objekt, es kann sich etwas bei dem, was man mit ihm tut oder zu ihm sagt, denken – es *kann* mitmachen, es kann sich aber auch wehren, es kann sogar andere Vorstellungen von seinem »Werdegang« entwickeln.

Weil man einiges davon auch schon erkannt hat, nämlich daß Erziehungsprozesse immer auf einen Prozeß treffen, der unabhängig von diesem ablaufen kann, den man aber gerade beeinflussen möchte, hat man Erziehung oft mit Gärtnerei oder Tierdressur verglichen. Der Gärtner muß auch wissen, was eine Pflanze unter welchen Umständen (auf die er keinen Einfluß hat, wie Wetter oder Jahreszeiten) »tut«. So treibt ein Obstbaum in jedem Frühjahr neue Triebe, hat dann aber keine Kraft mehr für seine Früchte. Da der Gärtner jedoch die Früchte möchte, schneidet er die Triebe ab und lenkt damit die Kraft des Baumes in eine andere Richtung. Tierdres-

sur beruht auf ähnlichen Prinzipien. Um ein Tier zu dressieren, muß man seine artspezifischen Verhaltensweisen und seine Instinkte sehr genau kennen und seine »instinktmäßigen Leerstellen« ausnutzen. So kann man es – von der Natur aus gesehen – auch »fehlenken«, nichts anderes ist Tierdressur. Gärtner und Dompteure setzen also Bedingungen, mit denen die Natur nicht »gerechnet« hat, und ändern damit die Richtung des natürlichen Entwicklungsprozesses.

Mit diesem Vergleich hat man wieder den entscheidenden Unterschied zwischen Pflanzen und Tieren – und Menschen vernachlässigt. Menschliche Anlagen sind unspezifisch, sie drängen nicht in eine bestimmte Richtung – aber sie enthalten die Möglichkeit, sich zu Bedingungen bewußt zu verhalten und sie zu verändern. Diese Möglichkeit bewirkt, daß das Erziehungsgeschäft komplizierter wird als Gärtnerei und Tierdressur – und vor allem unbestimmbarer in seinen »Ergebnissen«. Ein Kind macht sich seinen Reim drauf – was Tiere und Pflanzen nicht können, und es entwickelt eigene Absichten. Diese Absichten sind keineswegs natürliche »Triebe«, die man zivilisieren muß, sondern sie entstehen sozusagen daraus, daß das Kind die Situation in seiner Weise »verarbeitet«. Heraus kommt dann, daß Erzieher und Zögling die Situation, in der sie beide sind, ganz verschieden sehen, u.U. dann blind gegeneinander statt miteinander »arbeiten«.

Erziehungsziele bedeuten in der Regel, daß Erzieher wollen, daß der Zögling anders sein soll, als er ist. Schon diese Erfahrung, anders sein zu sollen, als man ist, kann für ein Kind nicht besonders hilfreich sein. Mit der Sollvorstellung der Eltern geht einher, daß sie wollen, daß ihr Kind *jetzt* anders sein soll – nicht, daß es anders *werden* soll. (Nach dem Motto: sei glücklich, begehrt und erfolgreich – aber sofort!) Da ein Kind sich aber zu diesen von außen gesetzten Zielen (irgendwie) verhält, für sich selber erst rausfinden muß, was es will und wie es sich dazu entwickeln kann, ergibt sich im Effekt oft: Die Eltern erreichen ihre Ziele nicht, erzeugen oft nur blinden Widerstand oder gar Angst.

Dabei ist es nahezu gleichgültig, ob die Eltern traditionelle Normen oder fortschrittliche Ziele verfolgen, ob sie ihre Ziele nur im eigenen Interesse oder auch im Interesse des Kindes setzen. Gerade wenn sie Ziele im Interesse des Kindes verfolgen, gerät ein Kind in

die Lage, nicht mehr entscheiden zu können, ob es *seine* Entscheidung trifft oder sich fremden Zielen beugt. Sofern Eltern dem Kind keine Möglichkeit geben, selbst die Richtung seiner Entwicklung zu bestimmen, muß die Zielsetzung als solche zu Konflikten führen. – Verdeutlichen wir uns dies an einigen einfachen Beispielen.

Nahezu alle Eltern wollen – wenn sie nicht gerade Sadisten sind, aber damit brauchen wir uns hier nicht zu beschäftigen –, daß ihre Kinder *glücklich* sind. Nun könnte man versuchen, mit dem Kind zusammen herauszufinden, wann sich dies Kind glücklich fühlt – diese Methode scheint insbesondere beim ganz kleinen Kind jedoch zu unsicher. Einfacher scheint es, Autoritäten zu hören. Viele »Autoritäten« drängen sich ungebeten ins Wohnzimmer – so können Sie jeden Abend sehen und hören, wie glücklich Kinder mit nicht irgendwelchen Windeln, sondern mit Windeln einer ganz bestimmten Firma sind. Pampers-Windel-Kinder juchzen glücklich – und sehen so strahlend aus wie die Kinder auf der Büchse mit Milupa-Babynahrung usw. Also gibt man den Kindern Pampers und Milupa, setzt also Bedingungen, unter denen Kinder angeblich glücklich sind. So setzt man das fort: man tut immer das Beste *für* das Kind. Und was kommt dabei heraus? Es nörgelt. Da steht so ein Kind, voll der gesündesten Nahrung in seinen wunderschönen und zweckmäßigen Kleidern – und sieht überhaupt nicht so aus, wie Milupa und Pampers – und all die anderen Ratgeber – das versprochen haben. Es ist nicht so, wie man das wollte, es ist nicht glücklich und nicht zufrieden. Warum? Vielleicht ist es wirklich bestens ernährt und gekleidet – aber man hat über das Kind verfügt. Deshalb kann es sein, daß dies Kind trotzdem nicht glücklich ist.

Nehmen wir ein anderes Erziehungsziel: Viele Eltern wollen ein *mutiges Kind*. Nun ist es unwahrscheinlich, daß irgendein Kind ein Angsthase sein möchte, Eltern wollen also vermutlich dasselbe wie ihr Kind. Wenn sie nun aber mit ihrem Kind in einer Situation sind, die ihm Angst macht, und es seine Angst zeigt, so sind Eltern ärgerlich: ihr Kind entspricht nicht dem, wie sie es wollen. Indem sie nun von dem Kind verlangen, mutig zu *sein*, lassen sie es mit seiner Angst allein, sie helfen ihm nicht, mutig zu *werden*. Wieder kann es sein, daß ihr Kind nicht den elterlichen Zielvorstellungen entsprechend sich entwickelt *und* sich auch nicht seinen eigenen Vorstellungen entsprechend entwickeln kann.

Sobald ein Kind aus dem Gröbsten raus ist, möchten Eltern, daß es *selbständig* wird. Es soll selber die Treppe raufgehen, selber den Mantel anziehen, selber essen, es sieht so aus, als wäre genau das alles auch eine Entwicklungsnotwendigkeit für ein Kind: es würde damit von den Erwachsenen unabhängiger. Die Eltern erleben jedoch oft, daß ihr Kind trotz aller Erklärungen bezüglich der Vorteile der Selbständigkeit die Treppe nicht selber raufgehen will, seine Brote nicht schmieren will, sich nicht selber anziehen will. Nun könnten die Eltern vermuten, daß es für die Selbständigkeit noch »zu früh« ist, und sind beim nächsten mal »klüger«. Sie wollen das Kind tragen, schmieren ihm gleich die Brote, versuchen ihm den Mantel anzuziehen – mit dem selben sichtbaren Ergebnis: Das Kind weigert sich in unverständlicher Weise. Was ist diesen doch offensichtlich verschiedenen Herangehensweisen gleich? Die Erwachsenen haben über das Kind verfügt, haben über seinen Kopf hinweg und ohne die konkrete Situation zu berücksichtigen festgesetzt, was, wie und von wem dies getan werden soll.

Sicher, es kann auch sein, daß ein Kind sich dem elterlichen Willen beugt – aber dann haben sie wieder nicht erreicht, was sie erreichen wollen: es wird nicht selbständig.

Dies alles gilt ebenso für »fortschrittliche« Ziele. Nehmen wir das meistdiskutierte Beispiel: Kinder sollen für den Frieden sein. Man kann zwar unterstellen, daß jeder vernünftige Mensch Frieden will – aber wie ist ein Kind für den Frieden, wenn es noch gar nicht weiß, was Frieden ist – und was Krieg? Eine gängige Vorstellung ist: ein Kind, das für den Frieden ist, ist friedlich; es tauscht seine Wasserpistole (freiwillig) gegen ein friedliches Spielzeug; es geht (freiwillig) mit zu einer Demonstration für den Frieden; es glaubt es, wenn man ihm sagt, daß sein Streit mit seinem Kameraden als Kriegsvorbereitung anzusehen ist, und unterläßt ihn. Dabei kann ein Kind dies alles aus ganz anderen Gründen tun – u.U. sogar wie ein Ritual gegen seine Ängste vor einem Krieg, ohne zu verstehen, was das eigentlich ist, und ohne »vernünftig« zu werden.

Viele Konflikte dieser Art werden sich gar nicht vermeiden lassen – hier soll nur deutlich werden, wie es dadurch, daß man abstrakt Erziehungsziele verfolgt, zu solchen praktischen Problemen kommt.

Dies alles soll nicht bedeuten, daß ein Kind grundsätzlich anders sein wird, als seine Eltern wollen, z.B. genau umgekehrt. Wenn sie es zum Frieden erziehen wollen, folgt daraus keineswegs, daß ihr Kind für den Krieg sein wird. Die These, die hier begründet wurde, ist eher: Auch die Erziehungsziele sind unspezifisch gegenüber dem Ergebnis, wie die Anlagen – wenn auch aus anderen Gründen. Es kommt immer darauf an, inwiefern Eltern mit allgemeinen Erziehungsvorstellungen ihr Kind in seinem konkreten Entwicklungsprozeß behindern.

Wenn nun versucht wurde, deutlich zu machen, daß und warum Erziehungsziele Hindernisse für die Entwicklung des Kindes sind, bleibt doch als Problem offen: Ohne Vorstellung darüber, was man bewirken will, ist man nicht handlungsfähig. Wenn man also mit Kindern umgeht, wird man immer irgendwelche Zielvorstellungen im Kopf haben, die man nicht einfach »verdrängen« oder an die Garderobe hängen kann. Folgt daraus, daß wir als Eltern unsere Kinder grundsätzlich behindern müssen? Nein, wenn unsere Vorstellungen wirklich auch im Interesse der Kinder sind, ist es durchaus möglich, Kinder selbst so *werden* zu lassen.

Wenn Sie z.B. möchten, daß Ihr Kind vernünftig wird, so können Sie ihm helfen, seine eigenen Handlungsgründe zu verstehen, Sie können ihm zu erklären versuchen, warum Sie ggf. die Situation anders einschätzen, welche Gründe Sie haben bzw. wie Sie die Logik der Gegenstände und Situationen beurteilen und welche Folgen Sie vermuten. Dabei müßten Sie aber auch wissen – und vermitteln –, daß ein Irrtum Ihrerseits nicht ausgeschlossen ist, *und* bereit sein, aus eventuellen Fehlern zu lernen.

Hier ist kein besonders gut ausgeklügelter Trick zu verraten, mit dem es doch gelingen könnte, seine Ziele über den Kopf des Kindes hinweg zu erreichen – es ist nur eine andere Sicht auf den Entwicklungsprozeß eines Kindes. Was dabei herauskommt, wenn man doch versucht, aus dieser Sicht eine »Methode« zu machen, soll jetzt behandelt werden.

Erziehungsmethoden – oder von Nötigung und Bestechung

Obwohl »Methoden« eigentlich die Mittel und Wege bedeuten, mit denen bestimmte Ziele erreicht werden sollen, werden »Erziehungsmethoden« seltsamerweise meist losgelöst und unabhängig von bestimmten Zielen nur bezüglich ihrer abstrakten Wirksamkeit oder auch Humanität diskutiert. Immer wieder stößt man auf Fragen wie: ist Lob besser als Strafe? Muß man nicht Grenzen setzen? Würde man analog fragen: ist es besser, Stoff zu reißen oder ihn zu schneiden? würde jeder halbwegs Kundige antworten: das kommt doch darauf an, was es für ein Stoff ist – und was daraus werden soll!

Klar ist bei den Erziehungs-Methoden-Diskussionen nur, daß es um Erwachsene geht, die hier etwas tun wollen, und um Kinder, denen etwas angetan werden soll, und um das Problem, was am wirksamsten ist; manchmal geht es auch um Nebenwirkungen, die zu vermeiden sind. Weil ich nicht bestimmte Methoden mit bestimmten Zielen legitimieren will, mische ich mich in diese Diskussion ähnlich abstrakt ein.

Die »unterste« Ebene der Erziehungsmethoden sind wohl Gebote und Verbote, Lob und Strafe. Anordnungen und Verbote gehen vom Erzieher aus, Lob und Strafe sind eher Reaktionen der Erzieher auf Verhalten von Kindern, die u.U. wiederum Reaktionen auf Gebote und Verbote waren.

Sicher sind diese Erziehungsmittel uralte, von der Wissenschaft nicht erfunden – modern und sehr wohl beeinflusst durch die Wissenschaft ist jedoch die Diskussion darum. Früher wußte man: wer sein Kind liebt, der züchtigt es. Vor einigen Jahren kam ein Aufkleber in Mode mit der Aufschrift: Hast Du Dein Kind heute schon gelobt? (Nach dem Motto: jeden Tag eine gute Tat. Warum nur eine – und Lob wofür?) Woher kommt der Zweifel an der Züchtigung als Liebesbeweis – woher die Umkehrung zum Lob?

Im allgemeinen wird es darauf zurückgeführt, daß die Erzieher und damit die Erziehung immer humaner, also menschlicher werden. Es ist aber sehr wahrscheinlich, daß die empirische Wissenschaft (bzw. eine besondere Disziplin: die Lerntheorie) zumindest mitgemischt hat.

Psychologische Lerntheorien (insbesondere »behavioristische« Lerntheorien) wollen Aussagen darüber machen, wovon Verhaltensweisen bzw. deren Häufigkeit oder auch ihr Verschwinden abhängen. Die untersuchten Wirkfaktoren sind dabei »negative« und »positive Verstärker« (also Strafe und Belohnung) und Vorbilder. Dabei stellte sich heraus, daß Strafen nahezu unwirksam waren, jedenfalls unwirksamer als gar keine Verstärkung (also »Ignorieren«) und bei weitem unwirksamer als Belohnungen. Insofern war es eine einfache Folgerung, Lob statt Strafe als Mittel der Wahl zu deklarieren. Sehen wir uns diese Experimente genauer an: Immer wurden sie mit Tieren gemacht (vorwiegend mit Ratten, aber auch mit Tauben), die sich, mit Elektroschocks und Futterkügelchen traktiert, nichts denken konnten. Belohnungen mußten dabei schon deswegen wirksamer sein, weil sie genau anzeigten, was die Tiere tun sollten (also das belohnte Verhalten beibehalten, häufiger zeigen), während Strafen ja nur anzeigen, was nicht getan werden soll, keine Alternativen angeben, also auch nicht zeigen, was »Wohlverhalten« ist. Wenn ein Tier für unerwünschtes Verhalten hart und empfindlich bestraft wird, z.B. durch einen Elektroschock, und nicht weiß, was es tun soll (z.B. einen bestimmten Hebel in seinem Käfig drücken, und das als Ratte ohne Daumen), gerät es in Panik und macht in seiner Panik evtl. immer wieder das, was bestraft wird, findet keine Alternative. Es findet die Alternative, die sich die Experimentatoren ausgedacht haben, eher, wenn man sein »unerwünschtes« Verhalten »ignoriert«, also nicht bestraft. Vielleicht weil man die Panik des geschockten Tieres nicht mitbedacht hat, wurde innerhalb der Lerntheorie verallgemeinernd der Schluß gezogen: Jede Sanktion, gleichgültig ob negativ oder positiv, verstärkt das gezeigte Verhalten. Kann man das einfach auf Menschen übertragen?

Sicher, (verhängte) Strafen sind immer entwürdigend und insofern unmenschlich. Wie in den Experimenten – und wie uralter Brauch in der Erziehung – versteht man unter Strafen nicht automatische Konsequenzen bestimmter Handlungen (wenn ich ins Feuer fasse, verbrenne ich mir die Hand), sondern explizit eingesetzte Mittel der Erwachsenen, von denen sie wissen, daß sie dem Kind unangenehm sind, und die mit dem »Vergehen« des Kindes, also seinen konkreten Handlungen, u.U. nichts zu tun haben. So wird man

kaum einen »Stubenhocker« mit »Hausarrest« bestrafen wollen, eher mit Taschengeldentzug, obwohl man »an sich« im Taschengeld eine nützliche Erziehungsmaßnahme sieht. Taschengeldentzug kann dann aber Strafe für beliebige Vergehen sein, für Naschen, Schule-schwänzen oder dumme Fragen – oder auch für Stubenhocken. Auch da, wo Strafen als »natürliche Konsequenzen« ausgegeben werden, ist dies meist gar nicht der Fall. Wenn ein Kind z.B. beim Anziehen trödelt, werden die Eltern u.U. nicht mehr mit ihm spazieren gehen, weil es »nun zu spät ist«. Wissen die Eltern aber, daß es eigentlich gar nicht spazieren gehen will, werden sie kaum als natürliche Konsequenz den Spaziergang abblasen – sondern sich dennoch (wenn auch verspätet) mit dem Kind auf den Weg machen. Als »natürliche Konsequenz« fällt dann eben die Lieblingssendung des Kindes im Fernsehen aus.

Daß körperliche Züchtigungen unwürdig sind – unwürdig für diejenigen, die züchtigen, und entwürdigend für die Gezüchtigten – ist eigentlich klar, wenn man allgemeiner darüber nachdenkt. Wenn Ihr nächster Dienstvorgesetzter Sie ohrfeigt oder Ihnen gar eine wohltdosierte Tracht Prügel versetzt oder wenn ihm mal »die Hand ausrutscht« und Sie trifft – wie würden Sie sich fühlen, und was würden Sie denken?

Aber daß Strafen an sich wirkungslos sein sollen, bezweifelt der Praktiker – mit Recht. Strafen sind sichtbar wirkungsvoll – und deshalb strafen Erzieher gegen wissenschaftlichen Rat immer wieder. Sie strafen oft, weil sie hilflos sind, sich gekränkt fühlen – aber manchmal auch, weil sie mit dem »wissenschaftlichen« Rat, unerwünschtes Verhalten zu ignorieren, nichts anfangen können. So rät Hellbrügge (ca. 1975), einen schreienden Säugling zu ignorieren, einen ruhigen Säugling zu belohnen, indem man ihn aufnimmt. Er verrät nicht, wie lange man ignorieren soll – und er verrät das Geheimrezept nicht, wie man den schreienden Säugling zum ruhigen werden läßt, um ihn belohnen zu können. Und weiß ein ruhiger Säugling, daß man ihn aufnimmt, um ihn für Ruhe zu belohnen?

Daß Strafen bei menschlichen Kindern wirkungsvoll sein *können*, wirkungsvoller als bei den Ratten in ihrem Käfig, kann vor allem daran liegen, daß dem bestraften Kind auch gesagt wird, was es stattdessen tun soll, also eine Alternative angegeben wird.

Wichtig beim Problem des Strafens und seiner Wirkungen ist m.E. vor allem: Strafen kann nur, wer die Macht hat – und bestraft werden kann nur der Ohnmächtige. Strafen müssen also ein Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling herstellen und befestigen, das auf Macht und Ohnmacht beruht, insofern ein kooperatives Verhältnis nicht sein und nicht werden kann. Unerwünschtes Verhalten einfach nicht zu beachten mit der Begründung, daß ein Kind auch mit einer Strafe Aufmerksamkeit, Zuwendung erhält und deshalb das vom Erzieher Unerwünschte immer wieder tun wird, ist sowieso ein Armutszeugnis für den Charakter einer zwischenmenschlichen Beziehung.

Sind nun Belohnungen »menschlicher«? Zunächst einmal scheinen sie austauschbarer zu sein: ein Kind kann auch seine Eltern loben oder belohnen, insofern scheinen sie kein Machtverhältnis zu begründen oder zu zementieren. Wenn jedoch ein Kind seine Eltern lobt, wird man das kaum als »Erziehungsmittel« verstehen. Genaugenommen sind jedoch – wie Strafen »Nötigungen« darstellen – Belohnungen und Lob »Bestechungen«, insbesondere wenn sie in abstrakter Form vorgegeben werden. Abstrakt sind vor allem moralische oder ästhetische Bewertungen (»das hast du gut/schön gemacht«) oder Geschenke bzw. Vergünstigungen, wenn sie mit dem Verhalten des Kindes in keinem Zusammenhang stehen. Hierzu gehören m.E. auch Lobe, die auf die ebenfalls abstrakte Befindlichkeit der Erzieher abzielen (da freut sich Vati). Ich nenne dies »Bestechungen«, denn sie haben doch nur den Zweck, ein Kind freiwillig bei der Stange zu halten oder abzuwimmeln (diese Zeichnung ist schön, also mach weiter, und ich hab meine Ruhe).

Nun wird von den Verteidigern des Lobens zumeist angeführt, daß ein Lob Anerkennung bedeutet, welche für jeden Menschen wichtig ist. Niemand wird bezweifeln, daß Anerkennung für alle Menschen wichtig ist, insbesondere für Kinder in ihrer abhängigen Position. Wenn wir weiterhin davon ausgehen müssen, daß ein Kind sich gesellschaftliche Erfahrung erst aneignen muß, die Pläne und Absichten der Erwachsenen u.U. noch nicht kennt, dies alles erst erfahren muß, u.U. probierend, so ist offensichtlich wichtig, daß es Rückmeldungen bekommt. Wenn diese Rückmeldungen ein Kind bei seiner Erfahrungssammlung unterstützen sollen, müssen sie auf den Inhalt seiner Handlungen und das konkrete Ergebnis bezogen

sein – und das ist doch je nach Absicht des Kindes und je nach Situation ganz verschieden. Soweit sich nicht von selbst ergibt, daß ein Problem richtig oder falsch (nicht aber gut und schön) gelöst wurde, eine Handlung zweckmäßig oder unzweckmäßig war, kann von Seiten des Erziehers sicher darauf hingewiesen werden. Und warum sollte der Erzieher seine spontane Freude oder Gekränktheit dabei unterdrücken? Aber dies wären schon keine Liebe mehr, keine abstrakte Anerkennung, sondern eine sachliche Anerkennung – und wenn die Anerkennung angemessen war, wird ein Kind sicher etwas daraus lernen können. Ob eine Anerkennung »angemessen« ist, hängt nun wiederum auch davon ab, welche Absichten ein Kind dabei verfolgte und inwiefern diese berücksichtigt wurden. So kann ein Lob, wenn man selbst weiß, daß man dies hätte besser machen können, beleidigend sein, eine unangemessene Belohnung wie »bittere Bonbons« wirken.

Lob und Strafe schaffen insofern keinesfalls ein menschliches Verhältnis, eher ein Klima der Nötigung und Bestechung. Es kann eigentlich nichts anderes herauskommen als ein Verhältnis, in dem man sich gegenseitig wie »Instrumente« benutzt des eigenen Vorteils wegen, in dem einer den anderen übers Ohr zu hauen versucht und bestenfalls Kompromisse möglich sind. Daraus läßt sich wohl auch erklären, warum diese Erziehungsmethoden unspezifisch ihrem Ergebnis gegenüber sind: mal wirken sie, mal nicht – es kommt eben darauf an, was sich das Kind als Gewinn ausrechnet und was es in Kauf zu nehmen bereit ist, unabhängig davon, was der Erzieher erreichen wollte.

Wie steht es nun um Anordnungen und Verbote? Sicher, es ist einem Kind nicht »angeboren«, was es zu tun und zu lassen hat. Es entwickelt sich nicht gemäß dem, was ihm per Geburt »gegeben« ist, sondern gemäß dem, was ihm gesellschaftlich »aufgegeben« ist, in die Gesellschaft hinein. Nun könnte man davon ausgehen, daß diese »Aufgaben« zu erfüllen Anliegen des Kindes ist, es muß sich ja entwickeln, wenn es seine Verfügungsmöglichkeiten erweitern will; diese müßten nicht extra »angeordnet«, gefordert werden. Nun stellen diese Aufgaben sich meist nicht von selbst, sie müssen also formuliert werden.

Wenn der Sinn einer Anordnung einem Kind nicht einsichtig ist, muß diese immer als Zwang erscheinen, ebenso wenn dem Kind schon

klar ist, daß etwas getan werden muß, aber nicht, warum ausgerechnet es das tun soll. Insbesondere wenn die Gebote mit Drohungen oder Versprechungen gekoppelt sind, die ein Kind unter unerträglichen Druck setzen, kann es sich also nur fügen – es kann sich nicht entwickeln. Sicher, es mag glückliche Fälle geben, in denen ein Kind den Sinn der Anordnungen von selbst herausfindet, u.U. nachdem es ihnen nachgekommen ist – dann könnte es lernend ein höheres Entwicklungsniveau erreichen. Andernfalls kann es sich nur daran gewöhnen, daß die anderen eben alles besser wissen.

Verbote gelten allgemein da als notwendig, wo ein Kind sich oder andere Menschen in Gefahr bringt; zu dieser Gefahr gehört auch z.B., die Wohnungseinrichtung zu ruinieren. Daß hier ausdrückliche Verbote (ohne Diskussion) notwendig sind, wird damit begründet, daß ein Kind die Gefahr nicht kennt, hier keine Erfahrungen machen kann, weil sie ihm das Leben kosten könnten oder die Eltern in materielle Not stürzen würden. Von da aus übertragen wird jedoch allzuoft als gefährlich ausgegeben, was nicht derartig gefährlich ist, wie z.B. »ungezogenes« oder »unsittliches« Verhalten.

Die wirklichen Gefahren für ein Kind lassen sich m.E. an zwei Händen abzählen: Fenstersprünge, in-die-Steckdose-fassen, überqueren der Straße bei roter Ampel, Gift essen oder trinken, den heißen Herd anfassen – was noch? In jenen Fällen, wo individuelle Erfahrungen nicht überlebt werden würden, muß ein Kind geschützt werden. Das ist klar. Gefährlich sind auch die Ergebnisse jenes Tuns, die den Lebensgenuß der Familie oder auch nur der Eltern beeinträchtigen, wie den Fernseher mit dem Hammer zu bearbeiten, Saiten aus Gitarren zu reißen, Dokumente zu zerfetzen etc. Schützt man ein Kind, sich selbst und seine Wertsachen aber sicher und hinreichend durch Verbote?

Verbote bergen eine Gefahr in sich, die sich verhängnisvoll auswirken kann. Ich will hier nicht darauf hinaus, daß ein Kind durch Verbote ängstlich oder gar duckmäuserisch wird. Es ist aber nicht auszuschließen, daß ein Kind die verbotene Erfahrung doch zu machen versucht – dann aber heimlich und ohne Hilfe, und sie wirklich nicht überlebt (Paulinchen war allein zu Haus ... verbrannt ist alles ganz und gar...). Wenn das Verbotene jedoch gar nicht wirklich gefährlich ist, die Begründungen der Eltern nur »Scheinbegründun-

gen« waren, kann es auch sein, daß ein Kind beim heimlichen Probieren feststellt, daß das Verbotene sehr angenehm ist (Schokolade schmeckt gut, ich krieg keine Bauchschmerzen). Es glaubt den Eltern also nicht mehr, kann u.U. seine Erfahrung dahingehend verallgemeinern, daß alles Verbotene angenehm zu sein scheint und sich weiterhin – gezielt gelenkt durch Verbote – auch an solche Erfahrungen machen, die ihm wirklich schaden (wenn die Schokolade gut war, probier ich doch auch mal die Tabletten, das Spülmittel...). Als »Nebenwirkung« entsteht statt eines Vertrauensverhältnisses, das ein Schutz für die Kinder darstellen könnte, ein Mißtrauensverhältnis, das eine Gefahr für das Kind ist.

Selbst wenn Verbote die beabsichtigte Wirkung haben, ein Kind also, so weit sichtbar, gehorsam ist und nicht revoltiert (was auch sein könnte), ist an der abstrakten Wirkung des abstrakten Mittels nicht abzulesen, was das wirkliche Ergebnis ist. Und wieder: ein kooperatives Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern wird so verunmöglicht. Dies würde voraussetzen, daß Eltern ihre Kinder soweit eben möglich dabei unterstützen, Erfahrungen zu machen – daß sowohl Erwachsene als auch Kinder ggf. ihren Irrtum einsehen können und daß von diesen Erfahrungen aus dann verallgemeinert wird.

Wenden wir uns der Vollständigkeit halber noch dem »Vorbild« als Erziehungsmittel zu. Die Lerntheorien zeigen hier auch Wirkungen auf: Experimente (in diesem Fall nicht nur mit Tieren, sondern auch mit Menschen) haben ergeben, daß Vorbilder »imitiert«, also nachgeahmt werden. Genaugenommen haben diese Experimente allerdings immer nur ergeben, daß diejenigen Versuchspersonen, die ein bestimmtes Vorbild gesehen haben, die Verhaltensweisen des Vorbildes *öfter* zeigten als die Versuchspersonen, die dies Vorbild nicht gesehen hatten. Die Wirkungen sind also gar nicht so eindeutig. Dieser wissenschaftlich erforschten Imitation entspricht die landläufige Meinung, daß Kinder per Nachahmung sich entwickeln, daß sie dem guten Vorbild der Eltern folgen würden – und gleichzeitig wird davor gewarnt, Kinder schlechten Einflüssen auszusetzen.

Wenn man genauer zusieht, ist es wieder nicht so einfach. Wären alle Eltern gute Vorbilder und würden alle Kinder diese einfach nachahmen, hätten die Eltern keine Probleme und wir könnten un-

sere Betrachtungen abschließen. Daß es aber in der Realität durchaus Probleme gibt, läßt sich auch nicht einfach darauf zurückführen, daß ein Kind auch anderen, schlechten Vorbildern (und das sind dann meist die berühmten anderen Kinder) ausgesetzt ist, die es in gleicher Weise nachahmt. Dies würde ja voraussetzen, daß ein Kind wahllos alles nachahmt, was es erlebt, unabhängig davon, was das für es selbst bedeuten könnte.

Sicher, etwas nachzumachen (nicht »nachzuahmen«) ist ein wichtiges Mittel in der Entwicklung. Schließlich kann man nicht voraussetzen, daß ein Kind sich all die gesellschaftlichen Erfahrungen einfach per spontanem Umgang mit den Gegenständen aneignet. Insofern wird es sich auch an den Tätigkeiten anderer Menschen orientieren müssen. Nun sind die Tätigkeiten der Vorbilder jedoch nicht ganz beliebig, sondern ja ihrerseits von der Logik der Gegenstände und den Lebensnotwendigkeiten abhängig. So wird ein Kind nicht deshalb lernen, beim Suppe-Essen den Löffel waagrecht zu halten, weil seine Eltern ihm das so vormachen, sondern weil es letztlich schlicht die beste Möglichkeit ist, die Suppe mit einem Löffel in den Mund zu befördern, um satt zu werden.

Außerdem hat ein Kind die Möglichkeit, sich zu den Vorbildern bewußt zu verhalten, d.h. es kann abschätzen, welchen Vorteil es bringen kann, etwas nachzumachen – bzw. es kann diesen Vorteil oder Nachteil an den Konsequenzen ablesen und ferner berücksichtigen. Es ist weder sein Vater noch seine Mutter noch das Nachbar-kind, sondern es selbst; es kann sich zwar an ihnen orientieren, muß aber doch seinen eigenen Weg finden. So kann es sein, daß ihm die Lebensweise seiner Eltern, die es »zu etwas gebracht haben«, nicht attraktiv erscheint. Warum sollte es sie nachmachen?

Zusätzlich können wir uns auch den Fall vorstellen, daß ein Kind durchaus dem Vorbild seiner Eltern entsprechen möchte – aus welchen Gründen auch immer –, dies aber nicht erreicht. So war der Vater immer bester Schüler und ist jetzt Oberaufseher, es ist also was aus ihm geworden – das Kind hat aber schlechte Zensuren, es mag ihm aussichtslos erscheinen, jemals bester Schüler zu werden. Was nützt ihm das Vorbild? Es kann deprimierend wirken, also genau das Gegenteil erreichen.

Daraus folgt nun wiederum nicht, daß Eltern sich *nicht* vorbildlich verhalten sollen, weil dies sowieso nichts bewirkt.

Sicher wirkt das, was Eltern tun, irgendwie auf die Kinder, nur eben wieder nicht unmittelbar, direkt, genauso wie die Eltern wollten. Wenn Eltern sich vorbildlich verhalten, dann tun sie dies ihren Maßstäben entsprechend, die Kinder werden eigene Maßstäbe entwickeln müssen, werden selbst entscheiden müssen, ob und wie sie sich an ihren Eltern orientieren wollen. Und auch das wird wieder von ihren jeweiligen Entwicklungsnotwendigkeiten abhängen.

Menschen gegenüber sich nach einer bestimmten »Methode« zu verhalten, ob dies nun Lob, Gebote, Vorbilder sind oder Strafen, Verbote, Drohungen, ob es sich um gesellschaftlich positiv gewertete oder eher negativ gewertete Mittel handelt, bedeutet, sich Menschen gegenüber zu verhalten, als wären sie Objekte. Dies läßt den so behandelten Menschen gar keine andere Wahl, als sich ebenfalls zu diesen sie so behandelnden Menschen wie zu Objekten zu verhalten. Die menschliche Subjektivität, also auch die Vernunft, wird ausgeklammert, negiert, die Menschen benutzen sich gegenseitig wie Instrumente, um ihre jeweils eigenen Ziele durchzusetzen; daß es gemeinsame Ziele geben könnte, die Eltern und Kinder gemeinsam angehen könnten, wird nicht erfahrbare, nicht denkbar und so auch nicht realisierbar.

Eine Zwischenbemerkung zur Bedeutung der frühen Erziehung

Noch abstrakter als die Zieldiskussionen, die von den Methoden absehen, und die Methodendiskussionen, die von den Zielen absehen, wird oft die Frage diskutiert, *wann* man mit der Erziehung beginnen sollte bzw. wann Erziehung am wichtigsten sei. Obwohl ein Neugeborenes noch kaum ansprechbar ist, lautet die sprichwörtliche Antwort: Was ein Häkchen werden will, krümmt sich beizeiten, und: Früh übt sich, was ein Meister werden will. D.h. dann für die Erziehung: am 1. Lebenstag muß man beginnen – und die ersten Lebensjahre sind die wichtigsten. Egal, wozu man erziehen will, und egal, wie man das tut: am Anfang wird die Grundlage für später gelegt, wehret (schlechten) Anfängen, und später kann es für alles zu spät sein.

Unterstützt wurde diese Auffassung auch von wissenschaftlicher Seite. Hier ist vor allem die Psychoanalyse zu nennen, der es immer wieder gelang, psychische Probleme zu »heilen«, indem frühkindliche Abwehrvorgänge »aufgedeckt« und so »bearbeitbar« wurden. Daraus wurde oft fälschlich verallgemeinernd geschlossen, daß *alle* Probleme eines Menschen ihren Ursprung in der frühen Kindheit und in der Familie haben – und die Probleme, die erst ältere Kinder oder Erwachsenen haben, wurden ausgeblendet.

Eine weitere Überlegung, die die Bedeutung der frühen Erziehung betont, ist: kleine Kinder sind ungeheuer lernfähig. Hierauf gestützt gab es in unserer Gesellschaft einen Frühförderungs-Boom, weil man sich ausrechnete, daß es gesamtgesellschaftlich ökonomischer sei, die Bildung »nach vorn« zu verlegen. Ab dem 3. Lebensjahr sollte allen Kindern ein Kindertagesstätten-Platz zur Verfügung stehen, die Vorschule sollte für alle Kinder Pflicht werden, und es wurden beträchtliche Mittel in die Entwicklung von Vorschul-Programmen gesteckt. Mit dem Beginn der Wirtschaftskrise und den wachsenden Problemen mit der Ausbildung der Lehrlinge (heute Azubis), mit wachsender Jugendarbeitslosigkeit, wurden Mittel aus der vorschulischen Bildung wieder abgezogen. Es wurden kaum noch neue Kindertagesstätten gebaut, die Vorschule wurde nicht Pflicht, die Förderungsprogramme verstauben in den Schränken. Die Bildungspolitik schwenkte völlig um: nicht mehr maximale Förderung für alle stand auf dem Programm, sondern Begabtenförderung. In *dieser* Form kommt die Rede von der notwendigen frühen Förderung wieder auf die Eltern zurück – wer möchte nicht ein besonders begabtes Kind haben, bei dem die Förderung lohnt, damit es nicht später zu denen gehört, die hinten runter fallen, abgeschrieben werden. Dies schärft den Konkurrenzkampf unter den Eltern.

Das Problem, wie und worin man ein Kind früh fördern kann, bleibt bei den Eltern. Sie werden dabei hauptsächlich von der Industrie »beraten«. Eine Menge »pädagogisch wertvolles« Spielzeug ist auf dem Markt, aus dem die Eltern auswählen können. Aber wie, nach welchen Kriterien (mal von den finanziellen Möglichkeiten abgesehen), und was kann was bewirken?

Nehmen wir an, es gelingt Eltern, ihrem 3jährigen Kind schon alle Buchstaben beizubringen. Was folgt daraus? Es könnte sein, daß

dies Kind schon lesen kann, wenn es in die Schule kommt; aber folgen daraus gute Schulleistungen und eine wissenschaftliche Karriere? Folgt daraus, daß dieses so geförderte Kind später Freude am Lesen haben wird? Kann es nicht ebenso gut eine buchstabengetreue Pedanterie entwickeln oder Abscheu gegen alle Schriftsprache? Die frühe Fähigkeit, lesen zu können, kann einem Kind früh schriftliche Informationsquellen erschließen – ob es diese nutzen wird und was das bewirkt, kann man nicht wissen, wie man dies auch für andere früh geförderte Fähigkeiten nicht weiß.

Das können Sie eventuell nicht glauben. Fördert die Wissenschaft nicht täglich neue Ergebnisse zutage, die Voraussagen zu machen ermöglichen, die die Entwicklungsbedingungen immer genauer und differenzierter erfassen? Ich habe weiter oben (S. 45 f.) bereits ausgeführt, daß diese differenzierenden Untersuchungen nur Exaktheit vortäuschen und so die Tatsache, daß auch Frühförderung unspezifisch ihrem Ergebnis gegenüber ist, verdecken.

Wenn also die empirische Wissenschaft hier nicht weiterhilft – Sie hatten vielleicht einfachere Dinge im Kopf. Ist es nicht möglich, frühzeitig »gute Gewohnheiten« auszubilden, die einem später das Leben erleichtern und viel Leid ersparen? Sollte man nicht »schlechte Gewohnheiten« vermeiden, möglichst schnell abgewöhnen?

Ich habe Kinder nie sagen hören, daß sie gern gute Gewohnheiten hätten – wohl aber Erwachsene sagen hören, daß sie da etwas versäumt haben, sie haben schlechte Gewohnheiten und es mangle ihnen an guten. Der Schluß liegt nahe, daß die Erwachsenen annehmen, das, was ihnen nun abgeht oder hinderlich ist, zu lernen hätten sie gern »hinter sich«, sie würden es gern können – nicht aber lernen. Hätten sie in der Kindheit gelernt, »Ordnung zu halten«, könnten sie es jetzt; hätte man ihnen damals das Daumenlutschen abgewöhnt, bräuchten sie jetzt keine Kieferkorrektur. Dabei ist das so einfach nicht. Ist nicht die Ordnung, die sie jetzt halten müßten, eine ganz andere als die, die sie als Kind hätten lernen können? Hat nicht das Daumenlutschen damals für sie eine Funktion gehabt – und welche »Nebenwirkungen« hätte es gehabt, wenn man es ihnen zwangsweise abgewöhnt hätte? Andererseits – können nicht alle Gewohnheiten, ob nun schlechte oder gute, zur Fessel werden – wenn es wirkliche Automatismen werden, die immer wieder spontan durch-

brechen, auch wenn sie der aktuellen Situation gar nicht angemessen sind? Sind nicht Gewohnheiten immer schlecht, da sie unflexibel machen? Wenn sich Erwachsene über ihre Eltern ärgern, weil sie ihnen keinen Ordnungssinn angewöhnt haben – vielleicht würden sie sich andernfalls über ihre Eltern ärgern, die ihnen Pedanterie angewöhnt haben. Auch früh erworbene Gewohnheiten sind insofern unspezifisch gegenüber ihrer späteren Tauglichkeit und Bewertung: es läßt sich nicht voraussagen, was aus ihnen wird. Sicher fängt Erziehung am 1. Lebenstag an – aber sie führt nicht gradlinig zu einem bestimmten Ergebnis.

Außerdem sind Menschen ihr Leben lang lernfähig – und kein Mensch ist durch seine frühe Kindheit, durch das, was er hier gelernt oder erfahren hat, festgelegt. Dies erscheint manchmal nur so, weil die Lebensbedingungen relativ gleich bleiben. Menschen können sich jedoch zu ihren Lebensbedingungen und Gewohnheiten, Erfahrungen und zu ihrer Biografie bewußt verhalten; wenn es ihnen gelingt, sich nicht einfach als »Opfer« der Bedingungen zu begreifen oder die Bedingungen zu verändern, können sie auch ihre Gewohnheiten usw. verändern.

Erziehungsstile – oder »wir wollen« und die Scheindemokratie

Die Überlegung, daß Erziehungsmethoden den Erziehungszielen gegenüber nicht »neutral« sein können, hat dazu geführt, daß heute eher von »Erziehungsstilen« gesprochen wird. Setzt ein freier Mensch zu werden nicht voraus, daß er »frei« erzogen wird? Die Bezeichnungen der heute diskutierten drei verschiedenen Erziehungsstile stammen von Lewin (1939): der autoritäre, der demokratische und der laissez-faire-Stil.

Über den autoritären Stil brauchen wir nicht viel zu sagen, ihm entsprechen genau die diskutierten Mittel: Anordnungen und Gebote werden mit Lob und Strafe durchzusetzen versucht, der Erzieher gilt als Vorbild. Der laissez-faire-Stil (vom französischen: laßt sie machen) kennzeichnet genau das Gegenteil: man läßt die Kinder machen, was sie eben so machen wollen; in zugespitzter Variante dieses Stils sind auch alle Anregungen und Vorschläge verpönt. Während dem autoritären Stil also ein Bild vom Kinde innewohnt, das

wie ein Werkstück zugerichtet werden muß, entspricht dem *laissez-faire*-Stil eher ein Bild vom Kind als einer Pflanze, die sich von selbst entfaltet (was übrigens nicht für Kulturpflanzen gilt). Zu beidem habe ich schon einiges gesagt. Praktiker, die den *laissez-faire*-Stil »anwenden« wollten, wissen auch, daß dies nicht realisierbar war – die Diskussion ging rasch darum, ob und wann Erzieher nicht doch eingreifen müssen, um wenigstens die (gelangweilten?) Kinder voneinander zu schützen.

Was ist nun der demokratische Stil? Dem Wort nach bedeutet er, daß hier – obwohl es sich um einen *Erziehungsstil*, also ein Erziehungsverhältnis handelt – Erzieher und Kinder gleichberechtigt sind. Jeder kann etwas vorschlagen, es wird diskutiert und abgestimmt, es kommt zu Einigungen oder Kompromissen – oder die Mehrheitsbeschlüsse gelten. Ist dies nun eine echte Alternative zu den beiden anderen Stilen – oder nur der goldene Mittelweg? Auch hier zeigt die Praxis, daß der Stil kaum in der definierten Weise anzuwenden ist, da er von allen gesellschaftlichen Realitäten absieht. Was passiert, wenn die Kinder mehrheitlich beschließen, Mutter geht heute nicht zur Arbeit und das gesamte Monatseinkommen wird heute beim Rummel verbraten? So etwas muß natürlich ausgeklammert werden – was übrig bleibt, sind Spielwiesen. Manchmal sind diese Spielwiesen sehr klein: die Kinder »dürfen« entscheiden, ob sie Milch oder Kakao trinken wollen – nicht darüber, ob sie überhaupt etwas trinken oder lieber Cola trinken wollen. Grenzen müssen gesetzt werden. In der »sozialintegrativ« genannten Variante wird dies alles noch etwas unkenntlich gemacht, indem der Erzieher nicht sagt »ich möchte, daß Ihr heute dies tut«, sondern sagt, »*wir wollen* heute dies tun«. Erhebt sich kein Widerspruch, braucht nicht abgestimmt zu werden. Eigentlich soll dieses »wir wollen« ja Widerspruch gerade vermeiden.

Eventuell sind liberalere Formen des Umgangs mit Kindern humaner. Wenn sie sich heute durchsetzen, handelt es sich hier – wie weiter oben (2. Kap.) aufgezeigt wurde –, nicht um »Moden«. Von Konservativen wird die liberalere Form der Erziehung als »antiautoritär« geschmäht (»antiautoritäre« Erziehung war ein politisches Programm der sich auflehrenden Studenten, das um 1968 begann und längst abgebrochen ist) und oft mit der Forderung verbunden, wieder

Mut zur Erziehung zu haben. Dabei benennen auch diese Konservativen nur die gesellschaftlichen Widersprüche, wie sie sich in Erziehungsproblemen niederschlagen, wenn auch mit anderen Worten. In den Fragen nach dem Stil werden immer die Fragen nach den Erziehungszielen mittransportiert und damit das Dilemma, das darin steckt: wie erzieht man dazu, daß Kinder das tun, was sie tun sollen? Da es offensichtlich auch mit »freier« Erziehung nicht so einfach ist, die Kinder dazu zu bringen, »freiwillig« zu tun, was sie sollen, wird der Ruf nach »strengerer« Erziehung verständlich. Da beides heute als gescheitert anzusehen ist, ist eigentlich schon deutlich: auch Erziehungsstile bewirken kein bestimmtes Ergebnis.

Anwendung von »Stilen« muß das menschliche Verhältnis der Eltern zum eigenen Kind genauso ersticken wie Anwendung von Methoden. Werden Stile zum Prinzip und die Frage, ob man sie richtig anwendet, zur hauptsächlichen Überlegung, wird wiederum die menschliche Subjektivität negiert – wenn der Umgang der Menschen untereinander, wenn man einen demokratischen Erziehungsstil anstrebt, auch freundlicher erscheinen mag. – Andererseits: wenn Menschen wirklich zusammen versuchen herauszufinden, was das Beste für alle ist und wie man das gemeinsam realisieren kann, kann von »Erziehung« gar nicht mehr gesprochen werden; wenn die Eltern dabei genauer wissen, was notwendig ist, und dies mit in die Diskussion bringen oder in Rechnung stellen, geht es nicht mehr um Grenzen, die man aus *pädagogischen* Gründen setzen muß, und man braucht nicht den damit erzeugten Widerstand zu brechen.

Zur Beziehung zwischen Zielen und Methoden – oder wie man auch noch scheitern kann

Da Erzieher und Kinder Menschen in einer gesellschaftlichen Realität mit wechselnden Anforderungen und Problemen sind und der reale Erziehungsprozeß auch durch spezifische Probleme in der jeweiligen »Institution« (z.B. *dieser* Familie) bedingt wird, werden im Alltag weder Methoden noch Stile strikt durchgehalten werden. Derartige Fragen stellen sich oft erst, wenn ein Kind sich irgendwie so

verhält, daß es zum Problem wird, also Familienleben, Kindergarten- oder Schulbetrieb stört. Dann müssen Erzieher versuchen, diese konkreten Probleme zu lösen.

Hierbei brauchen sie keineswegs von vorgefaßten Prinzipien wie Erziehungszielen, Erziehungsmethoden und -stilen auszugehen, sie können versuchen, ein konkretes Problem im Interesse aller Beteiligten und den Möglichkeiten entsprechend zu lösen. Dies entspräche genau dem, wie Menschen als Menschen miteinander umgehen können, und würde Kindern auch Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen.

Andererseits können Erzieher, indem sie sich als *Erzieher* verhalten, die Problemlösung auch wieder als eine pädagogische Sonderveranstaltung inszenieren: Man »regelt« den Konflikt jetzt und hier – und für alle Zeiten, indem man im praktischen Erziehungsprozeß Prinzipien entwickelt und sich dabei doch wieder an Erziehungszielen und den dafür geeigneten Erziehungsmethoden orientiert: man verhält sich »erziehungsförmig«.

Hier kann durchaus berücksichtigt werden, was die Kinder wollen – aber eben auf dem Hintergrund der Interpretation dieses kindlichen Wollens durch die Erzieher. Klagen Kinder z.B. oft ein »das ist *meins*«, so kann man annehmen, daß es ihnen um den Schutz ihres Eigentums geht, fordern sie oft »ich auch«, so kann man dies als den Wunsch nach Gleichberechtigung auffassen. Man versucht nicht herauszufinden, worum es ihnen eigentlich geht.

Neue Probleme ergeben sich dann daraus, daß Eltern versuchen, die Angelegenheit *unmittelbar*, so wie man sie interpretiert, und patent-rezeptartig zu regeln, also ohne die wirklichen Ursachen des Konflikts herauszufinden und über diese vermittelt Lösungen zu suchen.

Veranschaulichen wir uns dies an der Forderung von Kindern: »Ich auch!«. Gleichberechtigung mehrerer Kinder in einer Familie oder Kindergruppe mag den Eltern bzw. Erziehern als zutiefst menschliche Forderung erscheinen – und sie versuchen, sie unmittelbar zu »regulieren«. Um der ständigen Forderung der Kinder »ich auch« zuvorzukommen, entwickeln sie die Regel, daß alle Kinder dasselbe bekommen bzw. von allem gleichviel – vom Eis über die Kleidung bis zu der Menge an Zuwendung. Erstaunlicherweise löst die Regel, also das Prinzip, das Problem meist nicht, sondern verfestigt es erst richtig. Die Kinder benehmen sich wie ewig zu kurz

Gekommene – und sie treiben es u.U. auf die Spitze: sie fordern, alle »auch« zur gleichen Zeit allein auf dem Schoß zu sitzen, »auch« in der Mitte zu sitzen – auch wenn oder gerade weil sie wissen, daß »die Mitte« sich eben dadurch auszeichnet, daß nur einer diese Position innehat. Warum? Wenn Gleichheit oder Gleichbehandlung zum Prinzip wird und dabei von den je individuellen Bedürfnissen *und* der Machbarkeit abgesehen wird, können sich die Kinder – indem sie dieses Prinzip nun auch vertreten – ebenfalls nicht an ihren eigenen Absichten, Wünschen, Bedürfnissen orientieren, sondern nur noch – gleichsam außengesteuert – an dem je aktuellen Verhalten der anderen. Sie können die »Gleichbehandlung« beim Erzieher einklagen, der diese Regel über ihren Kopf weg verhängt hat. Sie verlernen, aufeinander, und vor allem auf sich selbst, zu »hören«.

Ähnlich kann es sein, wenn man den gellenden Schreien »das ist *meins*« unmittelbar regulierend folgt. Statt zu klären, wer was wozu jetzt braucht bzw. nicht braucht und was man zusammen benutzen könnte, mögen Eltern, die Angelegenheit unmittelbar regulierend, die Regel aufstellen: das private Eigentum der anderen ist unantastbar, und jeder spielt nur mit *seinen* Sachen. Da sitzen dann die Kinder, jeder mit seinem Ball, seinen Spielzeugberg mit Argusaugen bewachend, unfähig, miteinander etwas zu tun.

In Anlehnung an Dreier (1980) kann man derartige erziehungsförmige Konfliktlösungsversuche, wie sie sich z.B. in einer bestimmten Familie herausbilden und verselbständigen, »Regulationsformen« nennen. Immer wenn der Versuch, einen Konflikt zu regeln, nicht das bewirkt, was bewirkt werden soll, ist es sinnvoll zu fragen: ergeben sich hier Regelmäßigkeiten aus vernünftigem Verhalten aller – oder werden hier Regeln um ihrer selbst willen durchgesetzt und verhindern so den menschlichen Umgang miteinander, behindern Entwicklung, statt sie zu unterstützen?

Wenn nun Methoden, Stile und Regulierungen sich als unspezifisch gegenüber dem Ergebnis und als Entwicklungsbehinderungen herausstellen, stehen wir vor dem gleichen Dilemma wie bei der Diskussion der Erziehungsziele: Woher nehmen wir die Orientierung für den Umgang mit den Kindern? Wie vermeidet man, zu seinem eigenen Instrument zu werden? Wie kann man mit seinen Kindern menschlich und für alle Beteiligten befriedigend leben?

Ein Ausweg aus dem Dilemma scheint darin zu bestehen, daß man vor allem ein gutes emotionales Verhältnis zu seinem Kind »aufbaut«, woraus sich alles andere bestens ergeben sollte. Daran mag etwas Wahres sein. Wenn Erzieher aber dies »gute emotionale Verhältnis« zum Ziel und zur Methode erheben, damit die Absicht verfolgen, ihr Kind auf dieser Grundlage besser in ihrem Sinne beeinflussen zu können, so werden sie auch damit scheitern müssen. Man kann nicht abstrakt versuchen, ein gutes emotionales Verhältnis zu jemandem zu entwickeln – und wenn man ein gutes emotionales Verhältnis als Instrument gegen die Interessen des anderen einsetzen will, muß es zerbrechen. Ein gutes Verhältnis zu einem Kind kann immer nur Ergebnis dessen sein, daß Eltern vertrauenswürdig *sind* und versuchen, ein Kind bei seinen ganz bestimmten Entwicklungsnotwendigkeiten zu unterstützen. Dies schließt gelegentliche und auch langfristige unterschiedliche Orientierungen ebenso ein wie Denken für andere aus.

Teil B
Alltägliche Probleme –
neu gesehen

Erziehungsprobleme sind – wie weiter vorn ausführlich begründet wurde – zumeist auf wirkliche, gesellschaftlich bedingte Probleme, die sich historisch verschärft haben, zurückzuführen. Insofern kann es nicht gelingen, sie in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen innerhalb der Familie befriedigend zu lösen. Dennoch kann man versuchen, sie nicht weiter zu verschärfen und nicht weitere unnötige Probleme zu schaffen. Wie dies möglich sein könnte, soll nun an konkreten Beispielen weiter erörtert werden.

Da Probleme innerhalb des Familienlebens – wie alle Probleme – meist eine »Geschichte« haben, ist es zweckmäßig, sie soweit möglich »vom Anfang an« aufzurollen – auch um zu erkennen, woraus sich was entwickeln kann.

Wenn im folgenden von »Eltern« die Rede ist, so sind damit nicht die leiblichen Mütter und Väter gemeint, sondern die Erwachsenen, die mit dem Kind leben. Ebenso ist mit »Familie« nicht die »Kernfamilie« gemeint, sondern die »Lebensgemeinschaft«; dies ist mindestens ein Erwachsener und (s)ein Kind, es kann aber auch eine größere »Gruppe« sein. Sofern sich aus den Familienverhältnissen für die hier zu diskutierenden Probleme keine besonderen Gesichtspunkte ergeben, wird nicht weiter darauf eingegangen werden. Worauf es hier ankommt, ist, daß mindestens ein Erwachsener mit mindestens einem Kind zusammenlebt, sich für dies verantwortlich fühlt – und mit den dabei entstehenden Problemen einigermaßen vernünftig umgehen möchte.

Ein Kind sagt seine Meinung – wenn auch zunächst undeutlich: es bekundet seinen Willen mit Geschrei

Das erste Lebenszeichen eines Neugeborenen ist meist ein Schrei. Er wird oft als Trauer um die verlorene Geborgenheit im Mutterleib, als Unwillen, auf die Welt zu kommen, gedeutet. Er ist hingegen auch *sinnvoll*, leitet er doch die selbständige Atmung ein. Wenn es auch möglich ist, daß ein Kind ohne zu schreien geboren wird, so wird es doch irgendwann einmal schreien. Wichtig ist wohl, daß mit dem Geschrei ein wesentlicher Entwicklungsprozeß beginnt: das Neugeborene beginnt selbständig zu leben – wenn es Eltern auch schwerfallen mag, dies in dieser Weise zu akzeptieren.

Wahrscheinlich beginnen die praktischen Probleme im Verhältnis der Eltern zu ihrem Kind spätestens dann, wenn ein Kind schreit – insbesondere wenn es »zur Unzeit« anhaltend und »grundlos« schreit. Dies Schreien ist eine außerordentlich widersprüchliche Angelegenheit.

Einerseits ist klar, daß ein Säugling auf keine andere Weise als durch Geschrei äußern kann, wenn ihm irgend etwas nicht paßt – und daß er zunächst auch keine Möglichkeit hat, das, was ihm nicht paßt, zu ändern. Das Geschrei selbst hilft ihm zwar nicht unmittelbar weiter, aber es wirkt auf Eltern: sie verstehen, daß ihrem Kind irgend etwas nicht paßt. Insofern sind die Eltern das »Mittel« des Säuglings, d.h. die *Vermittler* zwischen ihm und den Möglichkeiten seiner Bedürfnisbefriedigung. Andererseits schaffen Eltern auch Bedingungen für den Säugling, und er hat u.U. an diesen von den Eltern geschaffenen Bedingungen etwas auszusetzen. Indem er also die Eltern zu Hilfe ruft, kann er auch gleichzeitig gegen die von den Eltern (mit)gesetzten Bedingungen protestieren.

Da die Hilflosigkeit des Säuglings für Eltern ja offensichtlich ist, bemühen sie sich in der Regel auch, den Hilferuf angemessen zu verstehen und zu beantworten. Abgesehen davon, daß Geschrei lästig ist, wollen sie ja auch ein glückliches Kind – und ein glückliches Kind schreit nicht. Die Eltern gehen also die übliche Checkliste durch: Hunger? Nasse Windeln? Unbequeme oder zu warme oder zu leichte Kleidung? Könnte es Schmerzen haben? Wenn sie nichts finden, sicher sind, alles richtig gemacht zu haben, kann sich das Mitleid in Ärger verwandeln. Sie haben versucht, die besten Bedingungen zu setzen, sie haben versucht, sich bzw. die von ihnen gesetzten Bedingungen zu ändern, das Kind hat allen Grund glücklich zu sein – es hat *keinen* Grund zu protestieren. Also soll das Kind sich ändern, diese Bedingungen akzeptieren – und aufhören zu schreien. Wieso kann es hier einfach schreien und die Familie tyrannisieren? Sie wollen ja gern demokratisch sein – aber das schließt Tyrannei aus, auch Ihr Kind soll kein Tyrann sein.

Solche Tyrannei-Überlegungen, die wohl keiner Mutter und keinem Vater fremd sind, können nun dazu führen, daß jenes oben diskutierte besondere, nämlich pädagogische, Verhältnis zwischen Eltern und Kindern entsteht: die Eltern versuchen aus *pädagogischen* Gründen ihr Kind zu ändern. Sie helfen ihrem Kind nicht deshalb nicht, weil sie es nicht können, weil sie ratlos sind, sondern sie finden einen Grund: Tyrannei soll abgestellt werden. Der Machtkampf beginnt, auch wenn ein Kind zunächst nicht bewußt daran beteiligt ist. Statt ihr Kind bei seinem Protest gegen seine Lebensbedingungen zu respektieren, beziehen die Eltern den Protest direkt auf sich, nehmen ihn unmittelbar auf. Dieser Machtkampf kann sich fortsetzen, Menschen gegen Menschen, da die Bedingungen ausgeblendet sind, können sie nicht als gemeinsames Drittes, auf das sich beide Seiten, Eltern und Kinder (diese verändernd) beziehen könnten, gesehen werden. Insofern sind pädagogische Gründe letztlich immer gegen die Interessen des Kindes – und der Eltern – gerichtet.

Aber wie können Sie, falls Sie die Angelegenheit so durchschauen, Ihr Kind unterstützen? Soll denn das heißen, daß man einem Kind immer voll zur »Verfügung« stehen muß? Und wenn man dies täte, droht nicht eine andere Gefahr, nämlich ein Kind zu »verwöhnen«? Wieder wären wir bei pädagogischen Überlegungen.

Nun, es gehört in den Bereich der (durchaus von der Wissenschaft genährten) Gerüchte, daß eine gute Mutter 24 Stunden täglich glücklich um ihr Kind herumspringen kann; doch sogar im Märchen schläft die außerordentlich geduldige Mutter des kleinen Hävelmann schließlich ein. Eher ist es so, daß übermenschliche Aufopferung die Atmosphäre vergiftet, zu unstillbaren Dankbarkeitserwartungen führt. Mütter haben auch noch anderen Notwendigkeiten nachzukommen, sie haben auch noch andere Interessen, sie sind auch mal müde, zu müde – genau wie andere Menschen auch. Wenn das so ist, haben sie auch Gründe, nicht auf das Geschrei einzugehen. Das hat aber mit einem pädagogischen Verhältnis nichts zu tun, denn das klammert ja gerade die Interessen der Betroffenen aus. Ihre Bedürfnisse, Notwendigkeiten gehören ebenso zu den Lebensumständen Ihres Kindes wie seine. Dies soll wiederum nicht heißen, daß ein gesundes Ausmaß von Frustration für die Entwicklung Ihres Kindes wichtig ist, um es nicht zu verwöhnen, was wieder ein pädagogischer Grund wäre, sondern daß Ihr Kind sich ja in die gesellschaftliche *Realität* hinein entwickeln muß, nicht in künstliche pädagogische Verhältnisse.

Im Endeffekt kommt scheinbar dasselbe heraus: Ihr Kind schreit, und ob Sie ihm nun aus pädagogischen Gründen, oder weil Sie müde o.ä. sind, nicht helfen – es schreit weiter. Dennoch gibt es einen Unterschied im Eltern-Kind-Verhältnis. Sie unterstützen es ja nicht absichtlich nicht, sondern weil sie wirklich nicht können. Damit respektieren Sie den Protest Ihres Kindes, fühlen ihn nicht auf sich gerichtet, sondern auf die Bedingungen, Sie beginnen keinen Machtkampf und verlieren nicht aus dem Blick, daß Bedingungen zu verändern sind und Ihr Kind *dies* versucht. Sie wollen es weder in seinen Entwicklungsmöglichkeiten behindern noch in eine »andere Richtung« lenken – und Sie werden es, wenn die Situation entsprechend ist, unterstützen.

Sehr bald wird Ihr Kind verstehen, daß Sie wirkliche Gründe haben für das, was Sie tun – und es wird für es wichtig und vorteilhaft sein, diese zu kennen und zu verstehen. Wenn es weiß, daß Sie es grundsätzlich unterstützen, ihm zu essen geben, es herumtragen, so daß es Sie spüren und hören kann und außerdem noch spannende Neuigkeiten entdecken kann, daß Sie jetzt aber Gründe haben, dies

nicht zu tun, wird es zwar eventuell weiter schreien, sich aber nicht mehr so ausgeliefert fühlen. Darüber, daß es entdeckt, daß Sie Gründe haben, wird es auch erkennen können, daß es selbst Gründe hat – und nur darüber, daß jedermanns Gründe respektiert werden und (übergeordnete) gemeinsame Gründe erkannt werden können, kann ein wirklich kooperatives Verhältnis zwischen Ihnen und Ihrem Kind entstehen. Statt sich gegeneinander durchzusetzen oder aufeinander Rücksicht zu nehmen, kann man anfangen zu überlegen: wie können wir es denn für uns alle besser machen?

Dies klingt wie ein einfaches Rezept – und ist doch weit davon entfernt. Viele »Interessen« Ihres Kindes stehen in direktem Gegensatz zu Ihren. Ihr Kind ist putzmunter, Sie sind müde. Sind Sie wirklich zu müde? Sie wollen ins Kino gehen – aber Ihr Kind klammert sich an Ihnen fest. Ist Ihnen das Kino wirklich so wichtig? Es sind dauernd Entscheidungen zu treffen – wie löst man den Gegensatz auf? Wenn Sie sich durchsetzen – kommt Ihr Kind nicht zu kurz? Und wenn das Kind sich durchsetzt – kommen Sie nicht zu kurz? Wenn Sie das nicht als direkten Machtkampf auffassen, wird es Ihnen aber leichter fallen, Lösungen zu finden. Da Sie Ihr Kind nicht »besiegen« wollen, können Sie seinen Protest gegen die Bedingungen akzeptieren. Sie wissen, solange es schreit (oder später argumentiert), hat es seinen Protest noch nicht aufgegeben. Wenn es wirklich Gründe hat, kann es auch leichter selber Möglichkeiten finden – es hat es ja nicht nötig, Sie zu besiegen.

Problematischer würde die Angelegenheit, wenn Ihr Kind »artig« wird oder heimlich versucht, seine Wünsche durchzusetzen, oder wenn es sich insgesamt wie ein unterdrücktes Kind verhält: bettelt und quengelt. Dies können Anzeichen dafür sein, daß Ihr Kind resigniert hat, Ihnen nicht vertraut oder auch den Unterschied zwischen den anderen Bedingungen und Ihrer Person nicht versteht. Statt scheinbare oder wirkliche Artigkeit als »Sieg« zu verbuchen, könnte man gerade sie als Alarmzeichen sehen und als Anlaß nehmen, um Gründe, also – vor allem für Sie – bestehende Bedingungen von neuem zu überprüfen. Haben Sie den Standpunkt Ihres Kindes berücksichtigt? Läßt er sich besser berücksichtigen? Läßt sich wirklich nichts ändern? Wenn sich jetzt wirklich nichts ändern läßt, wird Ihr Kind unter diesen Bedingungen leben müssen – nicht aus Rück-

sicht auf Sie, und Sie haben daran keine Schuld. Es schließt vor allem nicht aus, daß die Bedingungen doch veränderbar sein könnten, Sie jetzt bloß keine Möglichkeit sehen.

Änderung? Dies klingt Ihnen eventuell wie ein Aufruf zur Inkonsequenz. Muß man einem Kind gegenüber nicht konsequent sein? Schafft nicht Inkonsequenz erst das quengelnde Kind – muß nicht Inkonsequenz ein Kind noch weiter verunsichern?

Wenn Sie Ihrem Kind etwas versprechen und dies ohne für das Kind erkennbare Gründe nicht einhalten, so kann diese Inkonsequenz Ihr Kind verunsichern; wenn Sie etwas, was Ihrem Kind wichtig ist, ohne ersichtliche Gründe plötzlich verbieten, kann sich Ihr Kind ausgeliefert fühlen. Wenn Sie Gründe angeben, die ausschließen, alle Wünsche des Kindes zu erfüllen, und dann ohne es zu erklären doch auf die Wünsche des Kindes eingehen, kann es den Eindruck gewinnen, es könnte dies mit (quengelnder) Beharrlichkeit immer wieder erreichen. Dies alles wäre inkonsequent. Was heißt aber eigentlich, »konsequent« zu sein? Es heißt doch, gleichbleibend zu sein – aber es heißt auch, folgerichtig zu sein. Dies fällt zusammen, solange die Bedingungen gleich bleiben. Wenn Sie aber glauben, wirkliche Gründe zu haben, und dann – u.U. mit dem Kind – herausfinden, daß diese nicht stichhaltig sind, ist es doch nur »konsequent«, d.h. folgerichtig, sie fallen zu lassen und bestehende Regelungen zu ändern.

Vielleicht werden Sie jetzt einwenden: zusammen mit dem Kind – das setzt ja voraus, daß man mit dem Kind reden kann! Müssen sich nicht vorher, in den sprachlosen Zeiten schlechte Verhältnisse einspielen, da man seine Gründe dem Kind nicht erklären kann? – Man hat manchmal den Eindruck, als ob auch ein ganz kleines Kind schon merkt, wann es den Eltern ernst ist, deshalb die Gefahr nicht ganz so groß ist, wie allgemein behauptet. Viel wahrscheinlicher erscheint mir aber: ein Kind, das noch keine Absichten denken kann, kann Ihnen auch keine schlechten Absichten unterstellen. Vielleicht liegt es daran, daß ein Kind keineswegs aufhört, per Schrei zu protestieren, wenn man ihm *manchmal* nicht helfen kann.

Wenn in der Literatur (unter der Bezeichnung »Hospitalismus«, vgl. etwa Spitz 1972) Kinder als völlig apathisch und resigniert beschrieben werden, so handelte es sich um Kinder, deren Betreuung

in keinem Zusammenhang zu ihrem Protest stand (und sich u.U. nur aufs pure Überleben bezog), denen also keine Möglichkeit eröffnet wurde, ihr Leben allmählich in die eigenen Hände zu nehmen und so vom (häufig zufälligen) Wohlwollen anderer immer unabhängiger zu werden.

Viele Eltern, die vor allem darunter leiden, daß Säuglingsgeschrei so undifferenziert ist, erhoffen sich, daß ihre Probleme leichter zu lösen sind, wenn ein Kind eindeutig sagen kann, was es will. Sicher ist, daß die Probleme dann andere werden.

Diese Änderung der Probleme will ich im folgenden als Darstellungsprinzip verwenden. Das bedeutet, daß ich mit der Erörterung jener Probleme, die man mit kleinen Kindern im allgemeinen hat, beginnen will (schlafen, essen, kleiden), dabei jedoch auch die Änderung der Problemlage bei heranwachsenden Kindern oder Jugendlichen mitdiskutieren werde. Anschließend will ich mich jenen Problemen zuwenden, die meist erst entstehen, wenn die Kinder etwas älter sind und – der unmittelbaren Macht der Eltern entzogen – selbständig(er) beginnen, ihre Erfahrungen zu machen: Spielen, Lernen, »Arbeiten«, Fernsehen und Taschengeld. Das an diesen konkreten Beispielen Diskutierte werde ich zum Schluß verallgemeinert zusammenzufassen versuchen. Ich hoffe damit, die in diesem kurzen Abriss über die Willensbekundung des Kindes per Geschrei aufgeworfenen Fragen auch unter Berücksichtigung dessen, daß Kinder und Eltern Verschiedenes wollen, für Sie beantwortbar zu machen.

In einem gesunden Körper...

Wer hat eigentlich Schlafprobleme?

»Elternfreuden beginnen,
wenn die Kinder schlafen«

Die häufigsten Probleme, die *Eltern* mit Kleinkindern haben, sind Schlafprobleme. Sie werden aber meistens vorgetragen als Probleme des *Kindes*: es schläft zu wenig, zu kurz, zu den falschen Zeiten. Auffällig dabei ist, daß kaum jemals ältere Kinder als mit Schlafproblemen behaftet bezeichnet werden. Woran kann das liegen?

Nun, Säuglinge oder Kleinkinder, die nicht schlafen, sind sehr viel lästiger als ein 14-jähriger, der nicht schläft. Der Säugling schreit, ein Kleinkind stört – der 14-jährige schreit nicht, er ist eventuell in der Disco oder »hängt« vorm Fernseher, er hat ein Disco- oder Fernsehproblem, aber kein Schlafproblem. Insofern ergibt sich schon: ein nicht-schlafendes kleines Kind ist vor allem für die Eltern problematisch. Es ist schon was dran, wenn gesagt wird, Elternfreuden beginnen, wenn die Kinder schlafen.

Die Theorie ist hier voll auf Seiten der Eltern. Herr Hellbrügge, Kinderarzt, warnt zwar vor utopischen Erwartungen bezüglich Schlafdauer der Sprösslinge, er gibt auch an, daß es starke inter- und intraindividuelle Schwankungen gibt – betont aber ausdrücklich, daß ausreichend Schlaf das wichtigste für die kindliche Entwicklung ist. »Ausreichend Schlaf« bemißt sich dabei nicht etwa nach dem Ruhebedürfnis Ihres Kindes, sondern nach der statistischen Norm durch-

schnittlicher täglicher Schlafdauer, verteilt auf Nachtschlaf und Mittagsschlaf. Die Dramen, die entstehen, wenn Eltern den seiner Meinung nach für das Kind notwendigen Schlaf dem Kind gegenüber durchsetzen, schildert Hellbrügge zwar anschaulich (Vater tobt, Mutter weint), aber er folgert: bleiben Sie konsequent, dann wird Ihr Kind ab dem 4. Lebensmonat lernen, daß Sie sein Bestes wollen. Wenn Sie nicht konsequent bleiben, könnte es sogar etwas Falsches lernen, nämlich daß es für sein Geschrei noch belohnt wird, indem Sie es aufnehmen.

Nein, ich kenne das Schlafbedürfnis Ihres Kindes auch nicht. Ich bin aber sicher, daß es selbst es kennt. Und hierfür erfahre ich wieder volle Unterstützung durch Herrn Hellbrügge. Er versichert ausdrücklich, daß Lärm ein schlafendes Kleinkind nicht stört (was ich nur bedingt bestätigen kann) und daß ein müdes Kind in jeder Lage einschläft (was ich voll bestätigen kann). Er selbst sieht den Widerspruch nicht, sieht also auch nicht, daß das eigentliche Problem ein Problem der Eltern ist: ihr Kind schläft nicht so lange, wie sie wollen, und es schläft nicht dann, wann sie das wollen – sondern es schläft, wenn es sich nicht mehr halten kann, wenn es vor Müdigkeit umkippt, und das ist nicht unbedingt nachts und nicht mittags – eben nicht dann, wenn sie selbst müde sind oder für sich sein wollen. Vielleicht will es auch nicht allein schlafen, sondern in Ihrer Nähe.

Bewußt ein Schlafbedürfnis zu verspüren setzt voraus, müde zu sein und nicht die Möglichkeit zu haben, sich hinzulegen. Dies ist die typische Situation der Eltern kleiner Kinder. Sie haben vermutlich einen relativ geregelten (u.U. durch Arbeitszeiten gesteuerten) Schlafrhythmus, der sich aber nicht mit den Schlafenszeiten Ihres Kindes deckt. Sie werden z.B. jede Nacht ein- oder mehrmals aus dem Schlaf gerissen, sind dann müde, haben den ganzen Tag einen Klotzkopf – Ihr Schlafbedürfnis wird überwältigend, nimmt all Ihre Gedanken ein – und insofern ist es Ihnen besonders unverständlich, daß Ihr Kind nicht schlafen will. Es liegt nahe, aus Ihrem Schlafbedürfnis kurzschlüssig darauf zu schließen, daß Ihr Kind doch nun endlich auch ein Schlafbedürfnis haben muß! Das braucht aber nicht zu bedeuten, daß Ihr Kind müde ist und schlafen will. Wenn Ihr Kind dann schläft, können Sie oft nicht einfach auch schlafen – tagsüber sind meist dringende Dinge zu erledigen, und abends wollen Sie

noch etwas tun, was Ihnen Spaß macht. Kaum haben Sie sich aber hingelegt und sind eingeschlafen, geht die Sirene wieder los, Ihr Kind weckt Sie lautstark. Ständiges Wecken ist eine bekannte Foltermethode, kein Wunder, daß Sie sich schlecht fühlen. – Wenn Ihr Kind regelmäßig und viel schläft, geht es Ihnen besser – und wenn es Ihnen besser geht, so ist dies auch besser für Ihr Kind; daraus folgt aber keineswegs, daß regelmäßiger und langer Schlaf an sich für Ihr Kind »das Beste« ist.

Solange ein Kind noch sehr klein ist, lassen sich viele Probleme praktisch dadurch lösen, daß man es immer bei sich hat *und* ihm immer die Möglichkeit gibt, zu schlafen, wann es will. Es schläft auch im Tragetuch, im Kinderwagen, und man kann es auch mit ins Bett nehmen. (Daß man Kinder nachts im Bett leicht erdrückt ist wohl ein Gerücht; da diese Sterbeweise im Mittelalter ausdrücklich unter Strafe stand, kann man eher annehmen, daß es sich um eine Tötungsmethode gehandelt hat.) – Schwieriger wird es, wenn Kinder älter (und schwerer) werden, man sie nicht mehr einfach mitnehmen kann, weil sie bezüglich ihrer »Beschäftigung« mitbestimmen möchten. Was tun, wenn Ihr Kind einfach ablehnt, Sie in die Kneipe, ins Konzert, zum Vortrag zu begleiten (und dort zu schlafen), das gleiche Fernsehprogramm wie Sie anzusehen – seine eigenen Absichten dagegensetzt? Spätestens dann behindern die kindlichen Schlafenszeiten und Nichtschlafenszeiten Sie wirklich, sie müssen irgendwie geregelt werden.

Jetzt mit dem Kind darüber zu diskutieren, daß es doch für es selbst das Beste sei, mittags und nachts pünktlich einzuschlafen, ihm zu erzählen, daß es doch wirklich müde sei oder »schon 8 Uhr«, daß es sonst morgen müde sein werde u.ä.m., ist im allgemeinen fruchtlos. Schlafen bedeutet zwar Erholung, aber das ist eigentlich nur dem übermüdeten Erwachsenen richtig bewußt. Da ein Kind im allgemeinen jederzeit die Möglichkeit hat, einfach umzukippen und wegzuschlafen, kann ihm kaum ein Bedürfnis, sich zu erholen, bewußt werden. Schlafen ist unerlebbare Zeit, blinde Zeit, man erinnert sich kaum, eingeschlafen zu sein, man ist einfach wieder da. Man erlebt ja nicht den Schlaf bewußt als Erholung, sondern man spürt die Wirkung – und wenn man in Zusammenhängen denken kann, führt man den angenehmen (erholten) Zustand auf die (blinde) Schlafens-

zeit zurück. Zum Schlafen geschickt zu werden, diskussionslos oder mit welchen Argumenten auch immer, kann vom Kind also kaum als seinen Bedürfnissen entsprechend empfunden werden, und alle Argumente müssen ihm unverständlich erscheinen. Es ist nicht müde, daran ändert auch die magische Formel »8 Uhr« nichts – und was weiß es, was »morgen« bedeutet (»Morgen«, das ist alles Angenehme – aber eben jetzt eine Verweigerung des Angenehmen). Es kann sogar ganz umgekehrt sein: schlafen zu gehen bedeutet, etwas zu verpassen. Während man schläft, ereignet sich was, was ich eben, weil ich schlafe, nicht erleben kann. Ihr Kind will vielleicht noch was spielen, mit Ihnen zusammen sein – wenn es ins Bett gesteckt oder geschickt wird (»und jetzt schläfst Du aber!!«), muß es das so erleben, als würden ihm seine Wünsche verwehrt. Und dies gerade abends, wo vielleicht die restliche Familie zusammen ist und ganz offensichtlich nicht schlafen geht.

Den Interessen des Kindes gemäßer wäre es insofern, es nicht zum Schlafen zu schicken, sondern es einfach zu lassen, bis es von allein schlafen geht oder einschläft. Daß *die Kinder* bei einer solchen Praxis keine Gesundheitsschäden davontragen (und auch keine anderen Schäden), zeigen die Beispiele aus südlichen Ländern: in Griechenland, in Jugoslawien, in Italien etc. sind die Kinder dabei, solange die Erwachsenen auf sind. Es ist nicht auszuschließen, daß die Erwachsenen damit Probleme haben. Aber ich vermute, *Sie* haben damit Probleme. Viele Eltern können sich nicht entspannen, wenn sie immer die Kinder dabei haben – und vielleicht wollen Sie auch etwas tun, wobei die Kinder wirklich stören würden (im Konzert oder beim konzentrierten Lesen oder beim Telefonieren – eben bei allem, wo Sie nicht ständig unterbrochen werden wollen). Muß deshalb Ihr Kind schlafen? Eigentlich geht es doch darum, daß es Sie nicht unterbricht. Sicher, wenn es schläft, sind Sie sicher, nicht gestört zu werden, insofern ist dies für *Sie* »das Beste«.

Daran läßt sich die einfache Frage anschließen: warum sollten Sie ihrem Kind nicht erklären können, daß Sie jetzt oder zu einer generell festgesetzten Zeit (mittags oder abends), zu einer Zeit, die sich nach *Ihren Notwendigkeiten* richtet, für sich und ungestört sein wollen – und daß es in dieser Zeit sich allein beschäftigen oder auch schlafen soll, nur im Notfall von Ihnen Hilfe anfordern soll (dann aber immer und ausnahmslos!)?

Ihr erster Einwand wird vermutlich sein: Das setzt doch voraus, daß mein Kind mich versteht, überhaupt Sprache versteht bzw. meine Gründe versteht. Ihre Rückfrage könnte auch sein: Ab wann kann ein Kind sowas überhaupt verstehen? Herr Hellbrügge meint, daß ein Kind ab dem 4. Lebensmonat merken kann, daß die Eltern sein nächtliches Geschrei konsequent nicht beachten. Dies ist zum einen falsch, weil ein Kind in jedem Alter dressierbar ist, und es ist zum anderen deswegen falsch, weil man die Frage, wann ein Kind was versteht, nicht mit Altersangaben beantworten kann. Sicher erscheint es abstrus, wenn man einem Neugeborenen erklärt, daß und warum man für sich sein möchte. Andererseits kann es doch auch nicht schaden. Je früher Sie dies Ihrem Kind erklären, um so früher wird es dies verstehen, denn es lernt mit Sicherheit, Sie zu verstehen – aber nur, wenn Sie Ihm die Möglichkeit dazu geben.

Regelungen, die Schlafenszeiten (oder Zeiten »jeder für sich«) betreffen, beziehen sich auf viel mehr als das Schlafen, sie bilden die Grundlage des Zusammenlebens mit einem Kind. Sicher reicht es nicht aus, einem Kind eine Regel vorzutragen (für eine festgesetzte Zeit oder »ab jetzt« soll es sich allein beschäftigen), damit es diese einhält. Es wird aber um so eher dazu bereit sein, je mehr Möglichkeiten, über seine Lebensbedingungen selbst zu verfügen, in der Regel enthalten sind.

Solange ein Kind noch klein ist, geben nur Sie (und nicht Ihr Kind) Gründe an, und Sie führen Regelungen ein. Wenn Ihr Kind dies nicht anerkennen kann bzw. solange es diese nicht ausdrücklich anerkennt, wäre es völlig falsch, solche Regelung als »unsere« auszugeben nach dem Motto: *»Wir haben uns doch geeinigt«*. Insofern können Sie Verstöße gegen entsprechende Regelungen nicht als Verstöße gegen gemeinsame Abmachungen einklagen. Daß Erwachsene dies eigentlich wissen, wenn sie es auch nicht offen zugeben, zeigt sich, wenn Erwachsene sich völlig berechtigt fühlen, sich ihren Gründen entsprechend ohne Absprache mit dem Kind über derartige Regelungen hinwegzusetzen (»Heute hab ich so gute Laune / kommt Besuch / gehen wir essen – da kannst Du auf/bei uns bleiben«) – aber in der Regel kaum bereit sind, entsprechende Wünsche des Kindes nach Ausnahmen anzuerkennen. Wenn nur die Erwachsenen für die Ausnahmen zuständig sind, müssen es auch nur ihre Regelungen sein.

Macht man sich dies klar, wird man auch nicht ärgerlich reagieren, wenn ein Kind die von den Eltern gewährte Ausnahme nicht akzeptiert, also plötzlich lautstark im Restaurant sein Recht auf Schlaf jetzt und im eigenen Bett eingeklagt.

Ein anderer Aspekt ist: wenn Ihr Wunsch »für sich und ohne das Kind zu sein« sich über den ganzen Tag erstreckt, ist es kein großes Wunder, wenn Ihr Kind dies nicht akzeptiert. Es mag viele Tage geben, wo Sie den Eindruck haben, sehr viel Zeit mit dem Kind verbracht zu haben – und wenn Sie den Tagesablauf dann rekonstruieren, stellt sich heraus, daß Sie eigentlich in dieser Zeit viel getan haben: gewaschen, gekocht, einen Blick in die Zeitung geworfen, hin und wieder mal telefoniert... Ihr Kind war vielleicht die ganze Zeit dabei, also bei Ihnen, aber Sie haben nichts wirklich *mit* ihm gemacht – von gelegentlichen Verboten und eventuell auch Antworten auf seine Fragen mal abgesehen. Vielleicht sind Sie auch genervt, weil Sie das Kind dabei hatten – aber Ihr Kind mag ebenso genervt sein, weil es nichts von Ihnen hatte. Wenn Ihr Kind dann protestiert, obwohl es »8 Uhr« ist und Sie doch die Regelung vorgetragen haben, vernachlässigen Sie den Standpunkt Ihres Kindes, sein Anliegen, auch mal in Ruhe seine Anliegen bei Ihnen loszuwerden.

Irgendwann lassen sich diese und ähnliche Probleme durch eine *gemeinsame* Zeitplanung lösen, in der festgesetzte Zeiten vorgesehen sind, die jeder zur *eigenen* Verfügung hat. Leider gibt es hier wieder praktische Probleme. Menschen haben zwar die Uhren erfunden, aber sie werden nicht zu Uhren. Es könnte sein, daß Ihr Kind gerade zu der Zeit, die Sie mit dem Kind verbringen wollen, allein oder mit Freunden spielen, sein spannendes Fernsehprogramm sehen möchte. Es kann auch sein, daß Sie sich trotz bester Vorsätze in dieser »gemeinsamen« Zeit Ihre Gedanken nicht aus dem Kopf schlagen können. Wie soll man sich auf ein Kinderbuch konzentrieren, das man zum 27. Mal vorliest, oder auf das monotone Würfeln und Zählen bei »Fang-den-Hut«, auf das Anziehen und Ausziehen von Puppen, wenn man den Kopf voll ungelöster Probleme hat? Insofern können zwar Zeitregelungen Probleme im Umgang mindern – wenn man sie aber starr einhält, ohne die konkreten Situationen zu berücksichtigen, wird der Plan zum Tyrannen derer, die ihn aufgestellt haben. »Konsequenz« wird auch hier zur Willkür, berücksichtigt die Sub-

ektivität der Menschen nicht, weder die Tatsache, daß Menschen Intentionen haben, noch daß sie in der Lage sind, Bedingungen zu ändern. Es mag also Gründe geben, derartige Pläne aufzustellen, aber es mag ebenso – auch täglich anfallende Gründe – geben, sie nicht einzuhalten.

Es mag Ihnen so scheinen, als würde eine »flexible« Handhabung von Regelungen jeden Tag von neuem im Chaos enden. Wenn dies in der Praxis der Fall ist, müssen Sie wohl über die prinzipielle Möglichkeit, *den* Plan, den Sie aufgestellt haben, einzuhalten, nachdenken. Je besser er Ihren Notwendigkeiten *und* denen Ihres Kindes entspricht, um so eher wird sich eine Regelmäßigkeit einstellen, die die Grundlage für Pläne bzw. deren Änderung abgibt. So mag es Kinder geben, die nachmittags, wenn sie aus dem Kindergarten kommen (und Sie Ihre Arbeit hinter sich haben, Sie vielleicht auch gern mit Ihrem Kind etwas tun wollen), erst mal für sich sein wollen, allein spielen oder fernsehen wollen – die aber gerade dann, wenn die Eltern für sich sein wollen, ein ausgesprochenes Bedürfnis entwickeln, mit ihnen zu sprechen oder zu spielen. In der Praxis sieht das dann so aus: den ganzen Nachmittag ließ es sich nicht sehen und gerade dann, wenn Sie Ihr Kind in sein Bett oder Zimmer schicken wollen, fängt es an zu »trödeln«, Geschichten zu erzählen oder gewaltige Probleme zu erörtern. Dies wirkt auf Sie eventuell so, als wolle Ihr Kind die Schlafenszeit hinauszögern oder Sie zur Unzeit belästigen. Ebenso denkbar wäre aber auch, daß dies Kind nach der Kindergartenzeit zuerst mal für sich sein muß, all die Eindrücke sich setzen lassen muß – und daß es dann (auch wenn es gerade zur magischen Uhrzeit »8 Uhr« ist) erst mit seinen Eltern darüber reden will, wieder Spiel- und Ansprechpartner braucht. Je konsequenter die Eltern sich an den Zeitplan halten, um so eher wird einem Kind kurz vor 8 Uhr klar, daß seine Chance, mit seinen Eltern noch etwas zu tun, gleich vertan ist, es also drängend versuchen muß, noch irgend etwas von seinen Eltern zu haben. »Drängend« bedeutet: es »trödelt«.

Sollte es sich herausstellen, daß die Tage ziemlich regelmäßig so ablaufen, wäre es für Eltern und Kinder ganz unsinnig, die Zeit »mit Kind« nachmittags bis 8 Uhr, die Zeit ohne Kind ab 8 Uhr anzusetzen. Zu überlegen wäre dann wirklich, ob die Eltern ihre Aktivitä-

ten, die sie allein machen wollen, nicht auf den Nachmittag verlegen können – oder doch wenigstens eine ausgedehnte Zeit für die »Trennung« ansetzen, die genügend Raum für Gespräche, Spiele und Späße läßt, also die »Verabschiedung« vom Kind für die Nacht nicht auf einen kurzen Befehl, die Angabe der Uhrzeit und den »Gute Nacht«-Wunsch beschränkt, nicht Sekunden, sondern Stunden dafür ansetzt. Wenn man dann mal eine Stunde fürs Ausziehen und Waschen braucht, weil man ein Spiel daraus macht, erscheint es nicht als Trödeln, eher wird das nützliche mit dem Angenehmen verbunden.

Aus solch ausgedehntem sich Verabschieden können »Rituale« werden – und davor wird immer wieder gewarnt. Es könnte sein, heißt es, daß ein Kind diese Rituale immer weiter ausdehnen wird, sie immer rigider einklagen wird und daß damit die Eltern unabkömmlich werden, weil nur sie die Rituale genau kennen. Ich kann und will das hier nicht klären. Nur so viel: Rituale mögen eine bestimmte Sicherheit bedeuten. Fängt ein Kind an, diese unendlich auszudehnen, so mag es auch dafür Gründe haben – u.U. weil Eltern und Kind sich in den Kampf gegen bzw. für das Ritual hineingesteigert haben. Übrigens kann ein Kind gerade dann, wenn man es beim Einschlafen sich selbst überläßt, für sich allein noch viel ausgedehntere Rituale entwickeln – gegen die Angst, die es magisch beschwört.

Bevor ich mich allzusehr in Einzelheiten verliere, möchte ich Bilanz ziehen: die »Schlafprobleme« Ihres kleinen Kindes sind eigentlich Ihre Probleme. Es ist nicht so, daß Ihr Kind seinem körperlichen Bedürfnis nach Schlaf nicht nachkommt oder nicht nachkommen will, sondern es ist eher so, daß Sie – weil Ihr Kind nicht schläft – Ihrem Wunsch nach Ruhe nicht nachkommen können. Wenn Sie die Angelegenheit so sehen, haben Sie m.E. eine bessere Voraussetzung, um selber befriedigende Regelungen zu finden. Ruhe vor dem Kind zu haben muß ja nicht unbedingt heißen, daß das Kind schläft, es gibt viele Alternativen dazu.

Wenn Sie aber darauf beharren, daß Ihr Kind zu von Ihnen festgesetzten Zeiten schlafen muß, weil das den von Ihnen gewußten Bedürfnissen Ihres Kindes entspricht, können Sie daraus leicht ein Schlafproblem Ihres Kindes machen. Da Sie Ihrem Kind ein Bedürfnis unterstellen, das es gar nicht hat, verkommt Ihr Versuch, dies

Bedürfnis beim Kind durchzusetzen, zum Machtkampf. Indem ein Kind Tag für Tag seine Meinung, daß es nicht müde ist, gegen Sie durchsetzen muß, schließlich Tricks jeder Art anwenden lernt, um den Beweis, daß es noch gar nicht schlafen kann, anzutreten (noch mal aufs Klo muß, noch mal Durst hat und wieder aufs Klo muß), kann es sich schließlich gezwungen sehen, auch seine wirkliche Müdigkeit zu überspielen – nur um im Machtkampf nicht zu unterliegen, sich nicht ausgeliefert und ohnmächtig zu fühlen. Dann würde es von seinen Eltern daran gehindert, seinem wirklichen Bedürfnis nach Schlaf zu entsprechen, könnte »verlernen«, seine Müdigkeit zu spüren, und hätte dann wirklich Schlafprobleme.

Ein anderer, schon angedeuteter Grund dafür, daß sich Schlafprobleme herausbilden, kann der Eindruck des Kindes sein, im Schlaf etwas zu verpassen. Wenn Sie sich offensichtlich auf diese Zeit, in der Sie Ruhe vor dem Kind haben wollen, freuen, Ihr Kind auch hört, wie Sie vor dem Fernseher noch laut lachen, wird es sich ausgeschlossen fühlen und den Eindruck haben, daß die wirklich spannenden Sachen dann passieren, wenn es nicht dabei sein darf. Es könnte sein, daß Ihr Kind nun trickreich versucht, sich Zugang zu verschaffen: noch mal auftaucht und etwas braucht – und sich wieder selbst daran hindert, sich allein zu beschäftigen oder auch zu schlafen. Eventuell lassen sich diese Probleme lösen, wenn man ein Kind auch mal »dabei« läßt. Warum sollte es nicht merken, daß es die Witze, über die Erwachsene lachen, nicht versteht, daß es todlangweilig ist, ruhig neben konzentriert lesenden Erwachsenen zu sitzen. Wenn das alles gar nicht so attraktiv ist, muß ein Kind seine Müdigkeit nicht mehr überspielen.

Zu den sogenannten Schlafproblemen gehört noch ein Spezialproblem: es gibt Kinder, die nicht *allein* schlafen wollen. Sie wollen nicht allein in einem Zimmer schlafen – und sie wollen nicht schlafend allein in der Wohnung gelassen werden. Aus mir unerfindlichen Gründen wird jedoch öffentlich die Meinung vertreten, es wäre für das Kind wichtig, allein zu schlafen.

Zunächst zum allein-in-seinem-Zimmer-Schlafen: Dies ist ein außerordentlich modernes Problem relativ wohlhabender Menschen in einer relativ reichen Gesellschaft. In vielen Gesellschaften bestehen auch heute noch die meisten Häuser aus einem einzigen Raum,

in dem alle Familienmitglieder schlafen. Besondere Kinderzimmer gibt es bei uns auch erst seit rund 100 Jahren, und sie waren zunächst selten mit einer Einzelbettstätte eingerichtet. In vielen Familien mit mehr als einem Kind und beengten Wohnverhältnissen gibt es diesen Luxus auch heute noch nicht: viele Kinder haben auch heute und in unserer Gesellschaft nicht einmal ein eigenes Bett. Wenn also die wenigen »privilegierten« Kinder dieses Privileg nicht in Anspruch nehmen wollen, sich weigern, diesen »Luxus« als Luxus zu genießen, ergibt sich ein Problem, das wieder als Problem des Kindes ausgegeben wird. Schlafen Sie allein? Falls nicht, warum nicht? Dabei sind Sie erwachsen, wüßten, was Sie tun könnten, wenn Sie nachts im Dunklen und allein aufwachen. Ihr Kind weiß nicht, daß es den Wolf nur geträumt hat, es kann u.U. noch nicht allein Licht machen, es kann eventuell nicht mal allein aus seinem vergitterten Bett klettern, es kann sich nichts zu trinken holen, nicht allein aufs Klo gehen – es ist ausgeliefert, gefangen, verlassen. Sein Einzel-Bett-Zimmer empfindet es nicht als Luxus, sondern als Gefängnis. Es ist vom Standpunkt des Kindes aus gesehen durchaus verständlich, wenn es dieselben Rechte anfordert, die die Mehrheit der Kinder dieser Welt hat: beim Schlafen in Gesellschaft zu sein.

Die Probleme, die Sie damit haben und für die ich volles Verständnis habe, sind wiederum Ihre Probleme. Wenn Sie so darüber nachdenken, werden Ihnen sicher Lösungen einfallen, die allerdings den konventionellen Vorstellungen der Platzierung von Schlafplätzen nicht ganz entsprechen, ein bißchen Phantasie und Improvisation erfordern.

Zu diskutieren wäre noch die Frage, ob Kinder, wenn sie schlafen, allein in einer Wohnung bleiben können. Nichts – außer aufs Klo gehn, was bekanntlich auch der König allein tun mußte, und zu essen – ist so undelegierbar wie zu schlafen. Man kann nicht »schlafen lassen«. In diesem Sinne von »allein« muß jeder Mensch, also auch jedes Kind allein schlafen. Das Problem ist nur, daß Sie nicht sicher sein können, daß Ihr Kind wirklich schläft, wenn es allein gelassen wird – und daß es nicht in Notsituationen kommt. Solange Sie und Ihr Kind nicht genau wissen, daß und wie Ihr Kind diese Notsituationen selbst meistern kann, ist es doch eigentlich unverantwortlich und keineswegs pädagogisch sinnvoll, ein Kind allein zu

lassen. Es kann sein, daß ein verlassenes Kind eher lernt, wie es sich selbst helfen kann – es kann aber auch sein, daß es dies in seiner Angst eben nicht lernt; es kann sich auch einfach daran gewöhnen, verlassen zu sein, darüber nicht verfügen zu können.

Sicher, wenn Sie wirklich akzeptieren, daß »Schlafprobleme« nicht die Probleme Ihres Kindes, sondern *Ihre* Probleme sind, bringt dies erst mal zumindest zeitliche Einschränkungen für Sie. Ein Kind läßt sich nicht einfach abschalten, auch nicht mit dem Befehl, daß es jetzt müde zu sein hat. Gerade indem Sie akzeptieren, daß dies zunächst mal nur Ihre Probleme sind und keine gesundheitsschädigenden Probleme Ihres Kindes, wird es Ihnen leichter fallen, Lösungen dafür zu finden, die letztlich auch mehr Freiheit für Sie bedeuten. Diese Lösungen werden bei Ihrem Kind wirkliche Schlafprobleme nicht erst pädagogisch erzeugen; vor allem werden sie so sein, daß das Verhältnis zwischen Ihnen und Ihrem Kind ehrlich ist und bleibt. Dies ehrliche Verhältnis ist die Voraussetzung dafür, daß Ihr Kind sich zunehmend an der Lösung dieses Problems beteiligt. Dies gemeinsame Problem ist dann aber ein ganz anderes, kein Schlafproblem mehr. Wenn Ihr Kind über seine Schlafenszeiten selbst verfügen kann, wird es nicht »verlernen«, sein Schlafbedürfnis zu beachten, im Gegenteil, es wird eher lernen, sich zu diesem *seinem* »körperlichen« Bedürfnis angemessen zu verhalten.

Wie Eßprobleme entstehen können

»Er wog vielleicht ein halbes Lot
und war am fünften Tage tot«

Um zu überleben, müssen Menschen essen, um zu wachsen und zu gedeihen und gesund zu sein, müssen sie genug und »gut« essen. Die Angelegenheit mit dem Essen ist jedoch auf andere Weise kompliziert als die mit dem Schlafen: während ein müder Säugling einfach wegschläft, kann ein Säugling nicht einfach essen, wenn er hungrig ist – er ist darauf angewiesen, daß man ihm etwas zu essen »gibt«. Außerdem kann er nur aus dem auswählen, was ihm »angeboten«

wird. Die Eltern müssen also die Voraussetzungen schaffen und sind insofern absolut verantwortlich für die Ernährung des Säuglings. Insofern ist sicher richtig, daß ein Säugling sein »Eßproblem« nur vermittle der Eltern »lösen« kann, daß dies auch ein Problem der Eltern ist: sie müssen sich mit der Frage herumschlagen, wann, was und wieviel sie ihrem Kind »geben« (oder besser: »anbieten«, zur Verfügung stellen) müssen.

Ein Kind ist von diesem »Angebot« seiner Eltern sehr stark abhängig – es ist ihm aber nicht völlig ausgeliefert. Es kann schreien, wenn es hungrig ist – und es kann auch ausspucken, was ihm nicht »schmeckt« und was ihm »zu viel« ist. Nun sind dies für Eltern sehr unsichere Anhaltspunkte. Ein Kind schreit auch aus anderen Gründen, es trinkt u.U. auch, obwohl es nicht mehr hungrig oder durstig ist – und es spuckt auch, weil es mit dem Löffel nicht klar kommt oder weil das Essen einfach ungewohnt ist. Außerdem kann ein Kind nichts Unbekanntes anfordern – es weiß ja nicht mal, daß es überhaupt Karottensaft und Gemüsebrei gibt.

Nahrungsprobleme des Neugeborenen beginnen mit der Frage: Stillen oder Flasche? Dies läßt sich zum einen als medizinisches Problem diskutieren: ist Muttermilch gesünder als Pulvermilch? Soweit ich sehe, ist diese Frage ungeklärt, schon deshalb, weil sich nicht klären läßt, welche Gifte nun in wessen Muttermilch enthalten sind. Zum anderen wird dies Problem aber auch als psychologisches diskutiert, und hierbei allermeist unter dem Aspekt: was ist für das Kind besser? Diese Frage wird einmütig fürs Stillen entschieden. Daß man das Problem so diskutieren kann, wird mit der neueren medizinischen Erkenntnis belegt, nach der jede Mutter, wenn sie nur *will*, auch stillen *kann*. Da stillwillige Mütter dem widersprechen, gibt es Hilfskonstruktionen, die etwa so lauten: eine *gute* Mutter will auch stillen, und wer stillen will, kann auch stillen. Wenn also eine Mutter nicht stillt, ist sie eine schlechte Mutter. Dieser Schluß ist logisch richtig – er gilt aber nur unter der Voraussetzung, daß die Prämissen wirklich richtig sind! Ohne dies hier entscheiden zu wollen, wäre doch zu fragen: kann eine Mutter nicht *Gründe* haben, um nicht zu stillen? Wäre es dann für ein Kind wirklich »das Beste«, wenn diese Mutter es doch stillen würde? Insofern kann sich jede Mutter wohl getrost danach richten, was ihr angenehmer und besser

möglich ist – und niemand braucht in Schuldgefühle zu verfallen, weil sie ihr Kind nicht gestillt hat. Wenn Sie aber noch bei der Entscheidung sind und nur deshalb nicht stillen können, weil Sie mit den »Stillvorschriften« (pünktlich alle 6 Stunden außer nachts, nicht länger als 15 Minuten und immer nur eine Brust...) nicht klar kommen, sollten Sie diese Vorschriften getrost vergessen. Die Mehrheit der Mütter in Geschichte und Gegenwart hat sie gar nicht gekannt.

Bleibt noch die Frage, *wieviel* ein Kind essen sollte. Kaum etwas im Leben der Menschen ist so genau genormt wie die Milchmenge eines Säuglings und die Essensmenge eines Kleinkindes (hier und heute). Schon die Teemenge ist aber nicht mehr genormt. Wenn Sie stillen, wird der Arzt Ihnen vielleicht eine Tabelle geben, auf der Sie genau nachlesen können, wieviel Milch und wie oft am Tag ein Kind trinken muß. Damit die Menge genau richtig ist, wird empfohlen, das Kind vor und nach dem Stillen zu wiegen – falls es zu wenig »bekommen« hat, zuzufüttern. Falls Sie nicht stillen, stehen auf den Milchpulverdosen die genauen Mengen, fein säuberlich, wie oft des Tages wieviel – und die Flaschen haben praktischerweise Markierungen, so daß Sie die herzurichtenden Mengen und die wirklich getrunkenen Mengen bis 5 Gramm genau ablesen können – und sich Sorgen machen können, wenn diese nicht übereinstimmen. Weiterhin liefern Ihnen die einschlägigen Firmen für Babynahrung Broschüren frei Haus, in denen genau steht, ab wann Sie wie viele Löffel Karottensaft zufüttern müssen, ab wann Sie mit wie vielen Mahlzeiten auf welche Menge von Milchbrei und Gemüsebrei übergehen müssen – und die Firmen füllen die Mengen gleich in der richtigen Zusammensetzung und Menge für jedes Alter in praktische Gläser ab. Dies, so viel, nicht mehr und nicht weniger, »muß« Ihr Kind essen. Auf eine Diskussion lassen sich die Firmen nicht ein, die Prospekte, Flaschen, Büchsen und Gläser sind anonym, keine Gesprächspartner – für Zweifelsfragen haben sie evtl. den Hinweis: fragen Sie Ihren Arzt.

Sicher, diese fertige Babynahrung bringt den Eltern große Vorteile. Sie brauchen nicht zu kochen, der Abwasch entfällt weitgehend. Andererseits wirken Büchsen und Gläschen gerade wegen ihrer genauesten Normen und ihrer Anonymität auf uns wie ein Diktat; außerdem verspricht uns jede Firma noch, daß genau ihre Pro-

dukte unsere Babys glücklich machen – oder haben Sie schon mal ein solches Gefäß ohne ein Bild eines »zufriedenen« Babys gesehen?

Woher wissen die Ärzte und Firmen so genau, wieviel Ihr Kind essen muß? Vielleicht können Sie es schon erraten: Die Firmen wissen es gar nicht, ebensowenig wie »die« Ärzte. Was da als *der* Bedarf *Ihres* Kindes an Sie herangetragen wird, sind in Wirklichkeit nur Durchschnittswerte, wie sie die Industrie für alle ihre Waren errechnen muß. Während aber niemand auf die Idee kommt, »Lauferschuhe« nur in einer, der »richtigen« Größe herzustellen, wird die Essensmenge genau genormt. Das ist ökonomischer für die Industrie. Da Sie auch nicht so genau wissen, wieviel Ihr Kind essen muß, und bezweifeln, sich dabei auf Ihr Kind verlassen zu können, glauben Sie so leicht den Firmen.

Dabei ist Ihr Kind der einzige Mensch, der lernen und dann wissen könnte, wann er selbst hungrig oder durstig und wann er satt ist. Gerade dann aber, wenn man versucht, es zum richtigen Essen zu »erziehen«, kann es dies *nicht* lernen. Einerseits haben Eltern Angst davor, daß ihr Kind ungenügend oder falsch ernährt werden könnte; andererseits hält man das, was durch den Magen geht, oft für Liebe. So wird dann nach dem Motto gefüttert: »ein Löffelchen für Mama, ein Löffelchen für Papa...« Wer nicht ißt, was man mit Liebe für ihn gekocht hat, und wer nicht Mama und Papa usw. zuliebe ißt, der liebt Mama und Papa usw. nicht. So lenkt man ein Kind auch davon ab, daß und was und wieviel gegessen wird.

Welche Kriterien könnte ein Kind denn entwickeln? Sicher, es könnte lernen, auf *sein* Hungergefühl und *sein* Gefühl des Sattseins zu achten. Wenn ein Kind, während es ißt, noch nicht merkt, wann es satt wird, könnten Eltern ein Kind dabei unterstützen, später auftretende Hungerzustände bzw. Überfüllungszustände auf die gegessene Menge zu beziehen.

Nach all dem, was wir oben über die Eigenschaften von Mittelwerten gesagt haben, dürften viele Kinder mit den genormten Mengen schlecht bedient sein. Für etwa die Hälfte der Kinder dürfte es zu wenig oder zu viel sein, und für ebenso viele dürften die Mahlzeiten zu häufig oder zu selten sein. Das läßt die Schlußfolgerung zu, daß genau die genormten Mengen zur genormten Zeit zu essen bei vielen Kindern am eigentlichen Nahrungsbedürfnis vorbei geht und

insofern Essensprobleme schaffen müßte. Es ist nicht auszuschließen, daß bei einigen Kindern die Dressur gelingt, ihr Magen stellt sich schließlich auf bestimmte Mengen und Zeiten ein (wofür die Haustiere wieder als Beispiel für »Natur« herhalten müssen); viel wahrscheinlicher ist jedoch, daß bereits bei den Dressurversuchen etwas anderes erreicht wird: Unwohlsein. Ein überfülltes Kind fühlt sich so unwohl wie ein hungriges – und beides kann zu den gleichen Ergebnissen führen. Ein ständig überfülltes Kind kann lernen, immer mehr zu essen, als ihm gut tut – es kann aber auch Abscheu gegenüber allem Essen empfinden. Ebenso kann ein ständig hungriges Kind resignieren, »verlernen«, sein Hungergefühl überhaupt zu spüren – es kann aber auch maßlos werden, sobald es einmal ohne Vorschriften essen darf. Sowohl »gute« Esser als auch »schlechte« Esser können so Ergebnis von Dressurversuchen sein.

Nun, kein Grund sich allzugroße Sorgen zu machen – im allgemeinen sind Kinder stark genug, um sich genau das zu beschaffen, was sie brauchen, auch gegen die Norm. Was ein Kind aber dennoch »verlernen« könnte, ist, *sein* körperliches Überlebensbedürfnis richtig einzuschätzen. Und wieder haben wir es mit Problemen zu tun, die *Ergebnisse* von Erziehung sind, weil sie mit einem Anlaß für Erziehung verwechselt werden. Erst wenn man ein Kind daran hindert zu lernen, wieviel und was es essen will (und muß), scheinen »Maßnahmen« notwendig zu werden, ihm dies beizubringen.

Aber wie ist das mit dem, *was* gegessen wird? Es spricht vieles dafür, daß Menschen extreme Mangelzustände zu vermeiden bzw. auszugleichen versuchen – sie »spüren«, was ihnen fehlt, haben dann plötzlich Heißhunger auf ganz bestimmte Sachen, die die benötigten Mineralien, Vitamine etc. enthalten. Zum anderen zeigt schlechter Geschmack im allgemeinen Unbekömmlichkeit an. Insgesamt werden also die allermeisten Kinder – wenn man ihnen die Möglichkeit gibt – genau das essen, was sie brauchen. Das Ehepaar Ritter (1978) hat es übrigens ausprobiert und die Menüs einer Tochter dokumentiert. Sie sind sehr abwechslungsreich.

Das können Sie sich nicht vorstellen? Vielleicht kennen Sie die Sache mit dem Spinat. Jahrzehntelang wurde er mit Gewalt an Kinder verfüttert, jahrzehntelang wurde er von Kindern ausgespuckt. »Was tun Sie, wenn Ihnen Ihr Kind den Spinat ins Gesicht spuckt?«

ist sogar heute noch eine pädagogische Gretchenfrage. Der Grund für die Hartnäckigkeit der Erwachsenen war wohl weder Armut noch Sadismus, sondern die »wissenschaftliche Erkenntnis«, daß Spinat außerordentlich gesund, weil sehr eisenreich sei – der Grund für die Hartnäckigkeit der Kinder war vermutlich sein (für sie) schlechter Geschmack. Inzwischen wurde wissenschaftlich festgestellt, daß Spinat nicht besonders eisenreich ist, man hatte sich um eine Zehnerstelle verrechnet, daß er ansonsten bei unfachgemäßer Zubereitung (durch Aufwärmen) giftig wird. Vor ca. einem Jahrzehnt wurde Spinat von der Menükarte der Babys gestrichen, die Firmen »führten ihn nicht mehr«. Man kann nicht direkt behaupten, daß die Babys recht hatten – aber sie hatten auch nicht unrecht: Spinat schmeckte ihnen nicht, und sie brauchten ihn auch nicht.

Wie steht es aber mit den Süßigkeiten? Vielleicht ißt Ihr Kind viel zu viele Süßigkeiten, möchte schon zum Frühstück Gummibärchen – es ißt aber nicht gern oder viel zu wenig Gemüse, Fleisch, Fisch, Brot. Zwar weiß heute fast niemand mehr genau, welche Gifte in Gemüse, Fisch, Fleisch und Brot stecken – aber es ist ja wohl wissenschaftlich erwiesen, daß Zucker dick macht und die Zähne schädigt! Richtig, bis zum heutigen Wissensstand ist dies nicht widerlegt. Ich behaupte nicht, daß es widerlegt werden wird – und ich weiß auch nicht, warum Kinder Zucker so gern mögen. Mir ist nicht bekannt, daß Wissenschaftler dies ernsthaft untersucht hätten. Wozu auch? Sie begnügen sich damit, Eltern aufzufordern, ihren Kindern keinen Zucker zu geben, was Kinder dazu sagen und wie Eltern damit fertig werden, kümmert sie nicht. Dafür fühlen sie sich nicht zuständig.

So weiß man zwar, daß ein Kind noch viel mehr Geschmacksknospen hat als ein Erwachsener, insofern bitter, sauer und salzig viel stärker schmeckt. Es könnte sein, daß Kinder deshalb diese »Geschmacksrichtungen« auch dort noch ablehnen, wo Erwachsene sie gar nicht wahrnehmen. Dies muß zwar nicht bedeuten, daß Süßes die einzige Alternative ist. Aber immerhin ist auch Muttermilch süß, das hat die Natur so eingerichtet. Auf Industriezucker kann »die Natur« eines Menschen nicht eingestellt sein, vielleicht trickst er das natürliche Gefühl des Menschen für angemessene Ernährung aus?

Muß daraus folgen: »Geben Sie Ihrem Kind keinen Zucker!«? Sie werden rasch feststellen: so einfach können wir uns das nicht machen, und so einfach ist es auch nicht. Sie werden in der Praxis keinen Weg finden, um zu verhindern, daß Ihr Kind feststellt, daß ihm Süßes schmeckt. Sie werden Gründe finden müssen, um ihm Süßigkeiten zu verwehren, auch die, die es von anderen geschenkt bekommt. Da man einem kleinen Kind kaum erklären kann, daß und warum Zucker schädlich ist, wird man zu »kindgemäßen« Erklärungen greifen: Süßes ist »ihbah!« also ekelhaft, schlecht. Ein Kind empfindet dies u.U. als Lüge, da *ihm* Süßes nicht eklig ist, sondern gut schmeckt. Wie soll ein Kind damit umgehen? Es kann seinen Eltern nicht glauben.

Da Eltern ihren Kindern nun Zucker kaum ganz verwehren können, ist das Nächstliegende, Süßigkeiten zu rationieren: nach irgendwelchen Kriterien der Eltern wird festgesetzt, wieviel Bonbons u.ä. ein Kind pro Tag essen darf. Während ein Kind also so viel Gemüse, Fleisch, Brot haben darf, wie es will, aber nicht so viel Süßigkeiten, müssen die Süßigkeiten für Kinder einen ganz besonderen Charakter bekommen: sie sind rar, werden genau eingeteilt – also müssen sie, da sie ja eben gut schmecken, auch ständig angefordert werden (*diese Menge steht einem zu – und vielleicht bekommt man ja doch ein bißchen mehr?*). So »verlernt« ein Kind darauf zu achten, wieviel Süßigkeiten es überhaupt möchte und wieviel Zucker es verkraften kann.

Die Tatsache, daß Kinder irgend etwas besonders gern essen, läßt sich nun auch wieder pädagogisch nutzen: Gerade Süßigkeiten werden zur Strafe entzogen, als Belohnung oder auch als »Trostpflaster« (vermehrt) ausgegeben, mit Süßigkeiten kann man Kinder auch von irgendwelchen Vorhaben, die einem nicht geheuer sind, »ablenken«. Wenn diese Raritäten in dieser Form zum Kinde kommen, so kann das Kind doch nur schließen, daß sie so schlecht nicht sein können, man belohnt oder tröstet es ja nicht mit Gemüse oder den wie Süßigkeiten verbotenen Tabletten, Zigaretten, Alkoholika u.ä. Irgendwie scheinen diese Süßigkeiten etwas mit guten Taten oder auch mit Kummer zu tun zu haben, spannender zu sein als irgendein Erkundungsgang... Es »lernt« also etwas ganz Falsches: etwas Angenehmes zu essen bzw. zu trinken löst Probleme aller Art. Was nicht gut schmeckt, wie Spinat z.B., ißt man »aus Liebe« zu Mama, Papa usw.

Es lohnt, darüber nachzudenken, ob man so nicht auch Grundlagen für »Süchte« legt. Im allgemeinen wird behauptet, Süchte entstehen durch Vorbilder (die rauchenden und trinkenden Eltern) und Gewöhnung. Viel wahrscheinlicher wäre aber anzunehmen, daß sie entstehen, wenn man Menschen im Kindesalter daran hindert, Erfahrungen mit »Genußmitteln« zu machen: eben indem man sie verbietet, rationiert, madig macht – aber als Belohnung und Trost oder Ablenkung einsetzt.

Die Probleme mit den »zu vielen« Süßigkeiten wären demnach allermeist wieder die *Folge* von Erziehung, werden dann aber ein *Grund* für Erziehung. Worauf es doch ankäme, wäre, daß ein Kind seinen Süßigkeitskonsum selbst zu regulieren lernt, und dafür ist die wichtigste Voraussetzung, daß es frei über die Mittel, die Bedingungen verfügen kann.

Wenn dies Süßigkeitsproblem exemplarisch für Eßprobleme überhaupt stehen kann, was ich behaupten möchte, so könnten keine Eßprobleme entstehen, wenn Sie den Tisch ständig mit den verschiedensten Nahrungsmitteln gedeckt halten und Ihr Kind sich nach seinen Bedürfnissen bedienen könnte. Aber das ist sicher ganz unrealistisch, ein »Tischlein-deck-dich« gibt es nur im Märchen. Nahrungsmittel kosten Geld, manche verderben schnell – und sie heranzuschaffen und zuzubereiten macht Arbeit. Dies sind gravierende praktische Probleme, aber eigentlich andere Probleme als »Eßprobleme des Kindes«. Wenn Sie dem zustimmen können, ist es eventuell leichter, zu befriedigenderen Lösungen zu kommen.

Zu überlegen wäre: Welchen Gewinn haben Sie davon, wenn Sie verlangen, daß Ihr Kind ißt, was Sie aufgetischt haben (weil es Ihnen schmeckt oder gerade billig war – oder wegen der Abwechslung – oder weil Sie es mit Liebe gekocht haben)? Sicher, wenn Ihr Kind das tut, so ist das praktisch. Wenn Sie Ihr Kind zwingen können, das zu essen, und auch noch verhindern können, daß es dies erbricht, wird es auf jeden Fall nicht verhungern – aber was ist damit gewonnen und was verloren? Die hungernden Kinder in Afrika werden auch nicht satt, wenn das Essen im Magen Ihres Kindes landet statt im Mülleimer (oder in Ihrem Magen, weil Sie es einfach nicht fertigbringen, Essen wegzuworfen). Und warum sollte Ihr Kind seine Liebe zu Ihnen gerade damit beweisen, daß es das von Ihnen mit

Liebe Gekochte (freudlos oder gar angewidert) in sich hineinstopft? Eventuell verderben Sie Ihrem Kind jegliche Freude am Essen – oder Sie bringen Ihr Kind auch dazu, Nicht-Essen zum Machtkampf zu machen. Und können Sie (langfristig) verhindern, daß es versucht, an andere Tische auszuweichen, weil es ihm dort besser schmeckt?

»Modernere« Eltern verlangen nicht mehr, daß ihr Kind seinen Teller leer ißt, sie verlangen auch nicht, daß ihr Kind ißt, was auf den Tisch kommt – sie verweigern ihm aber anderes Essen als das aufgetischte. Das Kind bleibt also hungrig, und wenn es auch nicht am 5. Tage tot ist wie der legendäre Suppenkaspar, so auch deshalb, weil es versuchen wird, sich Eßbares (und Genießbares) doch zu verschaffen. Und hier setzen die Quengeleien nach Süßigkeiten wieder ein, sie sind leicht nebenbei zu essen und machen schnell satt. So entstehen wohl die typischen Fälle von Kindern, die angeblich nie zu den Mahlzeiten, sondern nur zwischendurch essen wollen – und die kein Gemüse etc. essen wollen, sondern »nur« Süßigkeiten. Gibt man dem nach, ist es finanziell und zeitlich gar nicht mehr so ökonomisch, außerdem spielen sich hier wieder Machtkämpfe zwischen Eltern und Kindern ein, die kaum zu gemeinsamen Lösungen führen können.

Also gibt es keine Lösung des Problems? Doch. Man kann Kinder auch fragen, was sie essen wollen und ihnen das zubereiten bzw. bereitstellen. Ein Kind wird sich kaum ein Menu mit 7 Gängen bestellen, sondern etwas einfaches: Fischstäbchen z.B. oder Würstchen oder Eierkuchen – oder auch mal Gummibärchen oder Eis. *Sie* müssen das ja nicht auch essen. Vielleicht stellt sich heraus, daß es einfacher ist, nebenbei des Kindes Spezialkost zuzubereiten, als für Ihr Kind etwas mitzukochen, was es dann doch nicht essen mag, was Sie dann doch wegwerfen werden – *und* außerdem den kindlichen Unmut zu ertragen. Fürchten Sie, daß Ihr Kind dann Tag für Tag dasselbe ißt und sich einseitig ernährt, was doch so ungesund ist? Kein Kind ißt sein Leben lang Gummibärchen oder Fischstäbchen. Es wird genau dann nach Abwechslung verlangen, wenn es die braucht – falls Sie ihm dies möglich machen.

Behindern darin könnte man ein Kind allerdings auch, wenn man es »festnagelt«, indem man entweder »nörgelt« (»willst Du heute etwa schon wieder...?«, »Willst Du nicht endlich mal was anderes?«)

oder es »zu ernst« nimmt (»Wolltest Du nicht *immer*...). Wenn Sie Ihr Kind nicht mehr als nötig behindern, kann es herausfinden, was und wieviel zu essen gut für es ist – und dann kann es sich auch leichter an dem orientieren, was Sie sinnvoll finden.

Kleidung hält warm – und ist sichtbar

»Sieh einmal, hier steht er,
pfui der Struwwelpeter!«

Menschen brauchen Kleidung, um sich warm zu halten. Insofern hat Kleidung wie Schlafen und Essen mit körperlichem Bedarf etwas zu tun – aber nicht nur. Kleidung ist von außen sichtbar, sie kann auch schön oder häßlich sein.

Ihren Säugling kümmert es noch nicht, wie er aussieht, die Schönheit ist nur für Sie – ihn kümmert nur, ob er friert oder schwitzt und ob ihm seine Kleidung bequem ist. Im Unterschied zum Essen, das er ausspucken kann, und zum Schlafen, das er verweigern kann, kann er gegen seine Kleidung zunächst noch gar nichts tun. Ist er zu warm angezogen, kann er schreien, rot werden, »kochen«, aber er kann sich nicht ausziehen; ist er zu leicht angezogen, kann er wohl blaß werden und zittern – aber er kann sich nicht einmal selber zudecken. Unangemessene Kleidung ist sicher unangenehm, die Frage ist, ob sie die Gesundheit gefährdet.

Das Ehepaar Nikitin (1978) stellte folgende interessante Überlegung an: Es gibt Völker, wo die Kinder bei minus 40 Grad geboren werden und nach der Geburt mit Schnee abgerieben oder in Eislöchern gebadet werden – und es gibt Völker, wo die Kinder bei plus 50 Grad geboren werden. Die Temperaturdifferenz beträgt 90 Grad, und da die Neugeborenen jede Temperatur innerhalb dieser Spanne überleben, kann sich ihr Körper offensichtlich anpassen. Die Nikitins folgern weiter, daß diese ursprüngliche Anpassungsfähigkeit nur dadurch eingebüßt wird, daß die Kinder bekleidet werden. Sie beschreiben glaubhaft, daß ihre 7 Kinder ihre ersten Lebensjahre nur mit einer kurzen Hose bekleidet verbrachten, so auch im Schnee – und keines von ihnen jemals an einer Erkältungskrankheit litt.

Man muß das nicht nachmachen. Immerhin ist damit gezeigt, daß es keineswegs die ideale Temperatur für ein Baby gibt (welche die Kinderärzte hier und heute mit exakt 21 Grad angeben) – und die Nikitins brechen mit dem Glauben, daß Erkältungskrankheiten ihre Ursache in Kälte haben. Hierfür gibt es noch ein anderes anschauliches Beispiel: der von Itard beschriebene »Wolfsjunge«, der bis zu seinem geschätzten 12. Lebensjahr nackt im Wald lebte und, als er aufgefunden wurde, völlig temperaturunempfindlich war, wurde dann, als er unter Menschen lebte, gezwungen, sich zu bekleiden. Er starb später an einer Lungenentzündung – einer Krankheit, die auch zu den Erkältungskrankheiten zählt.

Erkältungskrankheiten werden durch Viren oder Bakterien ausgelöst, also per Ansteckung übertragen. Die Viren und Bakterien machen aber noch keine Krankheit, denn der Körper hat ein Immunsystem dagegen (was bei einem Neugeborenen vielleicht noch nicht voll entwickelt ist). Die Krankheit kann erst ausbrechen, wenn das Immunsystem zusammenbricht – das kann durch Unterkühlung geschehen, aber auch durch Kummer oder den festen Glauben, krank zu werden.

Ob einem nun zu kalt oder zu warm ist, weiß jeder nur für sich selbst; da beides als unangenehm empfunden wird, wird sowohl ein Frierender als auch ein Schwitzender in der Regel versuchen, dem abzuweichen. Kälte und Wärmeempfindungen sind, wie Sie sehr wohl wissen, nicht nur von den meßbaren Außentemperaturen abhängig, sondern auch von einem selbst: wenn man sich viel bewegt oder »das Blut in Wallung gerät«, weil man aufgeregt oder wütend ist, ist einem meistens wärmer, als wenn man still sitzt und ruhig ist. Aus all dem folgt eigentlich, daß Kinder, sobald sie ihrer motorischen Geschicklichkeit wegen dazu in der Lage sind, sich ihrem subjektiven Kälte- oder Hitzeempfinden entsprechend aus- oder anziehen müßten. Insofern sind alle Aufforderungen an Kinder, sich Schuhe anzuziehen, weil der Steinfußboden so kalt ist, oder sich eine Mütze aufzusetzen, weil ein kalter Wind weht, eigentlich ganz sinnlos. Weil der Steinfußboden kalt ist, brauchen die Füße eines Kindes nicht kalt zu sein, und weil Mutters Ohren frieren, braucht *ihre Kind* keine Mütze. Da Kinder sich immer viel mehr bewegen als Erwachsene, ist ihnen in der Regel auch wärmer.

Nun mögen Eltern auf eine Unzahl von Fällen verweisen, wo ihr Kind sich ganz unvernünftig kleiden wollte und wo sie sich nur mit Gewalt durchsetzen konnten – oder wo sie das erst zu spät merkten und Ihr Kind anschließend krank wurde. Derartige Zusammenhänge sind im Nachhinein nie exakt nachzuweisen oder zu widerlegen; ich möchte aber behaupten, daß Kinder von sich aus versuchen, die ihnen zuträgliche und angenehme Körpertemperatur zu erzeugen.

Sicher kann ein Kind dadurch, daß es gezwungen wird, sich den jeweiligen Temperaturempfindungen der Erwachsenen anzupassen, auch das Gefühl für seine eigene Körperwärme verlieren, und es ist dann darauf angewiesen, daß sie ihm seine Kleidung vorschreiben. Wahrscheinlicher ist aber noch etwas anderes. Wenn Kindern ständig Vorschriften bezüglich ihrer Kleidung gemacht werden, können sie auch verlernen, praktisch auf ihre eigene Körperwärme zu reagieren. Wenn diese Kinder nun nackte Füße haben und die kalt werden, registrieren sie das nicht als Signal, sich Schuhe anzuziehen; solange ihnen niemand sagt, daß sie Schuhe anziehen sollen, bleiben sie eben barfuß. Es kann auch sein, daß sie sich an der Bekleidung anderer orientieren, und solange andere barfuß sind, ist es offensichtlich »richtig«, keine Schuhe anzuziehen. Wenn Eltern ihre Kinder meistens dazu zwingen, sich für ihr Empfinden zu warm anzuziehen, kann ein Kind auch »lernen«, daß es angenehmer ist, weniger anzuziehen, als im allgemeinen von ihnen verlangt wird. Wenn es das tut, kann es schon sein, daß aus einer Ansteckung eine Erkältungskrankheit wird – weil der Körper an derartig leichte Bekleidung nicht gewöhnt ist.

Statt Kinder ein sicheres Gefühl für Wärme oder Kälte entwickeln zu lassen, verwickeln sich Eltern und ihre Kinder anlässlich Bekleidungsfragen in Machtkämpfe. Hierbei mag es zunächst gar nicht um Macht gehen, sondern um Besorgnis der Eltern oder darum, daß Eltern zeigen wollen, wie sehr sie ihr Kind lieben: bind Dir doch einen Schal um, mein liebes Kind, es ist mir keineswegs gleichgültig, wenn Du frierst... Teilt ein Kind jedoch diese Sorgen seiner Eltern nicht, geht es rasch eher darum, wer sich gegen wen durchsetzt – und wer woran die Schuld trägt (»Geschieht meinem Vater ganz recht, wenn ick mir die Hände erfrier, wat kooft er mir keene Handschuhe!«). Erziehung kann so eine Behinderung und eine Gefährdung für ein Kind werden.

Vielleicht werden Sie mir auch entgegenhalten, daß Ihr Kind z.B. ganz unvernünftig im bitterkalten Winter im Schlafanzug oder ähnlich leicht bekleidet auf die Straße wollte, sich jedenfalls dagegen wehrte, sich den Schneeanzug anziehen zu lassen. Hier ist der Fall noch ein bißchen anders. Der Abgangspunkt war sicher die warme Wohnung, in der das Kind im Schlafanzug sich gerade richtig warm fühlte oder sogar schwitzte. Sie wissen, wie qualvoll es ist, sich noch wärmer anzuziehen wenn man schwitzt. Wenn Sie das dennoch tun, so weil Sie wissen, daß Sie draußen frieren werden und vorsorgen müssen. Ihrem Kind fehlte vermutlich diese Voraussicht. Wären Sie mit Ihm im Schlafanzug hinausgegangen und hätten den Schneeanzug mitgenommen, hätte es diesen sicher sehr bald angefordert.

Möglicherweise haben Sie Gründe, sich auf derartige Experimente nicht einzulassen. Eltern fürchten mit Recht Krankheiten der Kinder. Nicht nur, weil es dem Kind dann schlecht geht, was ja schon schlimm genug ist, sondern auch weil ein krankes Kind mehr Betreuung braucht. Es kann nicht in den Kindergarten, es muß zu Hause betreut werden – und wenn alle anderen Familienmitglieder berufstätig oder schulpflichtig sind, bringt das viele Probleme mit sich. Aber ist es nicht sehr naheliegend, daß ein Kind, das selbst weiß, wann es friert oder schwitzt, und dem man nicht ständig einredet, daß es mit Sicherheit krank werden wird, im Endeffekt viel weniger krank sein wird?

Kleidungsprobleme und daraus folgende Krankheitsprobleme brauchen also – so sieht es aus – nicht aufzutreten, wenn man ein Kind selber entscheiden läßt, wann es sich an- oder ausziehen will, und ihm zu jeder Zeit entsprechende Möglichkeiten gibt. Dies ist aber leichter gesagt als getan. Abgesehen davon, daß es Ihnen vielleicht nicht möglich ist, außerhalb der Wohnung ständig einen Rucksack voller Kleidungsstücke für alle Eventualitäten mit sich zu tragen (was zu einem ernsthaften Problem wird, wenn Sie mehrere Kinder haben), gibt es noch ein weiteres Problem: Kleidung ist ja von außen, also auch für andere Leute sichtbar – und was wirkt es für ein Licht auf Sie, wenn Sie Ihr Kind im Schlafanzug in den Kindergarten bringen oder mit einem gut bekleideten Kind am FKK-Strand flanieren? Wird man nicht annehmen, Sie ließen Ihr Kind verwahrlosen oder würden ihm falsche Scham anerkennen? Da stehen dann die Jeans-

Eltern, deren Kinder Rüschenkleider bevorzugen (und wenn dies Kind dann noch ein Junge ist!!), oder die Schlips-und-Kragen-Eltern, deren Kinder Jeans mögen – ratlos. Was haben sie falsch gemacht – was sollen sie tun?

Ein ganz kleines Kind betrachtet sich noch nicht. Wenn es sozusagen merkt, daß es nicht nur *auf die Welt* sehen kann, sondern auch auf sich selbst, kann es Vorstellungen darüber entwickeln, ob es sich schön findet oder nicht. Da es um Standpunkt und Perspektive noch nicht weiß, also noch gar nicht auf die Idee kommen kann, daß jemand anders einen anderen Geschmack hat, muß es seinen Geschmack für *den* Geschmack schlechthin halten. Wird ihm (später) klar, daß es für andere sichtbar ist, möchte es auch die Kontrolle darüber haben, wie es und was an ihm sichtbar ist. Es muß für ein Kind sehr wichtig werden, welche Körperteile es wie bedeckt hat. Manche Kinder fangen jetzt an, ihre Geschlechtsorgane zu bedecken (auch wenn die Eltern das nicht immer tun), andere mögen ihre Jacke auch dann nicht ausziehen, wenn ihnen sehr warm ist. Auf jeden Fall entwickeln Kinder Vorstellungen darüber, womit sie sich bedecken bzw. bekleiden wollen und womit nicht. Findet es sich »schön«, wird es sich frei bewegen – findet es sich häßlich, wird es sich fürchten, gesehen zu werden, sich verstecken wollen. Der Geschmack der Eltern tut da nichts zur Sache – auch wenn es bislang die Eltern waren, die seine Kleidung für es ausgesucht haben.

Im Grunde geht es Ihnen genauso. Finden Sie sich schön, bewegen Sie sich frei und sicher. Finden Sie sich häßlich, selbst wenn Sie nach dem neuesten Schrei gekleidet sind, fühlen Sie sich unsicher, u.U. verkleidet. Sicher ist es angenehm, wenn Sie sich *und* andere Sie schön finden – aber Sie können sich unmöglich schön finden nur deswegen, weil andere Sie schön finden. Allerdings: wenn Sie dauernd bekrittelt werden, werden Sie unsicher, auch wenn Sie sich eigentlich schön finden. Und genau das kann Ihrem Kind auch passieren: wenn Sie dauernd an ihm herumnörgeln, gleichgültig ob es Ihnen nicht gefällt oder der Nachbarn wegen, werden Sie es nicht nur in seinem Geschmack, sondern grundsätzlich verunsichern. Wenn es sich selbst schön findet, wird an ihm genörgelt – und wenn man es bewundert, findet es selbst sich häßlich; es mag sich gar nicht mehr sehen lassen. Mit der empörten, entsetzten oder abschätzigen Frage

»wie siehst *du* denn aus?« können Sie Ihr Kind tief treffen. Häßlich gefunden zu werden, kann eine existentielle Bedrohung sein.

Ihr Problem, welches Licht die Bekleidung Ihres Kindes auf Sie werfen könnte, wird so per Erziehung zu einem (freilich ganz anderen) Problem des Kindes: es verliert seine Sicherheit. Und wieder steht man dann vor einem selbst erzeugten Erziehungsproblem: »Wie macht man ein Kind selbstsicher?«

So gesehen fällt es Ihnen vielleicht etwas leichter, zur von ihm selbst ausgewählten Bekleidung Ihres Kindes auch vor den Augen »der Leute« zu stehen.

Aber sicher, auch Ihr Kind findet nicht auf Dauer irgendwas »an sich« schön. Es orientiert sich an anderen – aber nicht unbedingt an Ihnen und schon gar nicht an Ihrem Geschmack, denn der ist ja sehr abstrakt. Lästig für Eltern ist, wenn es sich an anderen Kindern orientiert, insbesondere wenn die nicht nach elterlichem Geschmack gekleidet sind. Warum tut es das? Es mag Fritz oder Marie schön finden und möchte gern so aussehen wie Fritz oder Marie. Dazu gehört, daß es einen ebensolchen Anorak oder ebensolche Schuhe haben möchte. Wenn Sie nun möchten, daß es sich – wenn schon – dann doch an Heinz oder Ute orientieren sollte, versuchen Sie wieder nur, Ihren Standpunkt auf den des Kindes zu übertragen, nicht wahr? Lästig können hierbei vor allem finanzielle Probleme sein. Sie haben für Ihr Kind einen Mantel geschenkt bekommen – und nun möchte es einen Anorak, den Sie kaufen müßten. Oder Sie haben gerade einen Anorak für Ihr Kind gekauft, Ihr Kind hat ihn sogar selbst ausgesucht, und nun möchte es genau so einen wie Fritz! Wenn Sie kein Geld haben, ist die Sache klar: es gibt keinen (neuen) Anorak. Das kann ein Kind auch verstehen. Wenn Sie den Wunsch aber aus pädagogischen Gründen ablehnen, weil es nicht anfangen soll, andere nachzuäffen o.ä., nehmen Sie Ihr Kind nicht ernst. In jedem Fall kann das bedeuten, daß Ihr Kind sich nun über längere Zeit in seinen Kleidern unwohl fühlt, unter seiner »Häßlichkeit« leidet. Hier gilt es sorgfältig abzuwägen – zumindest zukünftig vorsichtiger mit Entscheidungen bezüglich Anschaffung von Kleidung umzugehen.

Obwohl es bei der Kleidung »nur« um »Äußerlichkeiten« geht, kann gerade diese sehr wichtig sein. Auch dann, wenn Sie meinen,

daß Ihr Kind mit der Art, wie es sich kleidet, gegen Sie protestieren will (weil es Sie zu modisch oder zu altmodisch oder zu spießig oder zu freizügig gekleidet findet) – hat es nicht ein Recht, zu protestieren? Sie brauchen diesem Protest ja nicht auf der gleichen Ebene zu begegnen. In diesem Sinne wäre es hilfreich, wenn Sie sich klar machen, daß es ja doch *nur* um *Äußerlichkeiten* geht, *der Kampf darum* aber »tiefgreifende« oder jedenfalls viel weitreichendere Folgen haben kann.

Abschließend ist zu den drei Themen Schlafen, Essen, Kleiden festzustellen: es ist wahrscheinlich unmöglich, Eltern genau zu sagen, was sie tun müssen bzw. ihrem Kind geben müssen, damit es gesund bleibt. Es kam darauf an zu überlegen, wie man es anstellen kann, ein Kind *nicht daran zu hindern*, sich selbst um sein körperliches Wohlbefinden zu kümmern.

Aber das könnte Ihnen zu gefährlich erscheinen. »Theoretisch« leuchtet Ihnen zwar ein, daß ein Mensch, der nicht verlernt hat, sich an seinen Körpergefühlen zu orientieren, einen sichereren Umgang mit seinem Körper erwirbt – aber Ihre *praktischen* Erfahrungen sind da anders. Sie haben eventuell schon alles probiert – aber es hat nicht geklappt. Kaum lassen Sie die Zügel locker, ißt Ihr Kind prompt Unmengen von Süßigkeiten bis zum Erbrechen, geht überhaupt nicht mehr in sein Bett und läuft den ganzen Tag barfuß herum, nun hat es einen bösen Husten. Ja, wenn Sie bisher von Ihnen verfügte Einschränkungen nur halbherzig aufgeben können, immer scheel auf die Süßigkeiten und genervt auf die nackten Füße starren, kann das auch nicht klappen. Es herrscht sozusagen Waffenstillstand im Machtkampf – oder Ihr Kind kann die Tatsache, daß etwas bisher Verbotenes nun plötzlich nicht mehr verboten ist, als ausdrückliche Erlaubnis auffassen. Es erwartet u.U. auch, daß die Verbote gleich kommen werden – und nutzt die Zeit, um schnell noch ein Bonbon zu essen oder noch ein bißchen barfuß zu bleiben.

Wenn Sie selbst nicht glauben können, daß Ihr Kind mit seinem Körper richtig umgehen kann, sind diesbezügliche Versuche vielleicht wirklich gefährlich. Wenn ich Sie aber wirklich überzeugt habe und wenn Sie es leid sind, immer den »Erlauber« oder »Verbieter« machen zu müssen – müssen Sie trotzdem Geduld haben. Es dauert seine Zeit, bis man etwas Verlerntes wieder lernt. Außerdem sollte

Ihr Kind auch wissen, warum Sie Ihr Verhalten plötzlich ändern – und es sollte sicher sein können, daß dies alles nicht nur für einen Tag ist. (Nicht: bei Zuwiderhandlung wird das Betreten des Rasens wieder verboten.) Sie werden Ihr Kind beim Umlernen vielleicht auch unterstützen müssen, ihm helfen, Gewinn aus seinen Erfahrungen zu ziehen. Dies kann nicht geschehen, wenn Sie es auslachen, falls es böse Erfahrungen macht, wenn Sie darauf hinweisen, daß es doch lieber auf Sie hätte hören sollen. Niemand kann wohl die Konsequenzen seiner Handlungen sinnvoll verarbeiten, wenn ihm dann gleich gesagt wird: Siehstewoll, hättest Du mal auf Deine Eltern gehört! oder: es ist Dir zwar nichts mehr verboten, aber wir würden uns freuen, wenn Du dies und jenes nicht machst/so machst. Lassen Sie es mit seinen Erfahrungen nicht allein – wenn Ihrem Kind wirklich vor lauter Süßigkeiten übel werden sollte, trösten Sie es – es fühlt sich ja schlecht. Es fühlt sich aber nicht schlecht, weil es nicht auf Sie gehört hat – sondern weil es vorher immer auf Sie gehört hat. Helfen Sie ihm, jetzt mit seiner Übelkeit fertig zu werden *und* für die Zukunft daraus zu lernen.

Forschend erschließen sich Kinder die Welt

Das, was Kinder tun, wenn sie nicht schlafen, wird mit sehr verschiedenen Worten bezeichnet. Vom Standpunkt der Erwachsenen aus sagt man, sie spielen, arbeiten, beschäftigen sich (wenn man es positiv meint) – oder sie bringen sich selbst in Gefahr, machen den Eltern Arbeit, beschäftigen Erwachsene unnötig (wenn man es negativ meint). Sichtermann (1983) hat dies alles m.E. – vom Standpunkt der Kinder aus – am zutreffendsten auf den Begriff gebracht: Kinder forschen.

Zur Notwendigkeit und zu den Gefahren des Forschens

Den Wunsch, seine Welt zu erforschen, äußert ein Kind u.U. indem es schreit, aber Flasche (oder Brust) zurückweist, trotz erneutem Wickeln nicht Ruhe gibt, putzmunter ist – und sich sofort beruhigt, zufrieden aussieht und lacht, sobald man es herumträgt, mit ihm spricht und ihm etwas zeigt –, ins Bett zurückgelegt sofort wieder zu brüllen anfängt.

Gerade wenn ein Kind in dieser Weise schreit, wird oft gesagt, daß es sich offensichtlich »nur langweilt«, also »keinen Grund« zum Schreien hat und man es nicht mit Zuwendung »belohnen« sollte. Diese »Unterlassung« wird häufig noch pädagogisch begründet: das Kind soll (gefälligst) lernen, sich selber zu beschäftigen, man darf es nicht verwöhnen.

»Langeweile« klingt sehr negativ. Dabei könnte man das auch anders ausdrücken: jemand möchte etwas erleben, erforschen, aber es fehlt ihm die Möglichkeit dazu. Sicher hat ein Kind in seinem Gitterbettchen eine Menge zu entdecken: seinen eigenen Körper, die Gitterstäbe, die Zimmerdecke. Aber wenn es trotzdem schreit, findet es anscheinend nichts mehr oder noch nichts zu entdecken. Offiziell und als pädagogisch wertvoll anerkannt dürfen allerdings die Spielzeugfirmen diese »Marktlücke« der kleinen Kinder decken: mit Spielzeug lernt ein Kind, sich selbst zu beschäftigen – und durch »Lernspielzeug« wird sogar der Säugling schon »gefördert«.

Nun könnten Erwachsene – außer vielen anderen Gründen, sich nicht mit dem Kind zu beschäftigen – auch einen ähnlichen Grund haben wie dies sich langweilende Kind: Es könnte ihnen auch langweilig sein, sich jetzt mit dem Kind zu beschäftigen. Sie kennen ihre nähere Umgebung schon so gut, daß es nervtötend sein kann, diese nochmals mit dem Kind zu erforschen, »kuckuk-da« mögen sie auch nicht mehr spielen, und es fällt ihnen schlicht nichts anderes ein. Da kaum jemand dies zuzugeben wagt und da insbesondere Müttern ihr Recht, auch mal etwas, was sie (außer dem Kind) interessiert, zu tun, nicht wie jedem Erwachsenen zugestanden wird, wird die Sache auf den Kopf gestellt: aus pädagogischen Gründen müsse man ein Kind, das sich langweilt, sich selbst überlassen.

Wenn man sich das so klar macht, steht man scheinbar vor einem objektiven Widerspruch: das Kind schreit gelangweilt nach Erfahrungsmöglichkeiten – den Eltern ist es aber zu langweilig, ihm diese zu ermöglichen. Wenn das wirklich so ist, muß ein Kind sehen, wie es zurechtkommt, beide Seiten haben Gründe, keiner ist »schuld«. Vielleicht gelingt es ihm doch, seine Langeweile produktiv zu wenden – vielleicht aber auch nicht. Dann bleibt wertvolle Forschungszeit ungenutzt.

Der Denkfehler besteht jedoch oft darin, daß einem Säugling als Vermittler nur seine Eltern und nur sein Bett zur Verfügung stehen. Warum sollte der Rahmen nicht überschreitbar sein? Gibt es nicht andere Menschen in der Nachbarschaft, Bekannt- und Verwandtschaft, die mit Ihrem Kind Forschungsmöglichkeiten finden würden – Möglichkeiten, die Ihnen gar nicht einfallen würden? Gibt es nicht einen Kindergarten, in dem Ihr Kind stundenweise betreut werden

könnte – und in anderen Kindern »Mitforscher« finden könnte? Muß man eigentlich auf fragwürdige pädagogische Gründe zurückgreifen – und sein Kind in seinem Wissensdurst behindern?

Was dem entgegensteht ist oft die Angst der Eltern, andere Menschen, die ihr Kind nicht so lieben, könnten nicht so gut zu ihrem Kind sein. Oder Eltern fürchten auch, ihr Kind könnte sich ihnen »entfremden«, womöglich andere Menschen bevorzugen. Aber warum? Man kann doch mehr als einen Menschen lieben – und außerdem wird jedes Kind sowieso über kurz oder lang seine Erkundungsgänge auch ohne seine Eltern fortsetzen.

Sobald ein Kind krabbeln kann (und wenn es nicht im Bett oder »Ställchen« eingesperrt ist), kann es viel selbständiger viel mehr erforschen. Seine Aktivitäten werden jetzt auf ganz andere Weise für die Eltern lästig: es erforscht auch Gegenstände, die die Eltern nicht dafür geeignet halten. Sie brauchen ihr Kind nicht mehr herumzutragen – aber sie müssen es jetzt doch ständig verfolgen, Gegenstände oder das Kind in Sicherheit bringen. Vieles wird dem Kind verboten. Aus dem lieben »Guck mal, da« wird: »Nein! Laß das!«. Henning Venske hat dies karikiert, indem er einen Jungen behaupten läßt, er hieße »Laßdas« – weil man das, solange er denken konnte, zu ihm gesagt hat.

Aber gilt nicht wirklich: »Gabel, Schere, Messer, Licht sind für kleine Kinder nicht«?

Gewiß, dies sind von Menschen hergestellte Gegenstände, es kann kein ererbtes Programm geben, das die Gefahr einschätzbar macht. Sie muß gelernt werden. Aber wie? Ich habe weiter oben schon ausgeführt, daß Verbote die Gefahr noch verstärken können. Wenn ein Kind Erfahrungen machen muß und nahezu alles verboten ist, muß es Verbote auch unterlaufen. Dies »muß« bezieht sich nicht auf »angeborene Neugierde«, sondern darauf, daß es seine Umwelt nicht sicher und selbständig einschätzen kann, wenn es sie nicht kennt.

Eine große Schwierigkeit ist aber, daß Kinder während ihrer ersten Lebensjahre Erfahrungen nur »senso-motorisch« machen können und noch nicht per Überlegen. Sie müssen also sehen und anfassen, ganz konkret »be-greifen«, können nichts Unbekanntes gedanklich vorwegnehmen. Es nützt nichts, einem sehr kleinen Kind zu

sagen, daß etwas heiß und deshalb gefährlich und verboten ist; bevor es nicht erlebt hat, wie sich »heiß« anfühlt, daß es weh tut und daß *dieser* Gegenstand heiß ist, können sie nur gehorchen – oder eben nicht. Daraus folgt nun keineswegs, daß man Kindern die Hände verbrennen oder zerschneiden oder zerstechen muß, damit sie wissen, was heiß und scharf bzw. spitz ist. Erfahrungen macht man doch nicht nach dem alles-oder-nichts-Prinzip, also entweder verbrennen oder nicht wissen, was Hitze ist, sondern man kann ja auch erfahren, was Hitze ist, indem man nahe an die Schmerzgrenze geht, ohne den Schmerz wirklich überwältigend werden zu lassen. Statt also »nein« zu schreien oder das Kind aus Schaden klug werden zu lassen, kann man ihm helfen, »vorsichtig« Erfahrungen zu machen. Man kann Kindern die Hand langsam in Richtung einer brennenden Glühbirne oder angeschalteten Herdplatte führen, bis es selbst merkt, daß es jetzt anfängt, weh zu tun. Sie wollen (und können) ja nicht verhindern, daß Ihr Kind es überhaupt aufgibt, seine Umwelt zu erkunden – Sie müssen (und wollen) doch erreichen, daß es dies »vorsichtig« tut, also zwar Erfahrungen macht, ohne aber sich zu gefährden.

Wirklich schwierig wird die Sache mit den eigenen senso-motorischen Erfahrungen bei jenen Dingen, wo die Erfahrungen tat-sächlich nur nach dem alles-oder-nichts-Prinzip zu machen sind, bei Steckdosen z.B. Hat man die Finger wirklich drin, ist es schon zu spät. Sicher ist es sinnvoll, solche Gefahren soweit es geht zu vermeiden, indem man die Steckdosen sichert – aber man kann nie absolut sicherstellen, daß ein Kind nie an eine ungesicherte Steckdose gerät. Ebenso kann man auch nicht ein für allemal verhindern, daß ein Kind an Gifte gerät. Wenn Sie auch noch so gut aufpassen – einmal vergessen Sie doch, Terpentin oder Tabletten wegzustellen, und was dann? Wirklich schützen kann man ein Kind wohl nur, wenn das Kind lernt, seine Eltern in *die Frage*, ob und wie etwas erforscht werden kann, einzubeziehen.

Hören wir folgende Geschichte:

Ein Kind krabbelt in Richtung Steckdose. Die Mutter ruft »nein« und »stop« und »laß das« – das Kind krabbelt eifriger weiter. Jedes »nein« beschleunigt es in der eingeschlagenen Richtung, obwohl es sich zwischendurch nach der Mutter umsieht. An der Steckdose an-

gelangt, führt das Kind die Hand in Richtung Steckdose und sieht die Mutter dabei an. Die Mutter will gerade aufspringen und das Kind von der Steckdose wegreißen, da krabbelt es endlich in eine andere Richtung. Wollte dies Kind »ungehorsam« sein (wie man es früher nannte) oder »Grenzen testen« (wie man heute sagt)?

Möglicherweise ist das »Forschungsanliegen« dieses Kindes sehr kompliziert (ich komme im nächsten Kapitel auf diese Frage zurück) – man kann die Geschichte aber auch so erklären:

Ein Kind krabbelt in Richtung Steckdose, die Mutter ruft »nein« und »stop« und »laß das«. Einem kleinen Kind fällt es schwer, auf derartige Signale, die zum *Abbruch* einer Handlung führen sollen, zu reagieren, auch wenn es deren Bedeutung im Prinzip kennt. Es kann eine gerade angefangene Handlung quasi nicht auf Kommando »abbrechen« – es kann nur etwas anderes stattdessen tun. Hätte die Mutter ihm einen positiven Befehl gegeben, z.B. »komm hierher«, hätte es seine Richtung eher ändern können. Auf jeden Fall merkt das Kind an den Zurufen seiner Mutter, daß es irgend etwas nicht tun soll. Da es noch nicht fragen kann, »meinst Du die Steckdose oder was sonst?«, muß es dorthin krabbeln und auf sie zeigen. Indem es dabei immer wieder die Mutter ansieht und schließlich die Hand in Richtung Steckdose führt, »fragt« es »gestisch«: »meinst Du das Ding?« Es testet also keine Grenzen, sondern erkundigt sich genau, was eigentlich gemeint ist. Da die Mutter bei ihrem nein bleibt, läßt es befriedigt von der Steckdose ab. Der Gegenstand eignet sich anscheinend nicht zur Erforschung.

Der Unterschied in der Erzähl- bzw. Erklärungsweise dieser beiden Geschichten ist, daß im einen Fall die Mutter kein Vertrauen in ihr Kind hatte, es nicht verstand, im anderen wohl. Sicher kostet es Nerven, dabeizustehen und praktisch immer wie ein Sprungnetz zu fungieren, aber nicht einzugreifen – bzw. erst dann, wenn es sonst wirklich zu spät sein könnte. Der Vorteil ist allerdings, daß ein Kind eher Vertrauen zu seinen Eltern entwickeln kann, wenn sie seine Fragen sachgerecht, ehrlich und differenziert beantworten. Wenn es so Erfahrungen machen kann, wird es auch bald gefahrlos mit vielen Gegenständen umgehen, im Zweifelsfall sich vorher bei seinen Eltern erkundigen. Wenn ihm nahezu alle Erfahrungen erlaubt sind, wird es da, wo sie ihm ausnahmsweise wirklich verboten werden,

auch eher den Eltern glauben. Sie trauen dem nicht? Ja, glauben Sie denn, daß Ihr Kind sich wehtun *will*?

Wohl kaum, werden Sie antworten – aber es gibt so viel, was Ihr Kind tun kann, was *ihm* zwar nicht weh tut, aber Ihnen, sei es direkt und körperlich – oder auch »symbolisch«. Es bekommt dem Fernseher nicht, mit dem Hammer bearbeitet zu werden, es bekommt den Tellern nicht, aus dem Schrank gerissen zu werden, es bekommt dem Fotoapparat nicht, als Hammer verwendet zu werden. Da Sie diese Gegenstände unversehrt brauchen, schließen Sie lieber die Schränke ab. Aber auch hier trägt die Sicherheit. Können Sie ganz sicher sein, daß Sie immer daran denken, die Schränke abzuschließen? Auch, wenn plötzlich das Telefon klingelt? Sie müßten schon Ihr Kind in einen Schrank einschließen. Wäre es also nicht »sicherer«, statt die Schränke abzuschließen, dem Kind zu zeigen, wie man Teller aufeinander-schichtet ohne sie zu zerbrechen? Oder wo man mit dem Hammer draufschlagen kann, ohne daß es zerstört wird? Oder daß ein Hammer sich besser als Schlaginstrument eignet als ein Fotoapparat? Es gibt eigentlich keinen Grund, anzunehmen, Kinder *wollten* etwas zerstören. Eher ist anzunehmen, daß Kinder mit möglichst allen Gegenständen umgehen wollen, oft nur nicht wissen, wie man angemessen mit ihnen umgeht – denn das muß es wirklich erst lernen. Indem es »vorsichtig« mit den Gegenständen umgeht, bei Ihnen rückfragt, was noch geht und was nicht, *kann* es sich die Bedeutung der Gegenstände aneignen und kann sich schrittweise aus seiner Abhängigkeit und Ausgeliefertheit befreien – und Unglücke im eigenen Interesse vermeiden (lernen). Dies ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung. Diese Problematik soll im nächsten Kapitel, in dem es um die Bedeutung des Spielens für die kindliche Entwicklung geht, noch genauer herausgearbeitet werden.

Spielen – und arbeiten?

Müssen Kinder spielen? Heutzutage gilt schon die Frage als Sakrileg. Niemand zweifelt daran – im Gegenteil, im Spiel entwickeln Kinder angeblich alle wünschenswerten Fähigkeiten und Eigenschaften: al-

len voran Phantasie und Kreativität, Kooperationsfähigkeit bzw. »prosoziales« Verhalten, Ausdauer, Verantwortungsbewußtsein, Motivation – kurzum: alle menschlichen »Tugenden« (vgl. den kritischen Katalog der Lernziele des Rollenspiels bei Haug, 1977, S. 54–58). Es kann schon vorkommen, daß ein Kind als verhaltensgestört bis therapiebedürftig, mindestens als depriviert bezeichnet wird – weil es nicht spielen »kann«.

Heutzutage wird Erziehung nicht eingesetzt, um Kindern ihre Verspieltheit abzugewöhnen, sondern *damit* sie spielen, Spiel selbst gilt als Selbst-Erziehung. Zusätzlich gibt es didaktische Spiele, »pädagogisch wertvolles« Spielzeug, und obwohl man sich einig ist, daß ein Kind allein spielen können muß (falls es dies nicht kann, gilt es u.U. wieder als verhaltensgestört), ist man sich auch einig, daß »gute« Eltern mit ihren Kindern spielen. Spiel wird so zur pädagogischen Sonderveranstaltung, ja geradezu zum Pflichtprogramm.

Obwohl diese Alltagstheorie wissenschaftlich einmütig (nicht einstimmig) unterstützt wird, sind doch die wissenschaftlich angenommenen Gründe und damit auch die (pädagogischen) Folgerungen nicht übereinstimmend.

Damit wir uns darüber verständigen, was mit »Spiel« eigentlich gemeint ist, möchte ich eine Bestimmung versuchen (wobei ich mich an die Theorie von Leontjew, 1971) anlehne. Von »Spielen« kann man dann sprechen, wenn etwas getan wird, ohne dies auf ein *Ergebnis* zu beziehen. Man will also, wenn man spielt, weder etwas Bestimmtes lernen noch ein bestimmtes Produkt herstellen, sondern es geht um die Tätigkeit selbst. Dies wird von einer nicht völlig vertrauten Situation ausgelöst, mehrfach wiederholt und dabei variiert, wobei variierende Wiederholung als lustvoll erlebt wird. So backt ein Kind nicht Sandkuchen der Sandkuchen wegen, sondern des Backens wegen – ein neues Spiel kann dann sein, die Sandkuchen wieder zu vernichten. Man läßt sich nicht einen Berg herunterrollen, um unten anzukommen, sondern des Rollens wegen – ist man unten angekommen, läuft man wieder hinauf.

Von »Spielen« spricht man immer dann, wenn *das Tun* im Vordergrund steht, Ergebnisse, die dabei erzielt werden, unwichtig sind, weiterverwendet oder auch wieder rückgängig gemacht werden. Die Besonderheit des Rollenspiels ist, daß es auf das Realisieren mensch-

licher Beziehungen ankommt (Verkäufer – Käufer, Arzt – Patient), die wirklich dazu benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten unwichtig sind, nur symbolisch ausgeführt werden. Wenn von bestimmten Rollen abgesehen wird und nur noch das Ausführen der Regel im Vordergrund steht, spricht man vom »Regelspiel« (sog. Gesellschaftsspiele, Wettkampfspiele im Sport usw.).

Warum tun Menschen – insbesondere Kinder – dies? Hier gehen die Meinungen auseinander. Während einige Theorien darauf abheben, daß *Kinder* spielen, also menschliche Kinder wie Tierkinder, und so zu der Auffassung kommen, daß hier »Funktionslust« vorliegt bzw. die Artspezifik eingeübt wird, so stellen andere Theoretiker die Freiheit des Spiels gegen die Mühsal der Arbeit und betrachten Spiel als »tiefmenschlichen Bedürfnissen genügend«: der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. Spielen als Einüben menschlicher Artspezifik – Spielen selbst als menschliche Artspezifik?

Damit Menschen sich dem »Tun an sich« widmen können, müssen sie zuerst ihre Lebensgrundlage produzieren bzw. reproduzieren, also »arbeiten«. Arbeit im weitesten Sinne ist Voraussetzung dafür, daß Menschen spielen *können*. Wie verhält sich Spiel zur Arbeit? In Anlehnung an Wundt (1912) wurde sie von Rubinstein (1968, S. 727) so gefaßt: »Beim Menschen ist »das Spiel das Kind der Arbeit«. Dieser Satz wurde sowohl in der Wissenschaft als auch in der Alltagstheorie meist so verstanden, als wäre das Spiel ein Kind, das zum Erwachsenen, der Arbeit, »heranreift«, sozusagen »junge« oder »heranwachsende« Arbeit. Daraus ergab sich der Kurz-Schluß, daß aus einem spielenden Kind relativ automatisch ein arbeitender Erwachsener würde, das Spiel die Arbeit des Kindes sei bzw. ein Kind, das nicht spielt, auch später nicht arbeiten könnte. Hieraus läßt sich auch erklären, warum das Spiel zur pädagogischen Methode par excellence erklärt wurde: einerseits spielen Kinder gern, lassen sich scheinbar spielerisch motivieren, andererseits werden sie dadurch zu kreativen, ordentlichen, arbeitsamen etc. Erwachsenen. Man schlägt also zwei Fliegen mit einer Klappe. Ist Spiel zur pädagogischen Methode verkommen, wird dem Kind sein Spiel quasi weggenommen, enteignet. Es kann nicht spielen, um zu (er)forschen – es muß spielen, um ein ordentlicher, arbeitsamer Erwachsener zu werden.

Diese Deutung ist jedoch falsch – der Satz muß ganz anders verstanden werden, wie insbesondere Elkonin (1980) herausarbeitet: er ist nicht auf die individuelle kindliche Entwicklung zu beziehen, sondern auf die gesellschaftlich-historische Entwicklung. Die Arbeit »gebiert« das Spiel: Zunächst als symbolische Vorbereitung auf Tätigkeiten fürs wirkliche Überleben (Rituale, Kampfspiele), dann auch als Freizeitbeschäftigung für Jung und Alt. Aber die Arbeit der Erwachsenen gebiert auch das Kinderspiel. Indem die Arbeit historisch gesehen immer komplizierter wird, so daß Kinder sich nicht mehr direkt an ihr beteiligen können, nur noch Teilaspekte davon ausführen können (was während der Frühform der Industrialisierung dann wieder möglich wurde) bzw. diese nur noch symbolisch nachmachen können, wird Spiel immer weniger direkte Vorbereitung auf Arbeit. Eindrucksvoll stellt Elkonin dies an der Entwicklung von »Spielzeugen« dar. Während eine kleine Hacke in der Hand eines Kindes immer noch dazu taugt, wirklich Erde aufzulockern, Pflanzen auszuhacken, hat ein Spielzeugpflug diese Funktion nicht mehr: man kann damit keine Erde auflockern, man kann nur so tun als ob. Dennoch gäbe es keinen Spielzeugpflug, wenn es keinen »richtigen« Pflug geben würde. Verkleinerte Werkzeuge werden so im Laufe der Geschichte zu »Spielzeugen«. Nachmachen der Arbeit wird zu »Nachahmen«, eben zu Spiel. Schon deswegen, weil das Spiel mit den Spielzeugen die entscheidende Wirkung von Arbeit mit Werkzeugen nicht mehr hat, nämlich keine Produkte erzeugt werden, kann es auch nicht »automatisch« in Arbeit übergehen.

Eine Folgerung aus dieser Deutung des Spiels ist: Kinder spielen, *weil* sie sich an der Arbeit nicht beteiligen können. Überspitzte Formulierungen lauten dann: Kinder würden nicht spielen, wenn sie die Möglichkeit hätten, sinnvoll zu arbeiten. Die pädagogische Folgerung wäre: beteiligt die Kinder soweit irgend möglich an der Arbeit, laßt sie mitmachen, dann brauchen sie nicht (so viel) zu spielen. Ich selbst bin dieser Folgerung eine Zeitlang aufgesessen. Die Praxis hat mich gelehrt, daß die Folgerung zwar richtig sein mag – die vereinfachte *pädagogische* Folgerung aber nicht. Die Arbeit, an der wir unsere Kinder beteiligen *können*, ist die Hausarbeit, bei der beruflichen Arbeit sind Kinder aus verschiedenen Gründen ausgeschlossen. Hier zeigt sich: Kinder finden es viel attraktiver, einen »Quatschkuchen«

mit jeder Menge Pfeffer, Kakao etc. zu backen als einen eßbaren Kuchen, und sie finden es viel attraktiver, die Waschmaschine von innen zu putzen als von außen. Kinder reißen sich weder darum, das vergessene Salz einzukaufen, noch darum, den Mülleimer runterzutragen – sie spielen lieber ausdauernd und hingebungsvoll Kaufmannsladen oder Müllabfuhr. D.h.: das Spiel ist zwar der Arbeit abgucken, aber das Spiel wird von den Kindern der Arbeit gegenüber bevorzugt, und es geht keineswegs freiwillig oder »selbstmotiviert« in Arbeit über. Zudem mögen die Kinder die Spuren ihres Spiels gar nicht gern beseitigen, die Arbeit, die sie selbst verursachen, nämlich aufzuräumen, ist ihnen zutiefst verhaßt. Warum?

Bei der Analyse derartiger praktischer Beobachtungen komme ich zu folgenden Überlegungen: zum »Quatschkuchen« gibt es kein vorgegebenes Rezept, für die Sauberkeit des Waschmaschinen-Innenen gibt es keine Standards, für das Verkaufsspiel und das Müllabfuhrspiel gibt es keine bestimmten Regeln. Der Quatschkuchen braucht niemandem zu schmecken, die Waschmaschine *ist* bereits von innen sauber, beim Einkaufsspiel ist man unabhängig vom realen Tausch (Geld gegen Ware), beim Müllabfuhrspiel gibt es kein »fertig«. All diese Regeln und Standards setzt man beim Spielen selbst, man ist so mächtig wie die Erwachsenen. D.h. es gibt keine Regeln und keine Standards, die z.B. Erwachsene einklagen könnten, man kann sich auf das Tun konzentrieren – und darauf, was dabei an weiter Erforschbarem herauskommt.

Aus ähnlichen Beobachtungen und Überlegungen heraus wurde von psychoanalytischer Seite her deshalb Spielen als Überwinden von Ohnmacht gedeutet: Im Spiel ist das Kind der Mächtige – es spiele dies, weil es in der Realität immer der Ohnmächtige ist. Dies ist nicht von der Hand zu weisen, hätte dann aber keine Bedeutung für die *Entwicklung* des Kindes. Ein Kind wird ja durch phantasierte Macht kein Stück mächtiger und findet m.E. im Spiel keinen Weg, seine Ohnmacht zu reduzieren. Der Weg zur Überwindung der Ausgeliefertheit führt nicht darüber, daß man sie im Spiel einfach zeitweise leugnet.

Immerhin wird jedoch bei solchen Spielen ein wichtiger Aspekt von Arbeit realisiert: es ist selbstbestimmtes Tun, bei dem die Kinder die Standards und Regeln selbst setzen – und genau das ist es, was

man Kindern, wenn man sie zur »Mithilfe« bei »ernsthaften Arbeiten« heranzuziehen versucht, nicht gestattet – oft nicht gestatten kann. Der Müll muß wirklich weg, die Waschmaschine soll von außen so sein, daß man nicht mehr anklebt, beim Einkaufen muß man auf Preise achten und darauf, was wirklich gebraucht wird. Im Spiel können Kinder genau jenen Aspekt der Tätigkeiten realisieren, der Arbeit im Prinzip zukommt, in fremdbestimmter Arbeit jedoch kaum mehr sichtbar ist: die *eigenen* Absichten zu erproben und zu realisieren.

Ein Kind *will* also lieber spielen und *nicht* arbeiten, *wenn* es bei der Arbeit ständig »fremden« Standards und Intentionen unterworfen ist – was im Spiel nicht der Fall ist. Das heißt aber immer noch nicht, daß im Spiel die Voraussetzungen zum Arbeiten erworben werden.

Vielleicht könnte man sagen: das Spiel ist zwar das Kind der Arbeit – aber um arbeiten zu können (und zu wollen), muß ein Kind wichtige Voraussetzungen erwerben, und solange es die nicht hat, bleibt ihm gar nichts anderes übrig als zu spielen, will es nicht untätig herumsitzen oder nur streng nach Anweisung handeln. *Aber diese Voraussetzungen erwirbt es kaum im Spiel, sondern im realen Leben* – und die Voraussetzungen zu erwerben, bedeutet nicht, ein arbeitsamer Erwachsener zu werden. Ich will dies genauer zu klären versuchen.

Ein (kleines) Kind ist den Erwachsenen »ausgeliefert«. Indem es soziale Signale erkennen lernt und auch lernt, diese zu geben, verringert es seine Ausgeliefertheit ein bißchen (es schreit, und Vater kommt), aber es erlebt auch, daß das nicht immer funktioniert (es schreit und niemand kommt). Um dies nicht nur als bloße Willkür zu erleben (und Willkür ausgesetzt zu sein, heißt immer, ausgeliefert zu sein), ist es notwendig, daß ein Kind begreift, daß die Erwachsenen Absichten und Gründe haben, die sie daran hindern, die Signale des Kindes zu befolgen (der Vater will jetzt telefonieren, essen, fernsehen, deshalb kommt er *jetzt* nicht). Indem das Kind erkennt, daß andere Menschen Absichten haben, kann es schließlich auch erkennen, daß es selbst Absichten hat. Werden die Grundlagen der Absichten nicht weiter geklärt, kann ein Kind sich auf neuer Ebene ausgeliefert fühlen, es entsteht eine »Pattsituation«: wieso will der Vater tele-

fonieren, wenn ich doch jetzt singen will? Absicht steht gegen Absicht, solange sie als unmittelbar aus sich selbst heraus so-seiend betrachtet wird. Diese Ausgeliefertheit kann ein Kind nur überwinden, wenn es weiß, aus welchen Zusammenhängen heraus die Absichten entstehen (der Vater muß *jetzt* mit der Hausverwaltung telefonieren, weil die später keine Sprechstunde mehr hat usw.) – und wenn es ihm gelingt, seine Absichten mit denen der Erwachsenen zu koordinieren. Das hängt sicher auch von den Erwachsenen ab, nämlich davon, ob diese bereit sind, sich mit dem Kind zu koordinieren.

Wenn ich sagte, es ist für das Kind »notwendig«, so ist das nicht normativ gemeint und es heißt auch nicht, daß ein Kind dies brav und einfach einsieht, sondern daß es nur auf diesem Weg seine Ausgeliefertheit überwinden kann – falls es dies »will«. Es könnte sich im Prinzip auch in sein Schicksal ergeben. Es kann es auch nicht einfach »einsehen«, indem es darüber »nachdenkt« und ihm die erlösende Idee »eingegeben« wird – sondern es versteht es, indem es praktische, reale Widersprüche zu lösen versucht. Dies »probiert« es u.U. in verschiedenen Variationen. So »spielt« es auch »Intentionen haben« – und es spielt *mit* Intentionen. Oberflächlich betrachtet ist es »trotzig« (will »ohne jeden Grund« nach rechts und nicht nach links gehen...), »instrumentalisiert« seine Eltern (»*du* sollst das machen« und sofort danach »*ich* will das *alleine* machen«) – oder es spielt (den Kaufmann, der alles verschenkt, den Lehrer, der die permanenten Ferien ausruft, die Mutter, die ständig herumkommandiert).

Da im Spiel Intentionen beliebig, nicht sachlich bedingt sind, kann man beliebig mit ihnen experimentieren – aber da dies konsequenzenlos bleibt, kann im Spiel nicht entdeckt werden, daß Intentionen sachliche Gründe und Konsequenzen haben. Insofern muß ein Kind auch spielen, da es probieren muß – aber nicht im Spiel begreift es, was nicht-willkürliche Intentionen wirklich sind. Das erfährt es nur bei seinen »Probearbeitungen« in der Realität. Die Eltern erklären, daß sie zum Bäcker und deshalb linksherum gehen wollen – und sie werden ärgerlich, wenn ihr Kind versucht, sie herumzuhetzen, sie »spielen nicht mehr mit«.

Sobald ein Kind greifen kann, bemächtigt es sich aller möglichen Gegenstände, nicht nur seines Spielzeugs, sondern auch des Fotoap-

parats, der Teller, der Bücher usw. Was es damit tut, hängt vorwiegend von den materiellen Eigenschaften der Gegenstände ab – aber dabei wird es erleben, daß ihm bestimmte Umgangsweisen von den Erwachsenen verwehrt werden. So hat es gerade herausgefunden, daß man mit dem Fotoapparat einen recht guten Takt schlagen kann, daß ein Buch in der Badewanne zunächst schwebt und dann versinkt – schon stürzen die Erwachsenen heran und entwenden den Fotoapparat und das Buch. Das Kind ist wiederum ausgeliefert, der Willkür der Erwachsenen ausgesetzt. Das Thermometer darf es in der Badewanne schwimmen lassen, seine Plastikente auch – nicht aber sein Buch. Um diese Ausgeliefertheit zu überwinden, ist es notwendig, zu begreifen, daß die Intentionen der Erwachsenen bezüglich der Gegenstände nicht an der bloßen »Verwendbarkeit« der Dinge, sondern an deren allgemeiner Brauchbarkeit hängen. Der Fotoapparat ist zum Fotografieren da, man kann zwar damit auch einen recht ordentlichen Takt schlagen – aber dann ist die eigentliche Brauchbarkeit (für alle – also auch für mich) vernichtet. Ein Kind muß also – will es der Ausgeliefertheit entgehen – begreifen, daß die Dinge bestimmte Zwecke haben und daß es nur dann über die Dinge verfügen kann, wenn es dies in Rechnung stellt. Es kann ja sein, daß ein Kind um des Forschens willen sein eigenes Lieblingsbuch in der Badewanne opfert, aber um Prioritäten abzuwägen, muß es erst wissen, was das Resultat sein wird: es kann die Bilder nicht mehr ansehen.

Jene Theoretiker und andere Erwachsene, die hier den Verlust der Kreativität und Phantasie des Kindes und seine zwanghafte Normierung oder Anpassung bejammern, mögen bedenken: es geht nicht darum, daß ein Kind lernen muß, daß ein Gegenstand *nur* zu diesem bestimmten Zweck gebraucht werden *darf*, sondern daß es den Gebrauchswert erst mal kennen muß, um dann mit dem Gegenstand weiterhin experimentieren zu können, ohne den Gebrauchswert zu vernichten. Man kann mit Büchern bauen, man kann den Wind durch die Seiten blasen lassen, man kann auf Bücher steigen, um größer zu sein, man kann sie benutzen, um an ihren Kanten entlang gerade Striche zu zeichnen und vieles andere mehr, dies alles vernichtet den Gebrauchswert nicht. Wenn ein Kind aber Papierschnipsel daraus macht, sie einweicht oder die Seiten mit Farbe füllt, sie also wie irgendwelche Papierstücke benutzt, erweitert dies den

Gebrauchswert der Bücher nicht nur nicht, es widerspricht ihm sogar, insofern kann man das zwar als »Phantasie« bewundern, mit Kreativität hat es nichts zu tun. Wissenschaftliche und künstlerische Kreativität hat sehr strenge Regeln, wenn man sie mißachtet bzw. nicht wirklich erweitert, ist sie langweilig.

Nun kann ein Kind wiederum nicht von einer Minute zur anderen einsehen, daß Dinge bestimmte Bedeutungen haben, also zu bestimmtem Gebrauch hergestellt sind. Es beginnt zwar zu fragen (»was ist das?« und »warum?«, »wozu?«) – aber die Antworten hierauf können ihm nicht genügen. Es muß auch selbst weiterhin mit Dingen und ihren »Verwendbarkeiten« experimentieren – es »spielt« mit Dingen. Solange es dabei nicht an die Grenzen der elterlichen Toleranz gerät, kann es dabei jedoch beliebig experimentieren. Dadurch, daß es feststellt, daß ein Kochtopf trefflich als Helm benutzbar ist, der Tisch sich zur Höhle umbauen läßt, man aus Büchern einen Turm bauen kann, lernt es nicht, zu welchem verallgemeinerbaren Zweck diese Gegenstände eigentlich hergestellt wurden. Auch dies lernt es nur in der Realität (wenn ihm z.B. aus einem Buch vorgelesen wird).

Schließlich unterliegen die Tätigkeiten der Erwachsenen bestimmten Kriterien. Die Mutter kann den kindlichen Wünschen nicht nachkommen, weil sie »noch nicht fertig« ist, weil das, was sie macht, »noch nicht funktioniert« – und dann gibt es einen Punkt, wo sie »fertig« ist, ihre Tätigkeit abbricht. Ebenso fordert sie das Kind, das etwas tut, auf, noch weiter zu machen, bis es fertig ist – oder aufzuhören, weil es jetzt fertig ist. Ein Kind, das die Tätigkeiten der Erwachsenen nachmacht, z.B. Geschirr waschen, sieht dies zunächst bloß vom Aspekt des Tuns: Geschirr ins Seifenwasser zu tauchen, mit der Bürste bearbeiten, rausnehmen, abtrocknen, wieder ins Seifenwasser tauchen... Es erfährt, daß die Erwachsenen bei der Wiederholung, die für das Kind auch eine spannende Variation sein kann, das Kind auffordern, jetzt aufzuhören – bzw. wenn das 2. Experiment gelungen ist, das Fett sich zum sauberen Teller gesellt und das Kind nun zufrieden aufhören will, »es nun zu Ende zu bringen«, also weiterzumachen. Während ein Kind also auch im Spiel die Tätigkeiten variiert, sein Kriterium für Abbruch die Erschöpfung der Variationen sind, haben die Erwachsenen andere Kriterien, die

vom Standpunkt des Tätigseins aus wieder willkürlich erscheinen müssen.

Hierher gehört m.E. auch das »Aufräumen« nach dem Spiel. Der kindliche Unwille bezüglich des Aufräumens ist oft so erklärt worden, daß Kinder nicht wieder alles wegräumen mögen, weil sie damit später oder in den nächsten Tagen weiterspielen wollen. Wenn Sie diese Theorie prüfen wollen, werden Sie wohl auch feststellen, daß dies nur ganz selten zutrifft – die Kinder fangen eher daneben oder wo eben »noch Platz ist« von neuem zu spielen an und spielen am liebsten, wenn die Ausgangssituation »Ordnung« ist. Kinder haben kaum eine Abneigung gegen Ordnung, sondern gegen das Aufräumen. Wenn ein Kind spielt und seine Intentionen sich auf die Tätigkeit beschränken (z.B. Wohnungen *bauen*, Eisenbahnen *aufbauen* und damit *fahren*, Essen *kochen*), erreicht es dabei zwar auch »Ergebnisse«, hinterläßt Spuren, aber darum ging es ihm nicht. Sie mögen ihm weiterverwendbar erscheinen – oder auch nicht. Aber »Aufräumen« muß ihm dann so erscheinen, als sollte es die Tätigkeit – wie im rücklaufenden Film – rückgängig machen. Es wäre so, als würde man einen Erwachsenen auffordern, einen endlich fertiggeschriebenen Brief fein säuberlich wieder auszuradieren und das leere Blatt wieder in die Schublade zu legen. Sisypusarbeit. Wenn man sich das so überlegt, ist es evtl. besser verständlich, warum Kinder so ungern aufräumen. Wenn Eltern auch nicht gern aufräumen oder keine Zeit haben, so wird Kindern irgendwann nichts anderes übrig bleiben, als aufzuräumen. Aber es gibt keinen Grund zu befürchten, daß aus »derart unordentlichen« Kindern automatisch schlampige Erwachsene werden.

Zudem setzt wirkliches Aufräumen relativ komplizierte mengen-theoretische Überlegungen voraus. Lego gehört zu Lego, das ist einfach. Aber gerade die im Spiel umfunktionierten Utensilien, die nicht einfach Legosteine sind, alle die Bändchen, Schachteln, Büchsen und Lappen und Stöcke – wo gehören die hin? Dies Stück Holz diente im Spiel als Puppe oder Lokführer – wo gehört es hin? Zu den Puppen, zur Eisenbahn oder zu den Bauklötzen? Dies ist insofern nicht gleichgültig, weil man es ja wiederfinden muß: wozu muß ich es also sortieren, damit ich es wiederfinden kann? An das Wiederfinden zu denken setzt voraus, an *zukünftige* Verwendbarkeiten den-

ken zu können. Je »umfassender« das Spiel wird, um so schwieriger wird das Aufräumen.

Wichtig bleibt aber festzuhalten: solange ein Kind der Tätigkeit wegen spielt, sind die Ergebnisse unwichtig – jedenfalls jene Ergebnisse, die die Erwachsenen als solche bewerten würden. Wenn die Erwachsenen aber *diese* Ergebnisse bewerten, ist das Kind wieder »ausgeliefert«: es wird nach etwas bewertet (»fertig«, »Ordnung«), was eben dem Spiel im eigentlichen Sinn widerspricht. Diese Form der Ausgeliefertheit kann es nur überwinden, wenn die Ergebnisse, die sachlichen Resultate dominierend werden. Eben dies lernt es nicht im Spiel. Ist der Puppenteller im Spiel schmutzig, das Auto im Spiel kaputt, so kann ich »spielen«, daß der Teller schon wieder sauber, das Auto schon wieder heil ist. Nur in der Realität kann es erfahren, daß dies anders ist: Beim jetzigen Stand der Tätigkeit ist der Teller eingeweicht, ich kann zwar das Spiel jetzt beenden – aber nicht von diesem Teller essen. Essen kann ich (und können wir) erst dann von den Tellern, wenn sie sauber und trocken sind. Ein Kind muß also begreifen, daß die »Spuren« seines Tuns, die ihm unwesentlich sind, so unwesentlich nicht sind, um überhaupt seine Intentionen auf bestimmte Zwecke zu richten und seine Tätigkeiten an diesen Zwecken ausrichten zu *können*. Hierfür ist zu spielen, zu bauen, aber auch zu malen, zu basteln eine wichtige Voraussetzung, deshalb *müssen Kinder* auch spielen (bei Erwachsenen hat Spiel eine andere Funktion) – aber diese Voraussetzung ist nicht hinreichend. Sie müssen auch die Fertigkeiten erwerben, um Ziele, die sie sich setzen, überhaupt erreichen zu können. Auch dies lernen sie nicht *nur* im Spiel.

Wenn es nun alles begriffen hat, wird es dann arbeiten »wollen«? Wird es z.B. von sich aus seinen Teil an der Hausarbeit übernehmen? Hausarbeit wird ja von allen Familienmitgliedern verursacht, ihr Sinn ist noch unmittelbar einleuchtend, also muß sie auch von allen Familienmitgliedern erledigt werden (wobei sicher gilt: jeder nach seinen Fähigkeiten). Eltern, die dies von ihren Kindern erwarten, werden oft enttäuscht. Die Kinder zeigen sich »unkooperativ«, auch wenn sie »im Prinzip« einsehen mögen, daß die Hausarbeit gemeinsame Sache aller ist. Und dies, obwohl doch immer behauptet wird, daß gerade im Spiel »Kooperationsfähigkeit« erworben wird! Haben diese Kinder etwa »nicht richtig« gespielt?

In dieser Behauptung stecken zwei Fehler.

Im gemeinsamen Spiel lernen Kinder zwar, sich abzustimmen, dies ist aber nicht »Kooperation« im eigentlichen Sinne. Kleine Kinder spielen meist »nebeneinander«, auch wenn sie mit den gleichen Dingen (z.B. einem Haufen Schuhen) spielen. Je mehr es ihnen an gleichen (und attraktiven) Sachen mangelt, um so eher werden sie sich streiten. Man kann leicht feststellen, daß Mangel nicht dazu führt, sich abzustimmen – eher wird »teilen« und »sich abwechseln« mühsam pädagogisch durchgesetzt. So ist z.B. eine Schaukel vom Tätigkeitsstandpunkt zum Schaukeln da, nicht zum Angucken, und schaukeln bedeutet, daß *ich* schaukel, nicht der andere. Die Tätigkeit selbst widerspricht jeder Art Kooperation. Anders ist es bei einer Wippe: ich kann gar nicht wippen, wenn nicht ein anderer mit mir wippt. Wenn Kinder aber die Möglichkeit haben, alle gleichzeitig mit demselben oder dem gleichen Gegenstand zu spielen (alle auf einer Wippe oder jeder mit einem Dreirad), können sie beginnen – das Spiel variierend – sich abzustimmen (z.B. ein Verkehrsspiel zu spielen, einer ist der Verkehrspolizist, einer ein Fußgänger; dies ist insofern »risikolos«, weil jedes Kind jederzeit die Tätigkeit, also hier: zu fahren, wieder aufnehmen kann). Die Kinder können sich koordinieren, Regeln aufstellen. Lernen sie in derartig gemeinsamen Spielen zu kooperieren? Wenn man bedenkt, daß die Ziele, auf die hin sich die Kinder abstimmen, nur im Spiel bestehen, nur das Spiel strukturieren und keine wirklichen Konsequenzen haben, ist derartige Koordination keineswegs Kooperation. Wenn z.B. Krankenhaus gespielt wird, geht es ja nicht wirklich darum, jemanden zu heilen. Die Regeln brauchen also keineswegs am Kriterium »gesund« ausgerichtet zu werden: der Patient braucht nicht »fertig« operiert zu werden, der Frischoperierte kann gleich noch einmal operiert werden, man kann auch aufhören, weil einem keine neue Krankheit mehr einfällt – vielmehr richten sich die Regeln an den Varianten menschlicher Beziehungen aus (ungeduldiger Patient, unhöflicher Arzt...). Außerdem können die Rollen beliebig getauscht, die Regeln beliebig geändert werden – und sie bestehen nur, solange man spielt.

Kooperation bedeutet jedoch, ein von allen Beteiligten intendiertes Ergebnis arbeitsteilig zu erreichen. Die Regeln, die Verteilung der »Rollen« und die Art und Reihenfolge der auszuführenden Tä-

tigkeiten richten sich also nach dem angestrebten Ergebnis – und man hört auf, wenn das Ergebnis erreicht ist. Übertragen auf das Spiel wäre dies das Ende des Spiels – was wiederum dem Sinn des Spiels widerspricht. Insofern mag das Spiel eine wichtige Voraussetzung dafür sein, soziale Interaktion zu üben, nicht aber kann man im Spiel Kooperationsfähigkeit erwerben. Auch hierzu bedarf es der »Realität«.

Der 2. Fehler in der Behauptung ist: selbst wenn Kinder kooperieren können und prinzipiell einsehen, daß wir, wenn wir eine bestimmte Arbeit gemeinsam machen, dann schneller fertig sind, so wird es sich an dieser Arbeit nur dann freiwillig beteiligen, wenn *auch* es selbst *wirklich* einen Nutzen davon hat. Wenn es sich sowieso allein beschäftigen will (oder muß), *kann* es ihm gleichgültig sein, ob sich die Eltern in der Küche plagen oder vor dem Fernseher sitzen oder irgendeinem Hobby nachgehen. Wenn es an diesem Tisch sowieso nicht malen darf, *kann* ihm gleichgültig sein, ob der Tisch sauber oder schmutzig ist. Wenn es aber mit seiner »Mitarbeit« seine Verfügungsmöglichkeiten erweitern kann, hat es einen Grund, mitzuarbeiten. Je mehr es dabei über Standards und Regeln der Arbeit (mit)bestimmen kann, um so »freiwilliger« kann es diese Arbeit tun.

Wenn Kinder sich alle notwendigen Voraussetzungen angeeignet haben und dennoch nicht (im häuslichen Rahmen) arbeiten wollen, so liegt dies weder am Spiel überhaupt noch am falschen Spiel, es liegt eher daran, daß Mitarbeit für sie keine unmittelbar einsehbare Erweiterung ihrer Möglichkeiten bedeutet. Außerdem: selbst wenn Ihre Kinder aus welchen Gründen auch immer fleißige Hausarbeiter sein bzw. werden sollten, so bedeutet dies noch immer nicht, daß sie arbeitsame Erwachsene werden. Dies ist ein ganz anderes Problem, was wieder mit »früh übt sich...« nichts zu tun hat.

Aus all dem lassen sich keine konkreten Ratschläge formulieren. Es hilft aber vielleicht, all die Probleme, die sich aus Kinderspiel und Hausarbeit in Ihrer Familie ergeben, besser zu verstehen – und statt »pädagogischer« Lösungen solche zu finden, die Kinder nicht in ihrer Entwicklung behindern.

Probleme mit der Schule

»Nicht für die Schule
sondern fürs Leben lernen wir«

Von seinem 6. Lebensjahr an ist ein Kind in unserer Gesellschaft schulpflichtig. Dies ist die erste gesellschaftliche Pflicht, die einem Kind auferlegt wird: *das Kind* wird angefordert, hat sich zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort einzufinden und bestimmte Dinge mitzubringen. Diese Schulpflicht ist aber auch ein Recht des Kindes: es hat ein gesetzlich festgelegtes Recht, in der Schule zu lernen, auch wenn dies seinen Eltern nicht passen mag.

Die Institution Schule beschränkt also die bisherige alleinige Autorität der Eltern dem Kind gegenüber – und tritt als neue Autorität ins Leben des Kindes ein. Insofern muß sie auch das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern in seiner Struktur verändern. Da dies alles objektiv widersprüchlich ist (angefangen vom verpflichtenden Recht des Kindes, zur Schule zu gehen, bis zur Tatsache, daß dort über seine Lebenschancen mit entschieden wird), müssen sich daraus auch »Schulprobleme« verschiedenster Art, die dann noch ineinander verwickelt sind, für Kinder und Eltern ergeben.

Für einen Schulanfänger mag die schulische Autorität undurchschaubar sein. Einerseits ist der Lehrer in seiner Person nahezu unhinterfragbare Autorität, er kann scheinbar anordnen, was er will – andererseits beruft er sich dabei auch auf seine Vorschriften, auf Regeln der Institution Schule. Da Gründe des Kindes gegen Anordnung nicht gelten, kann es sich diesen sowie den anordnenden Autoritäten ausgeliefert fühlen. Wenn es dann noch die Struktur der inhaltlichen Anforderungen nicht versteht, sich abertausenden von zu lernenden Einzelheiten ausgesetzt fühlt, wird es vermutlich seine Eltern um Hilfe bitten oder es kann u.U. zu dem Schluß kommen, daß nur noch Magie ihm helfen kann. Ein Kind führt auf dem Schulweg ganz bestimmte Rituale durch, und alle drücken ihm die Daumen, damit es die Mathematikarbeit schafft. Wahrscheinlich gibt es in keinem anderen Lebensbereich so viele Versuche, zu »zaubern«, zu »beschwören« wie hier.

Der Status des »Schulkindes« verändert aber auch die rechtliche Stellung des Kindes in der Familie. Es *muß* die festgesetzte Zeit in der Schule zubringen (auch wenn Sonnabend ist und die Eltern mit ihrem Kind lieber etwas anderes unternehmen würden), es *muß* bestimmte Dinge mitbringen (auch wenn die Eltern diese für unnötig halten würden); es kann das »anfordern«, braucht nicht mehr darum zu »bitten«, ist nicht mehr davon abhängig, ob die Eltern ihm das gewähren mögen. Die elterliche Autorität gilt nicht mehr unbeschränkt und wird noch weiter eingeschränkt durch das, was die Kinder aus der Schule mitbringen: »Der Lehrer hat aber gesagt...«. Wenn Eltern nun anderer Meinung sind – wer hat Recht? Was nützt es Eltern noch, wenn sie »einsichtige« Gründe haben?

Neue Pflichten und Rechte bekommen auch die Eltern von Schulkindern. Schon bei der Einschulungsfeier werden Eltern in der Festrede um »Mitarbeit« gebeten. Damit ist nicht Mitarbeit beim Unterricht gemeint, sondern eher Zuarbeit, die den reibungslosen Ablauf des Unterrichts ermöglichen soll. Eltern müssen dafür sorgen, daß ihre Kinder pünktlich erscheinen (also z.B. genau um 8.50 Uhr, nicht um 8.40 Uhr – und schon gar nicht um 8.55 Uhr), daß die Kinder die notwendigen Dinge (nicht nur Hefte und Stifte, sondern z.B. auch mal ein genau bemessenes Stück rosa Krepppapier) und ein konzentrationsförderndes »Schulbrot« dabei haben. Eltern müssen – falls ihr Kind die Schule versäumt – eine »Entschuldigung« (nicht einfach eine Versäumnis-Bestätigung) schreiben; schreiben sie die nicht oder wird der Grund nicht als triftig anerkannt, müssen Eltern im Prinzip Bußgeld zahlen.

Eltern sind sogar für das Verhalten ihres Kindes in der Schule und für die Hausaufgaben verantwortlich, denn sie werden benachrichtigt, wenn ihr Kind sich in der Schule nicht ordnungsgemäß benimmt und/oder seine Hausaufgaben nicht ordnungsgemäß anfertigt, und aufgefordert, das zu ändern. (Das Umgekehrte gilt nicht. Wenn Eltern von der Schule verlangen, diese möge darauf hinwirken, daß ihr Kind sich zu Hause so benimmt, wie sie es wünschen, oder daß es seine Hausaufgaben gern und allein macht, würde man sie für Komiker halten.) Es wird Eltern immer wieder eingeschärft: wenn sie mit dem, was ihre Kinder über die Schule erzählen, Probleme haben,

sollen sie sich an die Lehrer wenden, statt die Sache mit dem Kind zu besprechen. Daraus folgt eigentlich auch, daß sie ihrem Kind nicht glauben sollen, vor allem aber nicht (jedenfalls nicht ohne Rücksprache mit dem Lehrer) für das Kind und gegen Lehrer Stellung beziehen sollen; *wenn* schon eine Front besteht, dann müssen die Erzieher auf derselben Seite sein, und diese »pädagogische Front« darf nicht durchbrochen werden.

Sicher haben Eltern auch »Rechte« in der Schule: es werden Elternvertreter gewählt, Eltern können Elternabende veranstalten. Aber diese Rechte beziehen sich nur auf »Mitsprache«, nicht auf »Mitentscheidung«. Es gibt ganz wenige schulische Maßnahmen, die von der »Zustimmung« der Erziehungsberechtigten (also der Eltern) *abhängen* (z.B. Sonderschuleinweisung) – aber immerhin, es gibt sie!

Vieles müssen die Eltern »unterschreiben«, so z.B. Klassenarbeiten (samt Zensuren), Zeugnisse oder auch Mitteilungen, daß Unterricht ausfällt. Wenn Eltern aufgefordert werden, etwas zu »unterschreiben«, so werden sie damit einerseits informiert, andererseits wird eigentlich erwartet, dem zu Unterschreibenden zuzustimmen. Sie werden ja nicht gefragt, ob ihnen das auch recht ist.

Aus dieser »Mitarbeit« können für Eltern viele Probleme entstehen. Sicher erscheint sie einfacher, wenn ein Kind gern zur Schule geht und gute Zensuren bekommt, wenn es seine Lehrer mag und ihnen aufs Wort folgt bzw. glaubt. Da das Kind keine Probleme mit der Schule hat, bräuchten auch die Eltern keine zu haben. Dennoch könnten sich Eltern auch fragen, *was* ihr Kind da eigentlich lernt, ob es wirklich begreift (oder nur nachplappert), ob es sich dazu eine Meinung bildet oder ob »der Lehrer hat gesagt« es von der Meinungsbildung entbindet.

Ganz deutlich belastet wird aber das Verhältnis zwischen Eltern und ihrem Kind, wenn ihr Kind nicht gern zur Schule geht, dort auch noch schlecht »zensiert« wird, seine Hausaufgaben nicht machen will, seine Lehrer und seine Mitschüler nicht mag usw. usw. Eltern *müssen* sich spätestens dann darum kümmern, wenn die Schule dies anfordert, denn sie können sich nicht darauf berufen, daß Schule eine Angelegenheit des Kindes ist. Sie dürfen sich dabei kaum direkt in den schulischen Prozeß einmischen – sie sollen zu

Hause dafür sorgen, daß ihr Kind sich in der Schule anders benimmt, diese mag, besser lernt usw. Eltern neigen dazu, dies fraglos auf sich zu nehmen, sie fühlen sich verantwortlich für ihr Kind, es ist ihnen peinlich, wenn ihr Kind kritisiert wird. Was tun?

Man hilft einem Kind nicht, wenn man ihm erzählt, Schule wäre doch »schön« und man selbst wäre immer so gern dorthin gegangen. Ganz offensichtlich findet dies Kind ja die Schule nicht schön. Es hilft einem Kind auch nicht, wenn man einfach in seine Beschwerden einstimmt: ja, dieser Lehrer ist doof, dieser Lernstoff ist langweilig und auch ganz unwichtig, die ganze Schule gehört abgeschafft. Beides behindert Kinder darin, die realen Probleme, die sie dort haben, zu lösen. Wie aber kann man sie dabei unterstützen?

Um Kinder bei der Lösung ihrer Probleme mit der Schule zu unterstützen, wäre es wichtig, mit den Kindern genau herauszufinden, worin die Probleme und dann insbesondere die Probleme dieses Kindes eigentlich bestehen.

So kann ein Kind glauben, es bräuchte nicht zur Schule zu gehen, wenn die Eltern ihm nur Tag für Tag eine »Entschuldigung« schreiben – es begreift also nicht, daß Schulpflicht *seine* Pflicht ist, die Macht der Eltern hier ein Ende hat. Es empfindet es als Willkür der Eltern, wenn sie ihm keine Entschuldigung schreiben wollen. Der Schulbeginn ist ja der erste Zeitpunkt in der Biografie des Kindes, wo es selbst von der Gesellschaft in die Pflicht genommen wird. Vielleicht gelingt es, ihm zu erklären, daß alle Kinder ab 6 Jahren *verpflichtet und berechtigt* sind, bestimmte Dinge zu lernen – daß sie aber nicht zur Schule gehen müssen, wenn sie krank sind (was Eltern schriftlich bestätigen müssen). *Wenn* ein Kind das *wirklich begriffen hat* und die Verantwortung dafür selbst übernimmt, kann man ihm die Entscheidung überlassen, wann es sich zu schlecht fühlt, um zur Schule zu gehen, also seiner Pflicht und seinem Recht nicht nachkommen kann. Schließlich ist das tatsächlich seine Angelegenheit. Außerdem ist dies der beste Weg, um sich die tägliche morgendliche Diskussion darüber, ob ein Kind wirklich Bauchschmerzen hat oder nur so tut, zu ersparen.

Was da gelernt werden soll – und vor allem wie es gelernt werden soll, kann einem Kind sehr »langweilig« oder auch »überflüssig« oder gar chaotisch erscheinen. Es ist schlicht falsch, diesem Kind zu

sagen, daß es jetzt lernen müsse, auch das zu tun, was ihm keinen Spaß macht, und es hilft dem Kind auch wenig, wenn man ihm versichert, daß es dies »für später« brauche. Sinnvoller wäre es, sich klar zu machen, worin schulisches Lernen sich von den bisherigen »Forschungen« des Kindes unterscheidet. Während ein Kind bislang *das* erforscht hat, was ihm gerade jetzt interessant und wichtig war – und genau so lange geforscht hat, bis es wußte, was es wissen wollte, wird Forschungsgegenstand samt Forschungsmethode jetzt vorgegeben. Nicht um zu lernen, etwas zu tun, was einem keinen Spaß macht, sondern wegen der Systematik des zu erlernenden Gegenstandes soll man sich genau so mit ihm beschäftigen. Es geht nicht mehr darum, sich jetzt und hier »zurechtzufinden«, sondern darum, systematisch die Erkenntnisse der vorangegangenen Generationen auf möglichst ökonomische Weise zu erwerben. Wenn Eltern auch große Schwierigkeiten haben mögen, all dies in *dieser* einen Aufgabe (»Kringele alle Mädchen ein, kringele alle Jungen ein«) zu entdecken, können sie eventuell doch von dieser Einschätzung des schulischen Lernens aus mit ihrem Kind ganz andere Fragen an verordnete Forschungsgegenstände und Forschungsmethoden stellen. Vielleicht finden sie dann gemeinsam auch besser heraus, wozu man was gebrauchen kann, wo und wie man sich zusätzliche Informationen beschafft, wie man dahinter kommen kann, was »wahr« ist. Aus manchen schulischen Inhalten lassen sich eigene Forschungsprojekte ableiten.

Solch elterliche Unterstützung setzt jedoch voraus, daß Eltern die »Systematik« des Lernstoffs durchschauen können. Wie schwierig das ist, kann man schon am Mathematikunterricht ab Schulbeginn zeigen. Eltern, die in der Schule zunächst die vier Grundrechenarten gelernt haben, kann die neue Mathematik durchaus als ein Konglomerat von einigen hundert Rechenarten erscheinen. Wie sollen sie ihrem Kind dann helfen, Ordnung in das Chaos zu bringen, wie sollen sie ihm Mut machen, das Chaos zu durchdringen?

Das – auch öffentlich – am heftigsten umstrittene Problem ist das der »Hausaufgaben«. Wie der Name sagt, sollen sie zu Hause angefertigt werden; sie sollen der Übung dienen und zeigen, daß Kinder mit dem behandelten Stoff selbständig umgehen können. Wohl alle wissenschaftlichen Untersuchungen haben bislang erge-

ben, daß, statistisch gesehen, Kinder, die Hausaufgaben bekommen und machen, sich nicht von denen, die keine bekommen, unterscheiden, daß Hausaufgaben also keinen Lernfortschritt bewirken. Aus diesem Grunde geben viele Lehrer keine Aufgaben mehr für zu Hause auf. Man hört aber immer wieder, daß dann *Eltern* auf derartigen Aufgaben bestehen. Auf deren Gründe brauchen wir hier nicht einzugehen, aber falls Ihr Kind keine Hausaufgaben bekommt, werden Sie sich evtl. mit den Eltern seiner Mitschüler, die solche für ihre Kinder fordern, auseinandersetzen müssen.

Falls Ihr Kind aber Hausaufgaben bekommt, werden Sie vermutlich feststellen, daß dies »lästig« ist. Die meisten Kinder können ihre Hausaufgaben nicht allein lösen – das ist bekannt. Kaum aber wird darüber nachgedacht, daß sie dies auch nicht »lernen«, wenn man sie damit allein läßt. Man kann z.B. eine bestimmte Rechenart nicht »üben«, wenn man sie nicht verstanden hat. Da dies aber so ist und die meisten Eltern auch nicht wagen, ihr Kind ohne Hausaufgaben in die Schule zurückkehren zu lassen, machen sie – soweit sie dies können – mit ihren Kindern Hausaufgaben. Sicher hilft es einem Kind, wenn man ihm zu Hause erklärt, wie die Aufgaben zu lösen sind – aber ist das eigentlich Aufgabe der Eltern? Beherrschen sie das zur Diskussion stehende Rechenverfahren, kennen sie den Unterschied zwischen Adjektiven und Adverbien, wissen sie, wie man französische Verben konjugiert? Wieso sollten sie dies besser erklären können als ein dafür ausgebildeter Lehrer? Haben sie Zeit dafür? Gibt es einen geeigneten Platz dafür in der Wohnung? Am schlimmsten belastet es das Verhältnis von Eltern zu Kindern, wenn ein Kind seine Aufgaben überhaupt nicht machen will. Eltern werden dann leicht zu Bütteln der Schule, die ihrem Kind gegenüber etwas durchsetzen sollen, dessen Sinn sie selbst nicht einsehen.

Empörte Eltern haben Hausaufgaben als »Hausfriedensbruch« bezeichnet und sich geweigert, »unbezahlte Hilfslehrer der Nation« zu sein. Wenn es auch sinnvoll ist, dafür zu kämpfen, daß Hausaufgaben allgemein abgeschafft werden, so kann es ein Kind behindern, wenn seine Eltern diesen Kampf mit ihm und gegen diesen Lehrer allein führen wollen. Wenn es im konkreten Fall nicht gelingt, diesen Lehrer dazu zu bewegen, keine oder doch andere Hausaufgaben (die ein Kind wirklich allein bewältigen kann und gern macht) aufzu-

geben, werden Eltern jetzt und hier ihrem Kind schon helfen müssen, seine Hausaufgaben zu erledigen.

Zum größten Problem machen sich viele Eltern jedoch die Zensuren, obwohl es doch die Kinder sind, die zensiert werden. Mit ihren Kindern (u.U. auch ohne die Kinder) leiden sie unter schlechten Zensuren, unter Konkurrenz und »Leistungsdruck«. Besonders der »Leistungsdruck« nimmt zu, heißt es – gleichzeitig wird von konservativer Seite behauptet, die »Leistungen« ließen immer mehr nach.

Es ist lohnend, über den »Leistungsdruck« nachzudenken. Ist er wirklich darauf zurückzuführen, daß Kinder heute mehr lernen müssen als früher? Sicher, die gesellschaftlichen Erkenntnisse werden immer weiter entwickelt, insofern ändert sich auch das, was in der Schule gelernt wird. Aber die menschliche Besonderheit ist ja gerade, den jeweils gesellschaftlich entwickelten Erkenntnisstand immer wieder einholen zu können. Sollten wir schon jetzt an unsere Grenzen stoßen? Das ist sehr unwahrscheinlich. Es ist wohl kaum so, daß Kinder »immer mehr« lernen (oder lernen sollen), sondern daß sie anderes lernen. So gilt es heute als möglich, nahezu alle Menschen zu alphabetisieren, während früher Lesen und Schreiben eine Spezialfähigkeit war, aber es gilt heute als unnötig, Bibeltexte auswendig zu können oder zu wissen, wie man ohne Streichhölzer Feuer macht. Man könnte allerdings sagen, daß die schulischen Inhalte immer abstrakter werden – also abstrakteres Denken erfordern und weniger offensichtlich mit dem konkreten Leben der Lernenden vermittelt sind. Dies ist jedoch von denen, die über »Leistungsdruck« klagen, nicht gemeint.

Diese »drückende« Leistung hat eher mit den Zensuren und deren Bewertung zu tun. Zensuren werden im abstrakten Sinne vergeben, nicht dafür, was man kann, sondern ob man das, was man kann, besser kann als die jeweiligen Mitschüler. Über die Zensuren werden Fähigkeiten vergleichbar und gegeneinander (aus)tauschbar, so kann man eine »schlechte Leistung« in Deutsch mit einer »guten Leistung« in Mathematik »ausgleichen« – oder umgekehrt. Wenn einer gut rechnen kann, ist es nicht so schlimm, wenn er nicht gut schreiben kann. Dies ist eine Rechnung, die sich im täglichen Leben nicht bewährt. – Weiterhin werden Zensuren quasi zu persönlichen Eigen-

schaften. Kinder beginnen sich als »gut« oder »schlecht« zu bezeichnen, und es ist auch gar nicht selten, daß ein Lehrer sagt: »Dieses Kind *ist* drei«. Über die Zensuren beginnen Kinder, sich auf neue Weise mit anderen zu vergleichen – und sie müssen dies eigentlich auch, da die Zensuren ja allermeist nicht nach bestimmten Kriterien (ein »o« schreibt man rund und nicht eckig, zwei plus zwei ist vier und nicht fünf), sondern »im Vergleich« mit den anderen (dies Kind hat mehr Aufgaben richtig ausgerechnet als ein anderes, sein Ausdruck im Aufsatz ist besser als der der anderen) vergeben werden. Zensuren führen also zwangsläufig zu Konkurrenz, denn einer kann nur »gut« in der Schule sein, wenn die anderen »schlechter« sind.

Dies erklärt zwar, warum ein Kind sich »gedrückt« fühlen kann, es erklärt aber immer noch nicht den beklagten zunehmenden und allgemeinen »Leistungsdruck«.

Einen allgemeinen Leistungsdruck kann es gar nicht geben. Eher handelt es sich wohl um eine undurchschaute Konstellation von personalisierendem Denken und entsprechend eher privaten Versuchen, mit diesem allgemeinen Zensurensystem zurechtzukommen. Wenn alle Kinder beste Zensuren bekommen wollen oder sollen, so ist das ein Widerspruch in sich. Es können ja gar nicht alle bessere Zensuren als alle bekommen. Dieser aussichtslose Kampf mit den Windmühlenflügeln kann sich aber, solange dies nicht durchschaut ist und eben weil es nicht durchschaut ist, als undefinierbare »Bedrückung« auswirken.

Dies Problem wird jedoch meist personalisierend diskutiert: *Wer* macht den Leistungsdruck? Die Lehrer – oder die Eltern? Die Lehrer werden eine derartige Beschuldigung weit von sich weisen – mit Recht. Lehrer sollen zwar »den Stoff schaffen«, aber ob sie den nun schaffen oder nicht, sollen (oder müssen) sie gleichzeitig die »Zensurenskala ausschöpfen«. Wenn ein Lehrer schon zwei bis drei Schüler mit »sehr guten Leistungen« in dieser Klasse hat, kann er eigentlich nichts dagegen haben, wenn Ihr Kind »schlechte(re)« Leistungen erbringt. Er könnte nur vorhaben, »das Gesamtniveau« der Klasse anzuheben, aber er muß daran nicht unbedingt interessiert sein.

Also bleibt der schwarze Peter bei den Eltern? Doch lassen Sie uns einmal darüber nachdenken. Ist es Ihnen wirklich gleichgültig, wenn Ihr Kind keine guten Zensuren bekommt? Können Sie es ertra-

gen, wenn Ihr Kind schlechtere Zensuren bekommt als andere Kinder? Sie mögen Gründe haben. Sicher, für Zensuren kann man sich nichts kaufen, aber sind sie nicht sozusagen ein »Scheck« für später? Denken Sie nicht auch manchmal, da Sie Ihrem Kind nichts zu vererben haben, sind gute Zensuren das einzige, was Sie Ihrem Kind »mitgeben« können? Fürchten Sie nicht auch, daß Ihr Kind später keinen Studienplatz bekommen wird, arbeitslos sein wird? Wollen Sie nicht, daß Ihr Kind es mal besser haben wird – und sehen in schlechten Zensuren den »sozialen Abstieg« schon vorprogrammiert? Derartige Ängste von Eltern müssen Kinder unter Druck setzen, behindern statt unterstützen, insbesondere wenn die Kinder sie nicht verstehen.

Es ist zwar verständlich, wenn derartige Ängste von Eltern heute (!) wachsen – aber die Rechnungen sind falsch. Beste Zensuren erhöhen nicht die Chance, einen Studienplatz zu bekommen (sie verringern allerdings in einigen wenigen Studienfächern die Wartezeit). Beste Zensuren in der Schule garantieren keine gute Studienleistung und keine gute Leistung im Beruf. Beste Zensuren sind kein Schutz vor Arbeitslosigkeit.

Kleine Kinder denken noch personalisierend. Sie können nicht den Fehler in einer abstrakten Institution sehen, sondern nur ganz konkret »die Schuld« im Lehrer oder in ihren Eltern oder auch in sich selbst. Insbesondere wenn ein Kind eine Zensur als seine Eigenschaft betrachtet und Bewertungen seiner Leistungen von moralischen Bewertungen nicht unterscheiden kann, wird es bedrückt sein. Wer will schon »dumm« sein, und wer läßt es gern auf sich sitzen, wenn man ihm sagt, er »ist schlecht«? Die Tatsache, daß ihr Kind leidet, ist sicher Grund genug für Eltern, um mitzuleiden.

Um diesem Leid zu entinnen, die Ausgeliefertheit zu überwinden und das Recht auf Schule zu nutzen, käme es dann primär darauf an, Kinder darin zu unterstützen, die Strukturen des offiziellen und des inoffiziellen (»heimlichen«) Lehrplans zu durchschauen und zu verstehen, womit man für sich was anfangen kann – und wo man etwas »lernen« (im Sinne von »hersagen können« oder »sich verhalten«) soll, das den eigenen Interessen widerspricht. Dennoch kann es dem Kind auch nicht ganz gleichgültig sein, wie es zensiert wird. Mit allzu schlechten Zensuren wird man zum Versuch, sich an der

gesellschaftlichen Produktion zu beteiligen, gar nicht erst zugelassen; die Sonderschulen sind heute wieder Sackgassen. Insofern bleibt manchmal gar nichts anderes übrig, als dem Kind zu vermitteln, daß es *sowohl fürs Leben als auch für die Schule* (und da für diesen ganz bestimmten Lehrer, denn auch Lehrer sind subjektiv in ihren Entscheidungen) lernen muß. Bei diesem widersprüchlichen Vorhaben können eigentlich *nur Eltern* ihre Kinder unterstützen.

Fernsehen als Fenster zur Welt

»Wenn die Kinder artig sind,
kommt zu ihnen das Christkind...
wenn sie, ohne Lärm zu machen,
still sind bei den Siebensachen...
bringt es ihnen Guts genug
und ein schönes Bilderbuch.«

Seit 1847 versprechen Eltern ihren Kindern dies, bisher ohne sich etwas Schlechtes dabei zu denken – aber seit ca. einem Jahrzehnt haben Kinder die Angelegenheit selbst in die Hand genommen, und das gibt Probleme. Wenn die Kinder ohne Lärm zu machen still sind, nicht bei den Siebensachen, sondern sich mit einer, dem Fernseher, begnügen, Guts genug einschließlich schöner Bilder haben und dabei auf die Zugabe Buch verzichten, so scheint das alles eher den Teufel als das Christkind zum Kommen zu veranlassen. Was sind dabei eigentlich die Probleme für Eltern und Kinder?

Auf den kürzesten Nenner gebracht könnte man das Problem so formulieren: Kinder, die fernsehen, gelten als gefährdet, und Eltern, deren Kinder fernsehen, gelten als schlechte Eltern. Die einfachste Lösung scheint zu sein: »Schafft das Fernsehen ab!« (So Mandler, 1981)

Warum gelten Eltern, deren Kinder fernsehen, als schlechte Eltern? Warum gilt es als löblich, wenn Eltern sagen können, daß ihre Kinder nicht oder nur ganz wenig fernsehen?

Kaum jemand wird leugnen, daß Kinder gern fernsehen, daß sie es freiwillig tun oder sogar Spaß daran haben. Während gerade für

das Spiel eben diese Gründe angeführt werden und sie für das Lernen gefordert werden, gelten dieselben Gründe *gegen* das Fernsehen, das gerade mache seine Gefährlichkeit aus.

Wissenschaftlich »erforscht«, oder besser: »vermessen«, sind die »Fernsehgewohnheiten« der Kinder. Es ist bekannt, wie viele Stunden pro Tag im Durchschnitt ein durchschnittliches Kind fernsieht und zu welchen Tageszeiten diese durchschnittliche Fernsehzeit im Durchschnitt liegt. Was dabei auch immer herauskommt, es wird nicht zur Norm erhoben, sondern man ist sich einig: das ist zu viel und zu den falschen Zeiten. Warum tun Kinder das? Sie werden dazu »verführt«. Von wem werden sie dazu verführt? Vom Fernseher – und von den eigenen Eltern. Warum tun Eltern das? Weil es für sie bequem ist, weil sie es sich bequem machen; Eltern, die es sich bequem machen, sind schlechte Eltern. So ist kurzgefaßt die allgemeine Einschätzung, wie man sie bei Winn (1979) nachlesen kann. Eltern müssen schon sehr standfest sein, um bei solcher Schelte kein schlechtes Gewissen zu bekommen. Aber es kommt noch dicker.

Daß die Eltern es sich mit fernsehenden Kindern bequem machen, gilt deshalb als so besonders verwerflich, weil sie ihren Kindern und sich selbst dabei schaden. Es läßt sich zwar nicht wissenschaftlich nachweisen, daß man vom Fernsehen viereckige Augen bekommt, aber – wie Winn behauptet –, zumindest glasige. Es läßt sich nicht nachweisen, daß Fernsehen verdummt (statistisch gesehen ergibt sich eher das Gegenteil), aber ohne große Anstrengung, es nachzuweisen, wird einfach behauptet, daß man ja sehen könne: Fernsehen macht passiv, aggressiv (bis kriminell) und süchtig – es ist die »Droge im Wohnzimmer« (Winn 1979). Außerdem zerstöre Fernsehen das Familienleben, verhindere jegliche Kommunikation – ja es führe sogar zum »Verschwinden der Kindheit« (Postman, 1983). Derartige Drohungen müssen auch die »bequemsten« Eltern aus der Ruhe bringen, sieht es doch so aus, als trügen sie aus Bequemlichkeit zum Untergang der Kultur bei.

Da dies alles nicht nachweisbar ist – geht es doch immer um vermutete *Wirkungen* auf Kinder (und Familien), nie darum, welche *Erfahrungen* Kinder wirklich mit dem Fernsehen machen – ist es auch unmöglich, es exakt zu widerlegen. Was man jedoch tun kann, ist,

die Argumente gegen das Fernsehen samt den angegebenen »pädagogisch wertvolleren« Alternativen genauer zu prüfen und dabei zu berücksichtigen, daß Kinder *Gründe* haben könnten, fernzusehen – und daß Erwachsene Gründe haben könnten, ihnen dies zu *verwehren*.

Beginnen wir mit der Bequemlichkeit. Mußten noch vor ca. 15 Jahren die Mütter ihre Kinder mühsam mit Argumenten wie »Papa wartet« aus der Sandkiste locken, hallt seit ca. 13 Jahren um 17.45 Uhr der Ruf »Sesamstraße« über die Spielplätze (außer in Bayern), und die Kleinen eilen eifrig heimwärts. Zurück bleiben die (auf andere Weise) »pädagogisch wertvoll« erzogenen Kinder – traurig. Sie haben keinen Fernseher (nicht aus Armut, sondern weil das »besser« für sie ist) oder dürfen Sesamstraße nicht sehen. Die gehen dann nach Hause, weil auf dem Spielplatz nichts mehr los ist – evtl. auch, weil Papa wartet. Während der Sesamstraße (18.00 bis 18.30 Uhr) können die Eltern das Abendbrot vorbereiten, dann wird gegessen, im Fernsehen kommen noch ein bis zwei »Sandmännchen« – ein schöner Tagesabschluß und ab ins Bett. Das ist bequem für die Eltern und allem Anschein nach auch angenehm für die Kinder.

Die Fernsehkritiker wenden ein, Eltern machen es sich »zu bequem«, weil sie ihren Kindern keine Alternativen bieten, die Kinder so ans Fernsehen gewöhnen (wovon sie verdorben bis süchtig werden, also mehr sehen wollen als bloß die Sesamstraße) und sie daran hindern, sich selbst etwas einfallen zu lassen. Es ist spannend, die gegen das Fernsehen angeführten Gründe mit den Gründen zu vergleichen, die für die von eben den Fernsehkritikern benannten Alternativen angeführt werden.

Die bevorzugte Alternative für kleine Kinder ist das Spiel. Möglichst sollten die Eltern mit den Kindern gemeinsam spielen. Dagegen ist eigentlich nichts einzuwenden – nur spielen eben manche Eltern überhaupt nicht gern, andere nicht gern mit Kindern, wieder andere nicht gern den ganzen Tag. Es gibt Erwachsene, denen das Tun um des Tun willens rasch auf die Nerven geht – besonders wenn sie müde sind. Nun, könnte erwidert werden, es muß ja nicht spielen sein, die Eltern könnten sich auch auf andere Art mit den Kindern beschäftigen. Sie könnten sie z.B. in ihre Hobbies einbeziehen oder Ausflüge mit ihnen machen. Nun wollen sich Erwachsene bei ihren

Hobbies meist auch erholen, u.U. vom Kinderspiel, und viele Hobbies der Erwachsenen sind derart, daß Kinder dabei nicht einbezogen werden können. Oft wollen die Kinder gar nicht »einbezogen werden«. Was die Ausflüge betrifft: wenn man sich z.B. in einer Großstadt wie Berlin an die Ausflugsorte begibt (Zoo, Botanischer Garten, Spielplätze, Grunewald), so trifft man dort nur Eltern mit *kleinen* Kindern – evtl. weil die älteren das alles schon kennen, es für sie nichts Neues mehr bietet. Sicher, in den Kinderkinos und Kindertheatern gibt es immer wieder neue Programme, aber wo ist der entscheidende Unterschied zum Fernsehen, das zudem noch fast kostenlos zu Hause zu genießen ist? Könnte es nicht sein, daß es nicht an den Eltern, sondern an den Kindern liegt, wenn diese nicht von den Eltern mit dem üblichen Kinder-Beschäftigungsprogramm beschäftigt werden wollen, sich lieber selbst beschäftigen?

Die älteren Kinder sollten, statt fernzusehen, lesen oder doch Platten bzw. Kassetten hören – also sich mit anderen Medien beschäftigen. Ein Argument, mit dem besonders der Buchhandel bzw. die Buchindustrie fürs Lesen (und gegen das Fernsehen wirbt) ist: mach Dir Deine Bilder selbst. Es ist nicht klar, ob man sich beim Lesen überhaupt »Bilder macht« – aber welcher besondere Wert sollte darin liegen, sich nicht *auch* von Fernseh-Bildern anregen zu lassen? Enthalten nicht auch Bücher Bilder?

Fernsehbilder gelten jedoch als besondere Bilder. Angeblich transportieren sie insbesondere bei kleinen Kindern keine Inhalte, insofern »überfluten« sie mit »Reizen«. Sie wirken angeblich »hypnotisch«, da sie sich bewegen, das Kind aber absolut unbeweglich bleibt. Dies verhindere eventuell, daß das Sprachzentrum richtig ausgebildet wird. Andererseits muß aber doch angenommen werden, daß Inhalte aufgenommen werden, denn es wird *auch* befürchtet, daß die Grausamkeiten in ihrer bildhaften Plastizität noch beeindruckender sind als z.B. in gelesenen oder gehörten Märchen und daß ein Kind Realität und Fiktion so nicht auseinanderhalten kann. Diesen Widerspruch können wir hier nicht klären. Dabei setzen Winn und Mandler, die all dies behaupten, immer voraus, daß Kinder ca. 4 Stunden täglich (dies ist der amerikanische Mittelwert für Vorschulkinder) in die »Röhre glotzen«, ununterbrochen, absolut unbeweglich, also nichts am Tag so lange tun wie fernsehen, und in

absolut unnatürlicher Haltung dabei verharren. (Völlig unbegründet bleibt dabei ihre Behauptung, daß Fernsehen süchtig macht.)

Setzt man dies alles nicht voraus, so wird das Fernsehen gegenüber dem Radio und den Büchern abgewertet, weil es Augen *und* Ohren anspricht, während das Radio nur die Ohren erreicht, beim Lesen die Schriftsprache überhaupt erst in Sprache umgesetzt werden muß, der Sinn so gesehen selber gemacht werden muß. Die Logik wäre dann ungefähr so: je mehr Sinne das Medium erreicht, um so pädagogisch verwerflicher ist es. Die Begründung dieser Logik ist: je weniger Sinne direkt angesprochen werden, um so mehr Möglichkeiten bleiben für die Selbsttätigkeit. Konsequenz zu Ende gedacht, müßten also jene Kinder, die ohne Medium aufwachsen, also »nur« mit der Realität umgehen, die immer *alle* Sinne, sogar noch den Tastsinn sowie den Riech- und Geschmacksinn erreicht, absolut verkümmern. Aber so konsequent wird die Sache selten zu Ende gedacht. Ein Argument gegen diese Schlußfolgerung ist: in der Realität gibt es immer auch Aktivität, Kommunikation, während Fernsehen oder Medien überhaupt eine »Einwegstraße« darstellen, Bilder etc. gehen rein, aber der Konsument gibt nichts zurück. Da aber nicht alle Medien so beurteilt bzw. verurteilt werden, insbesondere Bücher nicht, wird Medien aber doch ein pädagogischer Sinn zugebilligt: Kinder werden angeregt, sich Gedanken oder auch Bilder zu machen, die sie sonst nicht haben würden – aber es soll *nicht alles* vorgegeben sein.

Es ist möglich, daß das Fernsehen weitgehend das Radio verdrängt hat, daß Radio nur noch dann gehört wird, wenn man die Augen für etwas anderes braucht, bei der Arbeit, den Schularbeiten, beim Autofahren etc. Man muß sich jedoch davor hüten, als bewiesen anzunehmen, daß das Fernsehen die Bücher verdrängt hat. Die Zahl der lesenden Menschen war und ist in unserer Gesellschaft seit Jahrzehnten relativ konstant und relativ gering (ca. 10–20 %), und es spricht vieles dafür, daß Kinder, die viel fernsehen, auch viel lesen – jedenfalls im Durchschnitt. Die Anzahl der produzierten Bücher steigt von Jahr zu Jahr, trotz Fernsehen.

Interessant ist jedoch, daß noch bis zu Beginn der Fernsehzeit *Bücher* und lesen als bedenklich galt. Statt zu lesen sollten die Kinder lieber etwas ordentliches tun (nämlich arbeiten, sogar Schulbücher

wurden von vielen Erwachsenen als überflüssig bis gefährlich eingestuft, sie setzten den Kindern nur Flausen in den Kopf). »Leseratte« und »Bücherwurm« sind keine schmeichelhaften Ausdrücke. Außerdem galt Lesen als für die Augen verderblich. Brecht führt noch in den 30er Jahren unter der Überschrift »Was ein Kind gesagt bekommt« an: »Schmökern ist schlecht für die Augen«. Dabei ist zu berücksichtigen: Licht war teuer – und tagsüber hatten die Kinder kaum Zeit zum Lesen, weil sie arbeiten mußten. Sogar Jugendkriminalität wurde auf Bücherlesen (und Lichtspiele) zurückgeführt; 1924 diskutiert Spranger diese Behauptung kritisch und stellt die Frage: welche *Gründe* haben Kinder bzw. Jugendliche, sich ausgerechnet *derartige* Bücher und Filme, in denen Kriminalität positiv vorkommt, zu Gemüte zu führen – und sich eventuell noch an ihnen zu orientieren?

Es ließ sich nie nachweisen, daß Lesen kriminell macht – wie steht es diesbezüglich mit dem Fernsehen?

Als »wissenschaftliches« Forschungsproblem wurde die Frage bisher nur so gestellt: bewirkt Fernsehen Aggressivität und Kriminalität? Es wird nicht wirklich untersucht, welche Erfahrungen Kinder beim Fernsehen machen und wie sie die verwerten. Aus Meßergebnissen wird lediglich statistisch geschlossen: Die Aggressivität im Fernsehen nimmt zu, die Aggressivität der Kinder nimmt zu – also macht das Fernsehen aggressiv (vgl. so Bronfenbrenner 1972). Dies ist so unlogisch wie der scheinbar logische Schluß: Die Störche nehmen ab, die Geburten nehmen ab, also bringt der Storch die Kinder. Etwas differenzierter argumentiert Winn (1979); sie führt nicht zunehmende Aggressivität an sich auf Fernsehen zurück, sondern daß Jugendliche zunehmend grausige Verbrechen ohne Motiv und ohne Gewinn begehen, läge daran, daß Fernsehen die Gefühle abstumpfe. Aber auch dies ist nur eine Vermutung. Wer weiß, ob sie wirklich »kein Motiv« hatten?

Selbst wenn jedoch ein statistischer Zusammenhang zwischen Fernsehen und Aggressivität ermittelt würde, so bewiese dies gar nichts – es ließe sich aus ihm auch der umgekehrte Schluß ziehen: die Aggressivität im Fernsehen nimmt zu, *weil* die Kinder immer aggressiver werden oder Aggressives gern sehen wollen, denn die Fernsehproduzenten richten sich ja nach den Verbrauchern. Dann wäre zu

fragen: warum wollen Kinder Aggressivität im Fernsehen sehen? So wird aber nicht gefragt. Stattdessen tritt der »Kinderschutz« versammelt auf den Plan: aggressive Sendungen sollen spät abends liegen, grausige Videobänder sollen nicht an Jugendliche unter 18 Jahren ausgeliehen werden etc.

Mit solchen Einschränkungen und Verboten verraten sich die »Kinderschützer« eigentlich selbst: sie müßten zugeben, daß es Menschen sind, die Fernsehapparate einschalten und Videobänder ausleihen – sie gebärden sich jedoch so, als wären diese Menschen hilflose *Objekte* des Fernsehens, die nur »geschützt« werden könnten, indem man sie am Fernsehen hindert. Geleugnet wird damit, daß jene Kinder, die aggressive Sendungen sehen *wollen*, Gründe dafür haben könnten, die in ihren realen Lebensumständen liegen. Geleugnet wird weiterhin, daß Kinder Subjekte und nicht Objekte ihres Fernsehkonsums sind. Die Frage ist nicht: warum sehen bestimmte Kinder bestimmte Sendungen? sondern: wie kann man sie daran hindern? Da man sie letztlich doch nicht daran hindern kann, bleiben die anonymen Fernsehproduzenten die Schuldigen, man braucht an den Lebensumständen der Kinder nichts zu ändern.

Es deutet vieles darauf hin, daß sich Kinder bis zur Verbreitung des Fernsehens Bücher – oder doch »ihre« Bücher – ebenso erkämpfen mußten wie heute »ihr« Fernsehprogramm. Bücher wurden Kindern von den Eltern »weggenommen«, weil sie »nichts für Kinder« waren. Daß dies möglich war, sieht Postman (1983) als Vorteil für die Eltern (und deren so geschützten Kinder) an. Für die Kinder hatten und haben Bücher jedoch den Vorteil, daß man sie sich heimlich (wieder)beschaffen und viel geheimer konsumieren kann als das Fernsehprogramm – im Bett mit der Taschenlampe, auf dem Klo, im Freien (was Postman vielleicht nicht weiß). Beim Kampf gegen das Fernsehen und für die Bücher wird sogar der Kampf gegen die Comics (»Schund und Schmutz«) vergessen; zu lesen, und wenn es auch irgend ein Comic ist, gilt immer noch als besser als fernzusehen, ja: inzwischen hat man auch im Comic pädagogische Werte entdeckt.

Der Verdacht drängt sich auf, daß Pädagogen immer gegen Medien, insbesondere gegen die neuesten Medien gekämpft haben, wie überhaupt gegen alle zivilisatorischen, insbesondere technischen

Neuerungen. Dafür gibt es durchaus allgemeinere, nicht nur auf Kinder bezogene Parallelen. Als die Eisenbahn eingeführt wurde, wurde vermutet, daß die schnelle Bewegung bei den Reisenden – und bei den Zuschauern – eine Gehirnerkrankung, eine Art Delirium furiosum, erzeugen müsse. Heute nun, rund 150 Jahre später, wird dem Fernsehen geirnschädigende Wirkung zugeschrieben (s.o.). Generell gegen das Fernsehen zu sein erinnert an Maschinenstürmerei, Kulturkritik, Zivilisationskritik; will man den Kindern das Fernsehen vorenthalten, so heißt das doch, ihnen die jeweils letzte Stufe der Technisierung vorzuenthalten und sie auf die vorletzte oder vorvorletzte (beileibe nicht auf die erste!) zu verweisen. Die Kontrolle über das Fernsehprogramm der Kinder den Eltern (und den Kinderschützern) vorzubehalten, heißt eigentlich: Informationskontrolle, Zensur – als wäre es nicht möglich, daß Kinder selbst erkennen lernen könnten, was ihnen schadet.

Der Informationskontrolle liegt sicher die uralte Vorstellung von Erziehern zugrunde: schlechte Einflüsse kommen grundsätzlich von außen, ein Kind ist diesen fremden schlechten Einflüssen hilflos ausgesetzt, also muß man die Einflüsse verhindern. Dies ist auch außerordentlich bequem. Statt sich Gedanken darüber zu machen, warum ein Kind nicht den selbstverständlich guten Einfluß seiner Erzieher (Eltern oder Lehrer) aufnimmt, sondern den »schlechten« »von außen«, versuchen sie die schlechten Einflüsse zu verhindern. Dies galt schon immer für die »falschen Freunde« der Kinder, früher für Bücher und »Lichtspiele«, gilt heute fürs Fernsehen.

Vielleicht liegt der erbitterte Kampf, den auch manche Eltern gegen die Medien führen, daran, daß Bücher wie Radio wie Fernsehen das *Informationsmonopol der Eltern* durchbrechen. Eltern können die Information, die ihre Kinder aufnehmen, am einfachsten kontrollieren, indem sie die Bücher beseitigen, Radio oder Fernsehen ausschalten, also die Information, die »von draußen« kommt, verhindern. Ihre abstrakt gewordene Autorität ist insbesondere durch das Fernsehen, wo man nie so ganz genau weiß, was kommen wird, noch stärker bedroht, hat noch stärkere Konkurrenz bekommen.

Sicher, fernzusehen ist »einfacher« als zu lesen, insofern kommen Kinder hier u.U. an Informationen und zu Eindrücken, die sie sich aus Büchern nur schwerlich beschaffen könnten. Der »Zauberberg«

ist für ein Kind nahezu unlesbar – an seiner Verfilmung können sich schon die ganz Kleinen freuen. Sexualität wird sichtbar frei Haus geliefert – wie auch der Krieg. Aber wer weiß denn, ob ein Kind dasselbe sieht wie ein Erwachsener, auch wenn beide vor dem gleichen Programm sitzen? Mit den traditionellen Methoden ist es nicht untersuchbar. Man könnte seine eigenen Kinder aber fragen. Statt die Informationen der Kinder zu kontrollieren, könnte man sie *mit* ihnen aufnehmen und verarbeiten.

Fernsehen bringt Informationen, die weder in der Familie noch in der vom Kind erreichbaren Realität geboten werden können. Es kann z.B. naturwissenschaftliche, gesellschaftliche, technische Vorgänge anschaulich und verständlich zeigen; es übersteigt dadurch das, was Bücher oder auch direkte Besichtigungen leisten können, beträchtlich. Während nun die meisten Eltern dagegen haben, wenn ihr Kind zusieht, wie – per Zeitraffer den Prozeß verdeutlichend – aus einem Samenkorn eine Pflanze, eine Blüte, eine Frucht wird, finden sie es aber bedenklich, wenn ein Kind ebenso aufmerksam einen Liebesakt, eine handfeste Prügelei, einen Familienkrach oder gar eine Dokumentation über einen wirklichen Krieg auf dem Bildschirm verfolgt. Das eine gilt als harmlos und belehrend – das andere als verwerflich, »noch nichts für Kinder« (obwohl Grausamkeiten im Fernsehen die mancher Märchen nicht erreichen). Dabei sind dies alles Aspekte der Realität, in der die Kinder leben, mit der sie zurechtkommen müssen. In der Regel wird ein Kind das, was es noch gar nicht versteht, langweilig finden und gar nicht sehen wollen. »Spannend« ist das, wo man schon etwas, aber nicht alles versteht. Soweit das Fernsehen nun aber nicht genügend erklärt bzw. aufklärt, weil z.B. vorausgesetzt wird, daß der (erwachsene) Zuschauer schon mehr versteht, wäre es dringend notwendig, *mit* den Kindern fernzusehen, damit sie Fragen stellen können und Antworten erhalten. Es ist ein Gerücht, daß man während des Fernsehens nicht reden kann – und wenn Kinder dies ablehnen, dann evtl. weil Erwachsene versuchen, ihnen Antworten auf Fragen zu geben, die sie gar nicht gestellt haben (wie außerhalb des Fernsehens auch). Insofern muß Fernsehen gar nicht Kommunikation verhindern, sondern kann wirkliche Gespräche »hervorrufen«. Dabei können Eltern auch merken, mit welchen Problemen sich ihre Kinder beschäftigen, und sie können ihnen helfen, Lösungswege zu finden. Wenn es

Gewalt im Fernsehen sieht, warum sieht es die? Weil es herausfinden will, warum Menschen sich so Schlimmes antun? Und zu welchen Antworten kommt es? Wenn Eltern vorschnell und pauschalisierend bewerten, gleich zu Anfang sagen, daß »alles Mist« ist, wird ein Kind u.U. nicht mehr differenziert nachfragen, nicht herausfinden können, was da nun wirklich ausgesagt wird und warum.

Loriot diskutiert in einer seiner Reden die »ernsthafte und drängende Frage«: »Ist es ratsam, dem deutschen Säugling die Bedienung eines Fernsehgeräts zu gestatten, solange er noch gestillt wird?« und beantwortet sie so: »Jeder Säugling sollte sich so früh und so gründlich wie möglich mit dem Fernsehgerät beschäftigen – denn später hat er ja auch nichts anderes.« Zwischendurch stellt er Überlegungen darüber an, wie ein Kind, das das familiäre Fernsehen verweigert, wieder ans Familienleben und dann ans Fernsehen herangeführt werden könnte.

Er spricht zwei wichtige Aspekte an. Der erste, auf den andere auch schon gekommen sind, ist: wenn das Familienleben vor dem Fernseher stattfindet (und dort wegen beengter Wohnverhältnisse stattfinden muß), hat ein Kind, will es am Familienleben teilhaben, kaum eine Chance, dem Fernsehen zu entgehen. Wenn die Eltern auch noch grundsätzlich über das Programm entscheiden, muß ein Kind auch das sehen, was die Eltern sehen wollen. Dann herrschen nahezu Zustände wie in Orwells »1984«: Zwangsfernsehen. Ein Kind kann also nicht lernen, auszuwählen.

Der zweite Aspekt in Loriots Rede ist die *Bedienung* des Fernsehgeräts. Bekanntlich haben Fernseher ja Knöpfe zum Ein- und Ausschalten und zur Programmwahl. Es gibt außerdem im Fernsehen selbst, in vielen Tageszeitungen und in speziellen Fernsehzeitungen Programmübersichten, so daß man sich vorher informieren kann, was gesendet wird. Vertreter der Auffassung, daß Fernsehen süchtig macht, halten dem entgegen, daß Menschen eben nur den Einschaltknopf finden und zwangsweise bedienen müssen, den Ausschaltknopf jedoch nicht drücken können. Sie schieben die Schuld dem Fernsehgerät an sich zu, ohne zu überlegen, wie diese merkwürdige Unfähigkeit entstehen könnte. Ihre einzige Alternative ist deshalb: Schafft das Fernsehen ab.

Man kann auch von einer anderen Seite auf dies Problem schauen. Wenn es grundsätzlich die Eltern sind, die die Programm-

wahl bestimmen und die Knöpfe bedienen (wenn auch nur in Form des Ausschaltens mit der Bemerkung »jetzt reicht's«), könnte den Kindern die eigentliche Funktion der Knöpfe, nämlich die *an ihren Interessen orientierte* »Bedienung des Fernsehgeräts« verborgen bleiben: solange die Eltern nicht ausschalten oder auf etwas »langweiliges« umschalten, »darf« ich sehen, was ich will, und da es gleich, schon in wenigen Sekunden, mit dem »Dürfen« vorbei sein könnte, *muß* ich gucken. Bzw.: da ich zu Hause nicht fernsehen darf (oder »sowas« nicht sehen darf), muß ich, wenn ich bei Freunden die Gelegenheit habe, diese nutzen, um herauszufinden, was fernsehen (bzw. »sowas«) eigentlich ist. Durch die Kontrolle bzw. das Verbot kann dann genau das erreicht werden, was verhindert werden soll: vom Kind selbst unkontrolliertes fernsehen, die sogenannte »Fernseh-sucht«.

Es ist unbegründet anzunehmen, daß die Kinder vom Sehen von »sowas« (also z.B. Brutalität) dann »so« (brutal) werden. Zum Nachmachen gehören doch zwei: einer, der es vormacht – *und* einer, der es nachmacht. Welche Gründe sollte ein Kind haben, »sowas« nachzumachen? Die Problematik liegt woanders: Gerade indem Eltern versuchen, die Informationskontrolle perfekt zu gestalten, behindern sie ihr Kind darin, selbständig und vernünftig mit Information umgehen zu lernen. Wenn Kindern dauernd Sendungen verboten werden, wenn Grausamkeiten von den Eltern als automatisch wirkende Vorbilder angesehen werden, wenn Werbung grundsätzlich als verwerflich gilt, Politik als Manipulation – wie soll ein Kind lernen, sich mit diesen »saugenden Kräften« auseinanderzusetzen?

Damit ein Kind selbst lernen kann, welche Informationen es aufnehmen will und verkraften kann, müßte es die »unbewertete« Möglichkeit haben, fernzusehen, auch mit seinen Eltern. Sobald es also rein technisch in der Lage ist, wegzukrabbeln, wenn es nicht sehen will, bzw. ein Fernsehgerät zu bedienen, kann man es dabei unterstützen zu lernen, was es sehen will und was nicht – und Eltern können anfangen herauszufinden, warum ihr Kind was sehen will, welche Konsequenzen dies für ihr Kind hat.

Manche Eltern verbieten Fernsehen nicht, suchen es aber dennoch insgeheim zu verhindern. Sie informieren ihre Kinder – solange sie noch nicht selber lesen können – nicht über die Programme, und

wenn Kinder (evtl. von anderen Kindern) doch wissen, daß um 18 Uhr »ihr« Programm läuft, »vergessen« die Eltern, den Kindern zu sagen, daß es 18 Uhr ist. Sie argumentieren auch: Ihr habt so schön gespielt, warum hätte ich Euch unterbrechen sollen? Das klingt außerordentlich feinfühlig, unterstellt aber, daß Kinder nicht selbst entscheiden könnten, ob sie wirklich »gerade so schön spielen« und deshalb jetzt nicht fernsehen wollen – oder ob fernsehen jetzt attraktiver wäre. Wenn Eltern sich so verhalten, müssen Kinder sich doch hintergangen, nicht ernst genommen fühlen – und es ist naheliegend, daß sie, mißtrauisch geworden, den ganzen Tag lang fragen, ob es jetzt 18 Uhr ist bzw. den Fernseher einschalten und nicht aus den Augen lassen, um nur ja ihre Sendung nicht zu verpassen. Auch diese Methode kann das Gegenteil von dem erreichen, was die Eltern planten: die Kinder sehen auch dann fern, wenn sie eigentlich gar nicht wollen, gewöhnen sich daran, den Fernseher ständig als Hintergrundbegleitung zu haben, gar nicht richtig hinzusehen – und doch immer irgendetwas zu sehen.

Eine andere Methode soll gerade lehren zu planen. Ein Kind »darf« sich täglich 1–2 Sendungen aussuchen, diese werden in der Programmzeitschrift angekreuzt – es darf aber nicht einfach ungeplant (weil ihm gerade nichts Besseres einfällt oder weil Freunde es informieren, daß gerade »was ganz Tolles« läuft) den Fernseher einschalten. Dabei wird übersehen, daß Fernsehen auch unterhaltend und entspannend sein kann, bzw. wird so dem Kind eine bestimmte Entspannungsmöglichkeit vorenthalten (an die es sich »gar nicht erst gewöhnen« soll). Griffe es – weil es nicht mehr spielen mag oder ihm nichts mehr einfällt – zu einem Buch, hätten dieselben Eltern nichts dagegen (obwohl auch nicht am vorigen Tag geplant war, genau um 17.55 Uhr dieses Buch zu lesen). Es soll sich nicht daran gewöhnen, so ist das Argument, aus Langeweile passiv zu konsumieren. Vor sich hinstumpfen ist erlaubt, denn dabei könnte sich ja ein eigener Gedanke ergeben. (Winn feiert so auch die Entdeckung eines Kindes, das sich still verhalten soll und nicht fernsehen darf: es entdeckt, daß es auf seiner sich drehenden Schallplatte (!) Papierschnipsel Karussell fahren lassen kann. Eine pädagogisch wertvolle Erfindung? Zumindest war hier Voraussetzung, daß dies Kind Platten hören durfte.) Was ist eigentlich verwerflich daran, wenn man sich ent-

spannt und sich dennoch etwas bieten läßt? Haben Kinder nicht auch ein anstrengendes Leben?

Aber diese Methode, die das Planen lehren soll, hat noch einen anderen Aspekt. Wenn ich 1–2 Sendungen und nur die täglich sehen »darf«, kann ich schlecht lernen, mich wirklich damit auseinanderzusetzen, ob ich das Geplante auch sehen will – und ich kann nichts sehen, dessen Attraktivität der Programmzeitschrift nicht zu entnehmen war. Daraus ergibt sich leicht: wenn ich 1–2 Sendungen täglich sehen »darf«, *muß* ich mindestens 2 und gerade die geplanten Sendungen auch sehen, da ich sonst die Gelegenheit, überhaupt fernzusehen, für diesen Tag verpaßt habe. Aus der Erlaubnis der Eltern kann ein Zwang für das Kind werden, wieder kann es nicht lernen, selbst herauszufinden, wann und zu welchem Zweck es das Fernsehgerät wie bedienen möchte.

Aber nur, wenn ein Kind das lernt, kann es auch »vernünftig« mit einem Fernseher umgehen – nicht weil, wie Lorient satirisch begründet, es später auch nichts anderes hat, sondern weil das Fernsehen in der nächsten Zeit nicht abgeschafft werden wird (im Gegenteil, das private kommerzielle Fernsehen steht an), also mit zu seinem Leben gehört und gehören wird. Gerade um ihm nicht ausgeliefert zu sein, muß ein Kind lernen, sich den Fernseher nutzbar zu machen.

Der Fernseher ist auch ein Fenster zur Welt da draußen – man muß aber lernen, mit der Menge und Art der Information richtig umzugehen, d.h. zu wissen, wieviel und was man verkraften kann, welche Absicht hinter bestimmten Informationen steckt, wie auch Bilder manipuliert werden können, welche Funktion die Informationen bzw. Absichten für einen selbst haben etc. Das alles kann ein Kind kaum lernen, wenn ihm dies Fenster zur Welt geschlossen wird, wenn ihm Fernsehen als solches offen oder heimlich verwehrt oder rationiert wird. Jedes Kind muß seinen Weg »nach draußen« selbst gehen; vielleicht wird es »Umwege« brauchen. Eltern können ihr Kind dabei unterstützen, aber sie können dies ihrem Kind weder abnehmen, noch können sie ihm den Weg genau vorschreiben. Sie können es nur begleiten.

Taschengeld

»Geld beherrscht die Welt« und
»Armsein macht nicht glücklich«

Nie habe ich bislang erlebt, daß die Frage des Taschengeldes anders behandelt wird als: ab welchem Alter soll ein Kind Taschengeld bekommen – und wieviel in welchem Alter? Es gibt sogar Tabellen, in denen ratsuchende Eltern nachlesen können, wieviel Taschengeld Kinder im Durchschnitt bekommen (ausgerechnet auf den Pfennig genau) und (gerundet auf Groschen) wieviel es bekommen sollte. Taschengeld wird behandelt wie Essen und Trinken, also wie ein »Naturverhältnis«, dessen Höhe mit dem Alter des Kindes variiert. Um überhaupt Taschengeld zu bekommen, müsse ein Kind »alt genug« sein, dies sei etwa mit Schulanfang der Fall. Die Höhe des Taschengeldes variiert dann nach dem Alter: je älter das Kind, um so mehr Taschengeld.

Es gibt auch Untersuchungen darüber, wofür Kinder am meisten Taschengeld ausgeben (die Jüngeren für Süßigkeiten, die Älteren für Zigaretten); da diese Dinge als unnütz gelten oder sogar als schädlich, wird dann wieder gewarnt: gebt nicht zu viel Taschengeld, sonst kommen Kinder auf dumme Gedanken. Diese »dummen Gedanken« bedeuten, daß Kinder schlechten Einflüssen von außen aufsitzen, indem sie mit ihrem Geld »Angebote« wahrnehmen, die die Eltern nicht wahrgenommen haben möchten, indem sie »bloß konsumieren«, statt – ja statt was? selber etwas tun?

Taschengeld wird aus pädagogischen Gründen gegeben, mit ihm sollen Kinder lernen, mit Geld umgehen zu können. Das heißt vor allem: rechnen lernen. »Mit Geld umgehen« zu können heißt dann aber bei den verschiedenen Eltern Verschiedenes. Bei einigen heißt es, es in den Sparstrumpf zu stecken – bei anderen: es für sinnvolle, wertvolle Dinge ausgeben. Deshalb ist es auch nicht unüblich, daß Eltern genau kontrollieren, wofür das Taschengeld ausgegeben wurde, Abrechnungen verlangen – und bei »schlechten« Ausgaben die Höhe reduzieren (oft ohne zu überlegen, ob man mit den winzigen Mengen von Geld überhaupt etwas Sinnvolles hätte anfangen können). Taschengeld wird auch unabhängig von den Ausgaben »zur

Strafe« gestrichen, und es wird »zur Belohnung« erhöht, wobei man sich bemüht, die »übliche« oder »richtige« Höhe nicht zu weit zu überschreiten. Kinder bekommen auch ihre Dienste »bezahlt«, um aber im Rahmen des pädagogisch Vertretbaren zu bleiben, handelt es sich hier oft um Löhne, die das, was ein Strafgefangener bekommt, weit unterschreiten. Auf Elternabenden wird oft über Taschengeld diskutiert – mit dem Tenor: es sollten möglichst alle Kinder gleich »viel« (was eigentlich meist »gleich wenig« heißt) bekommen. Die Argumente für gleiche Höhe des Taschengeldes (der Kinder in einer Schulklasse z.B.) sind vielfältig: Ungleichheit führt zu Neid und zum Protzen, es verleitet zum Stehlen etc. Auch hier werden die Kinder als Objekte (in diesem Fall: ihres Taschengeldes) betrachtet.

Wenn man Sinn und Menge des Taschengeldes so betrachtet und Eltern ihren Kindern gegenüber so verfahren, bringt dies viele Probleme, Streitigkeiten mit sich. Eltern sind dauernd in der Situation des Zensors und die Kinder in der Situation der Zensierten. Sie, die Kinder, versuchen, der Zensur zu entgehen, entwickeln Tricks, um ihr Taschengeld zu erhöhen usw. Denn »Umgang mit Geld« heißt nicht Umgang mit Verfügungsmöglichkeiten in dieser besonderen gesellschaftlichen Form, nämlich Geld. Der »richtige« Umgang mit Geld wird meist als sparsamer Umgang, als sich-bescheiden, betrachtet – nicht als Möglichkeit, seine Bedürfnisse zu erweitern. Die Einflüsse von »draußen«, in Form von Waren, die man eben nur gegen Geld haben kann, werden allermeist als »Verführung« betrachtet, selten als Möglichkeit, Bedürfnisse zu entwickeln. Sicher besteht angesichts der gesellschaftlichen Möglichkeiten das Problem, daß Wünsche der Kinder (wie auch die der Erwachsenen) »maßlos« werden können, aber was ist »maßvoll«? Darüber läßt sich trefflich streiten. Die Frage ist, wie man dies vernünftig diskutieren und entscheiden könnte.

Was bedeutet *Geld* für ein Kind? Zunächst nichts Besonderes, man kann mit Münzen und Scheinen als Gegenständen kaum etwas anfangen, weniger als mit Murmeln, Knöpfen und großen Papierstücken. Es merkt aber rasch, daß Geld etwas »Magisches« ist. »Ohne Geld« rückt der Kaufmann seine Schätze nicht heraus, und Geld ist Argument für vieles. Die Eltern müssen arbeiten, weil sie

Geld verdienen müssen. Da die Eltern das Geld verdienen, haben sie auch die finanzielle Macht. Sie bestimmen, ob das Kind den schönen lila Teddybär haben darf oder nicht, weil er »billig« oder »zu teuer« ist. Die Eltern können den Kindern von ihrem Geld etwas abgeben, sie müssen aber nicht. Das Geld verleiht den Eltern (oder nur dem Vater) in der Familie Macht, aber ein Kind merkt auch, daß die Eltern selbst nicht den vollen Einfluß darauf haben: sie verdienen »zu wenig«, um dem Kind und sich selbst alle Wünsche zu erfüllen. Ein Kind merkt auch, daß andere Eltern offensichtlich mehr verdienen als seine (und es nicht die Ungerechtigkeit des Weihnachtsmannes ist, der anderen Kindern mehr beschert). Das Geld kommt »von außen«, die Eltern müssen »nach draußen« gehen, um es zu beschaffen, aber »da draußen« wird offensichtlich auch darüber bestimmt, wieviel Geld die Eltern bekommen. »In der Familie« bestimmt das Geld aber dann das Familienleben, verleiht den Eltern Macht gegenüber den Kindern.

Aus diesen ersten Erfahrungen eines Kindes mit Geld läßt sich nicht ableiten, ob und wieviel Taschengeld ein Kind bekommen soll, wohl aber läßt sich eine Entwicklungsperspektive ableiten: Taschengeld als Mittel, um von der Ausgeliefertheit an die Macht der Eltern und die »magischen Kräfte« außerhalb der Familie zu einem praktischen Verständnis des Geldes als eines gesellschaftlichen Verhältnisses zu kommen. Betrachtet man Geld nicht nur als Medium, um die Grundrechenarten zu erwerben, sondern als gesellschaftliches Verhältnis, so ist klar: Geld ist ein abstrakter Tauschwert, der sozusagen (über viele Stufen) zwischen Produzent und Konsument vermittelt.

Wie ist das nun mit dem Geld, das einer Familie zur Verfügung steht? Sofern die Eltern arbeiten, werden sie zwar auch in Relation zum Wert der von ihnen verausgabten Arbeitskraft bezahlt, aber auch für die ganze Familie. Steuerermäßigung und Kindergeld sind sozusagen nur kleine Zuschläge, die die Mehrbelastung etwas ausgleichen sollen, sie decken nie die realen Kosten, die ein Kind verursacht. Sozialhilfe etc. wird auch für die ganze Familie berechnet. Solange ein Kind nicht arbeiten darf, hat es keine Möglichkeit, diese Menge des Geldes irgendwie zu erhöhen: es kann nichts »dazuverdienen«. Insofern hat das Kind einen Anspruch an diesem »Fami-

lientopf«, genau wie die Eltern, es liegt aber in der Macht der Eltern (solange sie den Rechten des Kindes auf ausreichende Nahrung, Wohnung und Kleidung entsprechen), die Höhe des Anteils ihres Kindes im »Familientopf« zu bestimmen.

Die Frage ist nun, welche Kriterien es geben kann, um diesen Anteil im Interesse aller Familienmitglieder zu bestimmen.

Eine Möglichkeit wäre, vom Existenzminimum auszugehen. Einem Kind muß (mindestens oder genau die) Menge zustehen, die ein Mensch mindestens braucht, um in dieser bestimmten Zeit existieren zu können. Diese Menge wird offiziell jedes Jahr berechnet und ist bekannt. Der Haken bei dieser Möglichkeit ist jedoch, daß sie nicht auf die Menge des Geldes, das den verschiedenen Familien real zur Verfügung steht, abgestimmt ist. Familien mit niedrigem Gesamteinkommen könnten es sich gar nicht leisten, jedem Mitglied, also auch jedem Kind, die Geldmenge, die dem Existenzminimum entspricht, zuzusichern. In Familien mit hohem Gesamteinkommen hingegen würden Kinder mit dem Existenzminimum weit unter dem Lebensstandard, der der Familie möglich wäre, leben. Es wäre verständlich, wenn Kinder einer solchen Regelung nicht zustimmen würden, wenn sie wieder versuchen würden, mehr Geld zu ergattern...

Würde man ein unbestreitbares Kriterium für die Höhe des Geldes, das jedem Familienmitglied zur Verfügung steht, finden wollen, so könnte man von dem »Familientopf« alle notwendigen gemeinsamen Kosten abziehen (Miete, Strom, Krankenkasse, Essen etc.) und den »Rest« gleichmäßig auf alle verteilen. Dies mag in einer Familie 20 Pfennig pro Kopf und Monat sein, in einer anderen viel, viel mehr.

Sicher gäbe es dabei noch Probleme: müssen die »notwendigen« Ausgaben so hoch sein? Gehören die Ausgaben für das Auto, für das Telefon usw. zu den gemeinsamen Ausgaben oder nicht? Auch wenn sich diese Fragen klären lassen, kann es sein, daß ein Kind eine andere Auffassung hat als die Eltern, und je jünger ein Kind ist, um so weniger kann es dies alles einschätzen. Sodann würde ein solches Verfahren bedeuten, daß die Eltern die Ökonomie der Familie offenlegen, was gemeinhin nicht üblich ist. Die Höhe der Gehälter bzw. Löhne gehört zu den best gehüteten Geheimnissen, viele Betriebe verbieten ihren Angestellten ausdrücklich, dies Geheimnis Kollegen gegenüber zu lüften. Außerdem müßte ein Kind, wenn es einen

Vorteil davon haben sollte, eben rechnen können; und je jünger es ist, um so weniger kann es mit den großen Zahlen umgehen, insofern bliebe ihm doch nur, zu glauben, was seine Verfügungsmöglichkeiten eben nicht erweitert.

Wenn es nun aber doch gelingt, den gemeinsamen und den je individuellen Anteil am Familientopf auszurechnen, und so z.B. Ausgaben für Kleidung, Spielzeug, Süßigkeiten im je individuellen Topf landen, so können Eltern eines Kindes, das den abstrakten Tauschwert des Geldes noch gar nicht begreift (sondern sich freut, daß der Kaufmann ihm für diesen einen Schein so viel Bonbons *und* noch so viel mehr Geld – in Münzen – gegeben hat), sich gar nicht leisten, ihm diesen »seinen« Anteil als Taschengeld auszubezahlen. Sie hätten leicht einen Spielzeuginnenladen in der Wohnung, und ihr Kind hätte keine Winterschuhe. Soll es überhaupt Taschengeld bekommen, und falls ja, wieviel?

Geben Eltern ihrem Kind gar kein Geld zur eigenen Verfügung, kommen sie ständig in die Situation des Erlaubers und Verbieters. Noch ein Eis heute? *Diesen* Teddybären? Nach welchen Kriterien entscheiden sie (abgesehen vom absolut Unmöglichen), was »zu teuer« ist? Ist der Teddybär wirklich unbezahlbar, oder ist er nur »zu teuer«, weil er lila ist, also den Eltern nicht gefällt, sie den Preis angesichts der Scheußlichkeit zu hoch finden? Wie begründen sie dem Kind gegenüber, daß die Tageszeitung nicht zu teuer ist, wohl aber die Mickey-Maus (obwohl die Tageszeitung über die Woche gesehen viel teurer ist)?

Die Eltern, die die Rolle eines Bedürfnis-Zensors leid sind, könnten ganz andere Überlegungen zu der Frage, ab wann ihr Kind Taschengeld bekommen soll und wieviel, anstellen, die sich nicht nach dem Alter und nicht nach dem üblichen Mittelwert richten. Sie könnten überlegen: wieviel wäre der gerechte Anteil des Kindes, und wieviel davon wird sowieso ins Belieben des Kindes gestellt (wenn auch bislang nach langen Diskussionen), und genau den Betrag, dessen Ausgabe die Existenz eines Kindes nicht gefährdet, weil also noch genug Geld für Winterschuhe etc. übrig bleibt, kann man dem Kind auszahlen. Dies wäre ein ehrlicheres Kriterium, als sich an unbegründeten Kriterien anderer Leute zu orientieren. Eltern können ihrem Kind gegenüber begründen, daß es genau so viel und nicht mehr bekommt.

Wenn ein Kind zum ersten Mal Taschengeld bekommt, kann es in der Regel nicht damit »umgehen«. Manche Kinder geben es sofort aus, setzen es in die Waren, die sie am schnellsten bekommen können, um; andere legen einen Schatz an, betteln weiterhin um Sachen, die sie gern haben, aber nicht von »ihrem« Geld bezahlen wollen. Ob es dies oder jenes tut, hängt kaum von der Menge des Geldes ab, obwohl der Tendenz nach es bei kleineren Mengen nicht recht lohnt, es aufzuheben. Wie kann ein Kind lernen, mit seinem Geld bedarfsgerecht umzugehen, also nicht sofort fünf Eis zu kaufen und dann zu weinen, weil vier Eis wegschmelzen? Wie kann es lernen, nicht gleich irgendwas zu kaufen, und dann nie Geld zu haben, wenn es etwas Bestimmtes haben möchte? Man kann leicht feststellen, daß ein Kind das am ehesten lernen kann, wenn es einen *Grund* zum Planen hat, wenn es also etwas Bestimmtes, was es mit Sicherheit brauchen wird (z.B. seine Schulhefte und -stifte), von seinem Taschengeld bezahlen muß. Um ständigen Streit zu verhindern, können Eltern überlegen, welche Ausgaben ihres Kindes sie am unnötigsten finden (z.B. jede Woche ein neues Schreibheft), und genau diese Ausgaben dem Kind überlassen. Dann haben sie auch einen Grund, konsequent zu sein und nicht dauernd »noch was draufzulegen« (denn im Schreibheft ist wirklich noch viel Platz). Da das Kind diese Dinge braucht, muß es planen, kann also nicht immer gleich alles Geld ausgeben, und es kann auch nicht alles Geld in den Sparstrumpf stecken. Sicher dürfen die wirklich notwendigen Ausgaben nicht so hoch sein, daß sie immer das gesamte Taschengeld des Kindes auffressen, sonst wäre dies für das Kind keine Verfügungserweiterung, sondern eine Einschränkung.

Mit diesem Geld kann ein Kind dann erste Erfahrungen machen. Diese können evtl. auch negativ sein, aber ohne die Existenz der Familie oder auch nur seine eigene zu gefährden. Es kann feststellen, daß es falsch geplant hat; es kann sein Geld sparen und als Prestigeobjekt vorzeigen und feststellen, daß es ihm entwendet wird; es kann sein Geld verschenken und feststellen, daß »gekaufte Freunde« nicht taugen. Wenn ein Kind versucht, seine Geldprobleme zu lösen, indem es seinen Eltern Geld entwendet, also »stiehlt«, können sie ihm genau zu erklären versuchen, wie sie dazu kommen, den Betrag genau so festzusetzen. Vielleicht ist es auch Zeit, ihm mehr Geld von

»seinem Anteil« als Taschengeld auszuzahlen *und* mehr Ausgaben in seine eigene Verfügung zu stellen, denn vielleicht hat dies Kind andere Ansichten als seine Eltern darüber, was seine Notwendigkeiten sind. Wenn Mutter ein neues Buch *braucht*, wieso sollte dann ein Kind nicht einen neuen Teddy *brauchen*?

Sicher kann es auch passieren, daß die Kinder die elterlichen Vorstellungen der gemeinsamen Ökonomie überhaupt und immer wieder anzweifeln. Sie wollen lieber Platten kaufen, als eine gemeinsame Urlaubsreise zu machen, sie können nicht einsehen, wieso Vaters abendliches Glas Wein aus der gemeinsamen Kasse bezahlt werden soll, nicht aber ihr tägliches Eis. Wichtig ist, daß solche Meinungen diskutierbar werden und nicht eine Frage der Macht bleiben.

Die Entscheidung darüber, wie man mit dem Geld umgeht, bleibt letztlich in der Macht der Eltern. Ein Kind kann, solange es zu Hause lebt und noch schulpflichtig ist, vor keinem Gericht der Welt eine Verfügung über das Geld der Eltern einklagen – und später auch nur einen Anteil, der das Existenzminimum ist, sich also nicht nach dem Realeinkommen bemißt. Selbst wenn Eltern »ihr« Geld gerecht verteilen, bleibt doch das, was sie haben, die obere Grenze des Verfügbaren.

Insofern ist es für ein Kind notwendig zu begreifen, daß es das Machtgefälle zwischen ihm und seinen Eltern nur überwinden kann, wenn es selbst »nach draußen« geht, also selbst Geld verdient, indem es sich an der gesellschaftlichen Produktion beteiligt. Es muß also den objektiven Widerspruch, daß seine Existenz zwar in der Familie abgesichert ist, diese Absicherung es aber gleichzeitig in seiner Verfügung beschränkt, *wirklich* überwinden.

Für ein Kind ist die von den Eltern unabhängige Existenz noch Wunschtraum; für einen Jugendlichen, der nicht mehr schulpflichtig ist oder mindestens einen Hauptschulabschluß hat, stellt sich das Problem real. Wenn er jetzt eine Lehrstelle oder Arbeit fände, wäre er der elterlichen Macht entronnen. Wenn Eltern nicht sowieso darauf angewiesen sind, daß ihr Kind so schnell wie möglich selbst verdient, also gar keine andere Wahl bleibt, wäre dies mitzubedenken: sie könnten ihr Kind mit knappem Taschengeld dazu bringen, sich möglichst schnell aus der elterlichen Abhängigkeit zu befreien. Es sind aber gerade die, die schnell und ohne Ausbildung das »schnelle

Geld« machen und sich so von den Eltern finanziell befreien wollen, diejenigen, die am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft am wenigsten Verfügung haben.

Sich mit Kindern verständigen – und Erziehung bewußt planen?

An dieser Stelle sollte dies Buch ursprünglich zu Ende sein, aber Eltern und Kinder, die das Manuskript gelesen hatten, meinten: »Ist ja schön und gut, aber was ist mit all den anderen Problemen? Es gibt doch noch viel mehr! Und außerdem mußt Du beweisen, daß Du recht mit Deinen Vorschlägen hast.« Witzigerweise meinten die Leser mit »beweisen« Verschiedenes. Während die Kinder vorschlugen, den Erwachsenen zu drohen, ihnen anschaulich zu schildern, wie Julian seine Eltern hintergangen hat und wie Julia lieber ins Heim ging, argwöhnten Erwachsene, daß ich hier nur meine eigenen Problemlösungen zur Norm erheben wolle.

Nun, bekanntlich nützt Abschreckung nichts, außerdem weiß niemand genau, wie das mit Julia und Julian denn nun wirklich war. Zutreffend ist jedoch, daß einige konkrete Vorschläge meiner eigenen Erfahrung entnommen sind, aber andere habe ich auch nie realisieren können. Jeder konkrete Vorschlag ist immer nur als eine Möglichkeit unter vielen zu denken. Worum es eigentlich ging, war, an verschiedenen typischen Konfliktkonstellationen zwischen Erwachsenen und Kindern *die Strukturen* herauszufinden, die die Lösung der Konflikte behindern bzw. in die Richtung der Lösung weisen.

Das hier Vorgetragene habe ich mir nicht einfach ausgedacht, sondern es ist Ergebnis von sieben Jahren Forschung. In unserem, eingangs erwähnten, Forschungsprojekt »Subjektentwicklung in der frühen Kindheit« haben wir übliche Konflikte zwischen Eltern und Kindern auf ihre Struktur hin analysiert und dabei auch herausgear-

beitet, wie die Struktur möglicher Konfliktlösungen beschaffen sein muß. Eine Möglichkeit, das hier Vorgebrachte zu »beweisen«, könnte nur darin bestehen, auf die innere Schlüssigkeit der Argumentation zu *verweisen*. Der Beweis dafür, daß diese Überlegungen auch in der Praxis »richtig« sind, kann nur erbracht werden, wenn von solchen Konflikten Betroffene versuchen, sie für sich nutzbar zu machen.

Hierfür ist es aber vielleicht sinnvoll oder gar unerlässlich, eben die in den Problemschilderungen enthaltenen, für die Verfestigung oder eben Lösung von Konflikten wesentlichen *Strukturen* im Verhältnis von Erwachsenen und Kindern noch genauer und vor allem allgemeiner herauszuarbeiten.

Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist immer: es gibt einen Konflikt zwischen Eltern und Kindern. Sie versuchen, diesen Konflikt zu lösen (nach bestem Wissen und Gewissen und Dafürhalten), aber die »Zustände« verbessern sich nicht, eher wird es noch schlimmer. Die Kinder sehen nicht weniger fern, sondern Fernsehen-Dürfen wird zur tagesfüllenden Diskussion. Die Kinder teilen ihr Taschengeld nicht vernünftiger ein, sondern beschaffen sich auf dunklen Wegen Geld. Die Kinder essen nicht weniger Nutella und trinken nicht weniger Cola, sondern gehen zu Freunden und schlagen sich dort den Bauch voll. Obwohl die Eltern doch wirklich hinlänglich über die Gefahren von Drogen aufgeklärt haben, war da nicht ein Hauch von Haschisch, als ihr Kind neulich aus der Schule kam? Argumente der Eltern überzeugen die Kinder nicht; die Kinder sind sehr einfallsreich im Finden von Gegenargumenten. Obwohl feste Regeln aufgestellt wurden, nehmen die Zänkereien und vor allem die Heimlichkeiten zu.

Gemäß unserer Grundannahme »funktioniert« eine versuchte Konfliktlösung dann nicht, wenn die Beteiligten sich nicht verständigen konnten, wenn also Gründe von Betroffenen außen vor blieben, in Regelungen nicht berücksichtigt wurden. Verständigung ist zwar noch nicht automatisch die Konfliktlösung, aber eine notwendige Voraussetzung dafür, daß ein Konflikt gemeinsam lösbar ist. Und nur eine *gemeinsame* Konfliktlösung kann »funktionieren«.

Was Verständigung behindert

Nun mögen viele Eltern darauf verweisen, daß sie sich große Mühe geben, gerade in Konfliktsituationen ihre eigenen Gründe darzulegen und die Gründe der Kinder herauszufinden, sie reden mit ihren Kindern, diskutieren mit ihnen.

Sprache ist sicher ein vorzügliches Instrument zur Verständigung, wenn auch miteinander Reden nicht die Verständigung selbst ist. »Reden Sie mit Ihrem Kind« ist einer der modernen Ratschläge für Erzieher (früher sprach man *zu* Kindern), kaum aber wird darüber nachgedacht, daß man sprechend auch Verständigung verhindern kann, indem man die eigenen Gründe drumherumredend verschleiern, indem man Kinder provoziert und beleidigt, sie nur scheinbar fragt, die Antworten nicht abwartet, ihre Fragen nicht wirklich beantwortet, sie stattdessen vollquatscht und mundtot macht.

Provozieren kann man schon mit dem Tonfall, in dem man mit Kindern spricht. Die Zeiten, in denen man Kinder in höchsten Tönen mit »heiteitei« und »wathatudenn« und anderen kindischen Formeln ansprach, sind wohl vorbei, heute wird mit Kindern aller Altersstufen weitgehend hochdeutsch gesprochen. Der Ton ist oft aber sehr künstlich, ob nun hektisch-aufgeregt, als wäre man atemlos ob der spannenden Dinge, die man zu berichten hat, oder künstlich-geduldig, als müßte einem lahmen Gaul zuredet werden. Wenn man Erwachsene sprechen hört, ohne die Angesprochenen zu sehen (in der U-Bahn oder im Fernsehen von nebenan), hört man an diesem Tonfall: da wird auf ein Kind eingeredet. Manchmal fängt man selbst innerlich zu kochen an, obwohl es einen doch gar nichts angeht.

Aber auch *was* zu den Kindern gesagt wird, u.U. in der besten Absicht, sich mit ihnen zu verständigen, kann gerade das Gegenteil bewirken. Betrachten wir einmal ein konkretes nachlesbares Beispiel, wie es Barbara Sichtermann (1983, S. 18–20) darstellt, und untersuchen wir die Episode Stück für Stück daraufhin, inwiefern hier Verständigung gefördert oder behindert wird.

Die Mutter eines 2jährigen Kindes betritt die Wohnung mit offenen Armen und hört den Babysitter im Alarmton sagen »Deine Mutter wird ziemlich sauer sein, glaub ich«. – Offensichtlich wird hier also ein längerer Streit mit einer Drohung beendet, der die pädagogi-

sche Front der Erwachsenen dem Kind gegenüber betont. Sicher ist das kein guter Auftakt für eine Verständigung mit dem Kind.

Die Mutter ruft: »Was ist los?«, der Babysitter erklärt, daß das Kind sich seit 2 Stunden nicht wickeln lassen will. – Obwohl ein 2jähriges Kind selbst in der Lage wäre, die Frage zu beantworten, ist es durchaus üblich und geschieht auch hier, daß die Erwachsenen zunächst mal miteinander *über* das Kind sprechen. Das Kind wird vorerst nicht zugelassen, obwohl es anwesend ist.

Die Mutter sagt: »Das gibts doch nicht«, betritt den Raum und *singt*: »Spätzchen, komm auf meinen Arm«. – Kann es sein, daß man sich nicht ernst genommen und beleidigt fühlt, wenn man ein ernsthaftes Anliegen vertritt, dies negiert wird und man dann mit »Spätzchen« angesungen wird?

Die Mutter schickt den Babysitter relativ barsch fort. – Damit zerbricht sie zwar die pädagogische Front, macht aber doch deutlich, daß sie mit dem anderen Erwachsenen deshalb unzufrieden ist, weil durch ihn das Kind sich irgendwie nicht richtig verhält. Sowas kann auch bedeuten: sie wird schaffen, was der andere nicht schaffte, nämlich das Kind zu etwas zu bringen, was es offensichtlich nicht will. Das Kind ist ausgeklammert, steht quasi als zu bezwingendes Objekt daneben, nicht als Subjekt, mit dem man sich verständigen könnte. Dafür spricht auch der Fortgang.

Die Mutter schwenkt nun die neue Hose, als wolle sie eine Grille verschrecken, und summt das Lieblingslied des Kindes. – Auch dies, meist als »Ablenkung« bezeichnete Verhalten ist bei Erwachsenen Kindern gegenüber durchaus üblich. Vielleicht merkt der 2jährige aber, daß er von seiner eigentlichen Absicht weggelenkt werden soll, ohne bisher eine Möglichkeit gehabt zu haben, diese Absicht vorzubringen, u.U. überhaupt zu verstehen.

Dann stellt sich die Mutter zur Kommode und lädt ein: »Kommst mein Schatz zum Wickeln? Raufheben oder raufklettern?« – Dies ist ein recht gutes Beispiel für eine »demokratisch« gemeinte Redeweise mit Kindern. Es wird eine Frage gestellt, aber bevor das Kind antwortet, wird eine 2. Frage gestellt, die voraussetzt, daß das Kind die 1. Frage so beantwortet hat, wie der Erwachsene es hören will. Dies wird verdeckt dadurch, daß die 2. Frage eine Alternative enthält, also scheinbar eine freie Entscheidung zuläßt. Ob sich das Kind nun

für raufklettern oder für raufheben entscheidet – in jedem Fall entscheidet es sich damit *für* Wickeln.

Das Kind schreit: »Nein, nein, will nicht« – womit es die drei Fragen gemäß seiner Absicht eigentlich ganz richtig beantwortet.

Jetzt endlich spricht die Mutter ihr Kind direkt an, mit Namen und »du«: »Aber Jesper, Du bist voll, mein Kind. Man kann es riechen, hörst Du? Komm, sei kein Schäfchen, komm zum Wickeln.« – Statt dem Kind die eigentlichen Gründe für ihren Wickelwunsch zu sagen (nämlich die Angst vor dem wunden Hinterteil des Kindes, ihre Wut über die entstehenden Kotspuren), sagt sie, daß man es riechen könne. Sie sagt nicht, daß und warum sie das nicht » riechen« mag. Außerdem steckt in »Schäfchen« wieder eine Diskriminierung – wenn auch eine niedliche.

Das Kind brüllt jetzt sein »nein«, und die Mutter stellt zum ersten Mal eine wirkliche Frage: »Aber warum denn nicht?« Das Kind brüllt (wortlos?) als Antwort. – Das Wort »warum?« scheint geeignet zu sein, um nach Gründen zu fragen. Wenn ein Kind sich ernst genommen fühlt, kann es aus auch sehr beharrlichen Warum-Fragen der Eltern schließen, daß diese offensichtlich nicht wissen, welche Gründe ein Kind hat. Andererseits kann man Menschen, die bereits eingesehen haben, daß sie sich geirrt haben, mit »warum«-Fragen in die Enge treiben, wenn man in der Machtposition ist. Warum-Fragen beabsichtigen oft nur, jemanden »zu überführen« und sich selbst zu bestätigen. Möglicherweise kennt die Mutter in diesem konkreten Fall die Gründe wirklich nicht; durch das »aber« und das »denn« enthält die Frage aber doch die Unterstellung, daß das Kind, selbst wenn es Gründe hätte, falsche Gründe hat – oder solche vorschieben könnte, die man ihm »schlicht nicht abnehmen kann«. Ist das nicht zum Brüllen?

Sicher ist es ein schwieriges Unterfangen, die wirklichen Gründe von Kindern herauszufinden. Bei sehr kleinen Kindern liegt es meist daran, daß sie ihre Gründe noch nicht (genau) kennen oder nicht (verständlich) verbalisieren können, bei größeren Kindern dann eher daran, daß man ihnen nicht ermöglicht hat, darüber nachzudenken, oder daß sie annehmen, man würde ihnen sowieso nicht glauben, sie lächerlich finden und ähnliches mehr. Dann hätten sie einen Grund, »falsche« Gründe (also solche, die sie gar nicht haben, von denen sie aber annehmen, daß sie akzeptiert werden) vorzuschieben.

In der hier betrachteten Episode gibt die Mutter jetzt auf, geht in die Küche, gibt dem ihr folgenden Kind, was es verlangt, fordert das Kind nur noch auf, sich nirgends hinzusetzen. Das Kind *stellt* sich in die Garderobe zwischen die Mäntel und tritt auf ein heruntergefallenes Cape. Die Mutter fordert: »Jesper komm raus, was soll das, du schmierst unsere Mäntel voll«. – Damit benennt sie zwar Folgen, aber sie sagt dem Kind nicht, welchen Grund sie bezüglich dieser Folgen hat: das Kind hinterläßt durch die Hose Kotspuren, sie fürchtet die unangenehme und unnötige Arbeit, Teppich und Mäntel zu reinigen. Außerdem hat sich der Streit vom Wickeln (das doch nötig gewesen wäre, aber nicht mal mehr zur Debatte steht) dahin verlagert, wo und wie sich dies Kind aufhalten darf.

Nun fordert die Mutter ihr Kind auf: »Komm sofort da raus oder ich ho-«, da landet ein Bauklotz aus der Hand des Sohnes in ihrem Gesicht. – Ist es verwunderlich, wenn jemand auf so eine unbegründete Drohung ärgerlich reagiert?

Vor Schrecken, Schmerz und Empörung schluchzt die Mutter auf und zieht sich zurück. Sie gibt ihren Versuch, sich sprechend mit ihrem Kind zu verständigen, auf. Das Kind bleibt ungewickelt.

Die Autorin Sichtermann bringt diese Episode als Beispiel für ein »trotzendes« Kind in der »Trotzphase«. Diese Eigenschaft und diese Entwicklungsphase geben insofern auch die Erklärung ab. Es findet sich in den nachfolgenden Überlegungen durch die Autorin keine darüber, inwiefern dies Kind hier, indem man mit ihm redete, provoziert und beleidigt wurde und dies die Verständigung verhindert haben könnte.

Nun, ich kann hier nicht sagen, wie die Mutter mit dem Kind hätte sprechen sollen, zumal diese Situation wie jede durch vorhergehende Ereignisse mitstrukturiert war. Es ging hier vor allem darum zu zeigen, daß und wie man einen Konflikt redend verschärfen kann. Sicher wäre es angebracht gewesen, zu klären, worin die Verweigerung des Wickelns begründet war. Zusätzlich wäre die Angelegenheit auf jeden Fall klarer gewesen, wenn die Mutter dem Kind deutlich gemacht hätte: Was immer für triftige und prinzipiell verständliche Gründe es auch haben mag, sie möchte das wunde Hinterteil und die Kotspuren verhindern (Folgen, die dies Kind vielleicht noch nicht einschätzen kann), insofern wird es jetzt gewickelt.

Kann die Feststellung, daß ein Kind sich in einer bestimmten »Entwicklungsphase« befindet oder eine bestimmte »Eigenschaft« hat (hier: trotzig ist), hilfreich für eine Verständigung sein? Oder behindert eine solche Feststellung die Verständigung eher?

Ist Trotz eine Ursache mangelnder Verständigung? Was mit Trotz gemeint ist, ist hinlänglich bekannt: Kinder wollen nahezu immer etwas anderes als ansteht, steigern sich in maßlosen Zorn, werfen sich schließlich zu Boden und sind unansprechbar. Es gibt viele »wissenschaftliche« Erklärungen dafür (die jedoch eigentlich nichts erklären, sondern nur das Sichtbare beschreiben); ich möchte eine m.E. tragfähigere Erklärung anbieten. In dem Lebensabschnitt, in dem Trotz (angeblich nur, in Wirklichkeit aber wohl zum ersten Mal) auftritt, also ungefähr im 3. Lebensjahr, kann ein Kind anfangen zu erkennen, daß es Gründe – und daß es Willkür gibt. Es fängt also ansatzweise an zu untersuchen, wo Willkür und wo Notwendigkeit ist. Wenn ihm dabei nicht geholfen wird, man eher versucht, es »abzulenken« und für was anderes zu »begeistern« (was ja vorher so gut funktionierte), bleibt dem Kind schließlich nichts anderes übrig, als »blind« zu protestieren, es steigt aus den Verständigungsversuchen aus, ist gegen alles. Wenn Kinder älter als 3 Jahre sind, sieht dieser blinde Protest nur anders aus (sie finden alles doof, haben keinen Bock auf nichts, schmeißen die Tür von außen zu und verschwinden), im wesentlichen bleibt er gleich. »Trotz« wäre dann der, vom weniger Mächtigen oder Ohnmächtigen aus, beendete, weil gescheiterte Verständigungsversuch.

Trotz wäre so gesehen eher das Ergebnis eines (gescheiterten) Verständigungsversuchs als dessen Ursache. Schon deshalb kann das konstatieren einer »Trotzphase« nicht zur Verständigung beitragen. Auch unter dem Aspekt, daß dies ja eine »Entwicklungsphase« sei, die vorüber geht, wie Freißphasen und Hungerphasen, wie Mickey-Maus-Phasen und Minigolfphasen etc. auch, erklärt es nichts. Damit werden derartige Phasen nur als »natürliche« noch verfestigt; Gründe für bestimmte Wünsche, Verhaltensweisen, Verweigerungen brauchen dann scheinbar nicht mehr geklärt zu werden. Vermutlich beruhigt die Tatsache, daß »sowas« sogar einen Namen hat, also allgemein vorkommt, Eltern – und die »Gewißheit«, daß sowas vorbei geht, entspannt die Atmosphäre zwischen Eltern und Kindern und verschärft insofern den Konflikt nicht weiter.

Bleibt die Frage: erleichtert es nicht doch die Verständigung, wenn man weiß, wie ein Kind »ist«, also in diesem Fall seine Eigenschaft, »trotzig« zu sein, kennt? Nein, denn dann kann man ja nur sagen: das Kind ist trotzig, weil es trotzig ist. Das erklärt nichts, und derartige Beschreibungen von Menschen mit Eigenschaftswörtern, oder besser: derartige *Eigenschafts-Zuschreibungen*, müssen Verständigung behindern oder gar verhindern. Ob man jemanden nun positiv beschreibt (fröhlich, unkompliziert, klug, bescheiden) oder negativ (als faul, einfältig, aufmüpfig, trotzig), auf jeden Fall sind das Versuche, jemanden festzulegen darauf, »so zu sein«. Dabei ist kein Mensch grundsätzlich fröhlich, faul usw. Wenn man sowas aber annimmt, kündigt man gleichzeitig den Verständigungsprozeß darüber auf, warum sich einer in einer konkreten Situation so und nicht anders verhält, welche Gründe er hat – und welche man selber dafür oder dagegen ins Feld führen kann.

Nun hält sich im Erziehungsalltag nachdrücklich das Gerücht, daß man besser mit Kindern »umgehen« kann, wenn man weiß, »wie sie sind«, also ihre Eigenschaften kennt und auch benennen kann. Offensichtlich aber ist das Gegenteil der Fall. Wenn man den »gewußten« Eigenschaften eines Kindes entsprechend mit ihm »umgehen« will, so kann das nur heißen, dies Kind unter Kontrolle kriegen zu wollen. Wie Gabriele Wohmann in ihrem Roman »Paulinchen war allein zu Haus« eindrucksvoll zeigt, wird man damit immer wieder die (aktuellen) Interessen und Gründe der Kinder verfehlen, gegen sie verstoßen. Es ist kein Wunder, wenn sich Kinder (wie andere Menschen auch) dagegen wehren, Widerstand leisten.

Eng an die »Vereigenschaftenung« geknüpft ist dann oft die Vorstellung, daß ein Kind zwar so ist, aber anders sein soll. Hiermit sind wir wieder bei den Erziehungszielen, also Zielen, die über ihren Kopf hinweg für die Kinder gesetzt werden, also nicht ihre Ziele sein können. Darüber wird man sich mit Kindern nicht verständigen können (wie mit anderen Menschen auch nicht).

Allgemeiner kann man diese Problematik mit der Formel »pädagogische Gründe« von Eltern fassen, die zu »erziehungsförmigen« Maßnahmen der Eltern führen.

Sicher, um einen Konflikt zwischen Eltern und Kindern zu lösen, müssen auch Eltern ihre Gründe einbringen. Wenn sie dabei etwas einbringen, was sie wirklich betrifft (sie möchten auch etwas vom Eis abhaben; bei dem Lärm können sie nicht telefonieren; sie möchten keine Kotspuren am Mantel haben), so ist das ein Beitrag zur Verständigung. Dies gilt jedoch nicht für all jene Gründe, die sich gar nicht auf sie, sondern auf das Kind beziehen (es soll abgeben lernen, rücksichtsvoll werden, sauber und ordentlich sein). Es ist doch nur dann sinnvoll, etwas abzugeben, wenn der andere es wirklich will (und man nicht Not leidet). Man kann doch nur in einer bestimmten Situation Rücksicht nehmen, sonst wäre man ein Leben lang ein »Leisetreter«. Was Ordnung ist und was Unordnung, bemißt sich doch daran, was man zu tun im Gange ist. Kot auf Mäntel zu schmieren ist doch etwas ganz konkret und nachweislich Unangenehmes, keine abstrakte Eigenschaft »Unsauberkeit«, die in »Sauberkeit« zu verwandeln wäre.

Etwas nur aus »pädagogischen Gründen« zu tun, führt notwendigerweise zu »pädagogischen Sonderveranstaltungen«, zu »erziehungsförmigen« Maßnahmen. Eltern schenken ihrem Kind eine Topfpflanze, damit es »Verantwortung lernt«, obwohl weder sie noch das Kind an Pflanzen interessiert sind. Sie lassen den Müll extra stehen, damit das Kind seine Aufgabe hat und erfüllt, obwohl es ihnen ein Leichtes wäre, den Müll mit runter zu nehmen. Oder auch: sie unterbrechen ihre Arbeit, um sich dem Kind voll zuzuwenden. Dem Kind kann das alles gar nicht verständlich werden.

Pädagogische Gründe als eigene Gründe zu sehen, resultiert vermutlich gar nicht daraus, daß man sein eigenes Kind für schlecht, unvernünftig hält, sondern daraus, daß im Begriff »Erziehung« immer schon mitgemeint ist, daß man als Erzieher die Verantwortung dafür hat, den »Zögling« auf den rechten Weg zu lenken, da er sonst den falschen Weg einschlagen würde. Mißtrauen bzw. rechtzeitige Vorgabe richtiger Wege scheint also angebracht. Dazu kommt noch die durchaus richtige Einschätzung, daß ein Kind vieles noch nicht weiß, noch unvollkommen ist, verbunden aber meist mit der falschen Einschätzung, daß der Erzieher alles besser weiß, daß er den Zögling vervollkommen muß. Deshalb neigen Erwachsene dazu, all das ernst zu nehmen, was Kinder an Falschem tun oder wollen

oder sagen, und sie übersehen oder überhören leicht das, was auf Versuche des Kindes, sich selbsttätig zu »vervollkommen«, hindeuten könnte. Die Angst vor Gefahren und Abwegen, die Verantwortung für dies Kind verstellen den Blick dafür, daß ein Kind durchaus akzeptable (u.U. für es selbst entwicklungsnotwendige) Gründe haben könnte, insofern schon auf dem »richtigen Weg« ist, daß evtl. nur aus seinem Versuch, diese in Tätigkeiten umzusetzen, Konflikte entstehen.

Konflikte schüren und Verständigung verhindern kann man schließlich noch mit allen Arten von quantitativen oder quantifizierenden Vorstellungen wie: nicht immer, immer bzw. nie, nicht zu viel, nicht zu wenig, beizeiten, rechtzeitig, nicht auf meine Kosten etc. Dies sind eigentlich Versuche, Lebensqualität zu quantifizieren, die immer scheitern müssen. Weder für »Zuwendung«, noch für »Spielräume« gibt es ein »richtiges« Maß.

Wenn ein Kind in Ruhe lesen will, kann ihm Zuwendung (die man ihm geben will, weil es heute noch so wenig davon hatte) lästig sein, und es kann sich vernachlässigt fühlen, wenn es eine ernsthafte Frage stellt und man ihm die Antwort verwehrt mit dem Hinweis darauf, daß man sich ihm heute schon so viel zugewendet hat.

Spielräume von Kindern mit dem Hinweis darauf einzuschränken, daß es sonst maßlos werden könnte, heißt eigentlich, Kinder ein Leben lang für schlechte Zeiten zu trainieren – statt mit dem Kind gemeinsam zu überlegen, wie man die »Zeiten« verbessern könnte.

Zwischenmenschliche Beziehungen ausschließlich danach zu beurteilen, wer auf wessen Kosten lebt, wer wen ausnutzt, bedeutet, sich grundsätzlich in Form einer Kosten-Nutzen-Rechnung gegeneinander abzugrenzen. Die Vorstellung, daß man Lasten gemeinsam besser bewältigen kann und auch zusammen einen größeren Nutzen davon hat, kann so gar nicht aufkommen.

Verständigung – und Erziehung bewußt planen

Verständigung setzt also voraus, daß die, die sich verständigen wollen, ihre und der anderen Gründe kennen. Das bedeutet aber auch, Einsicht in die Schwierigkeiten zu haben, mit denen sich Kinder oder Eltern gerade in dieser Weise auseinandersetzen. Nur eine solche Beziehungsstruktur gegenseitigen Begründens ermöglicht den Erwachsenen, ein Kind zu unterstützen. Und sie ist für ein Kind die Voraussetzung, um entscheiden zu können, ob es Ratschläge von Erwachsenen einsichtig folgen kann oder bloß deren Druck sich beugen soll.

Nun, gesetzt den Fall, Eltern haben herausgefunden, welche Gründe ihr Kind für seine Wünsche, sein Verhalten hat (was oft nicht nur über zuhören, sondern nur über genau hinhören gelingt), dann können sie es *verstehen*. Damit wäre eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung erfüllt, um sich zu verständigen und eine »funktionierende« Problemlösung zu finden.

Es könnte sein, daß damit das anstehende Problem gelöst ist, Eltern bekommen eine andere, neu begründete, Sicht auf das Verhalten ihres Kindes und es macht Ihnen nichts mehr aus. So erfahren Sie z.B., daß Ihr Sohn davon träumt, später Comics zu schreiben, und deshalb alle Comics, auch die ganz grausigen, darauf hin studiert, wie sich Bild zu Wort verhält, wie bestimmte Wirkungen erzielt werden können.

Möglicherweise ist damit, daß die Gründe des Kindes bekannt sind, zwar der Konflikt nicht gelöst, läßt sich aber lösen. Ein Kind wollte gar nicht die Wände beschmieren (was den Eltern gar nicht gefiel), sondern nur großflächige Zeichnungen machen. Man kann einfach Tapetenreste an der Wand befestigen, und das Kind kann darauf malen. Ein Kind wollte gar nicht unbedingt ein Haustier, sondern jemanden, dem es »alles sagen« kann – und das können oder wollen die Eltern nicht sein. Ein verschließbares Tagebuch kann eine Zwischen-Lösung sein, sicher eine schwächliche Notlösung, aber auch nicht schwächer als ein Tier.

Nahezu ausweglos erscheint die Situation, wenn die Absichten, Wünsche oder Gründe der Kinder mit denen der Eltern *unvereinbar* sind.

Dies kann sich auf die ökonomischen Grundlagen der Familie beziehen. Je beengter man wohnt, um so schwieriger wird es, wenn jeder für sich ausreichend Raum haben will, wenn die Beschäftigung des einen Lärm macht, der andere aber für das, was er tun will (und sei's zum Schlafen), Ruhe braucht. Je schmaler die finanzielle Basis der Familie ist, um so schwieriger wird es, Wünschen für Anschaffungen eines Familienmitglieds nachzukommen, wenn sie seinen »gerechten Anteil« überschreiten. Oft wird so das Abwägen zwischen Gründen der Beteiligten zur Gratwanderung.

Viele derartige Probleme lassen sich sicher zunächst nur kompromißhaft lösen: man einigt sich, wann »Lärm« (mit einem Musikinstrument oder per Fernseher etc.) gemacht werden kann – und wann nicht. Man wägt ab, welche Einbußen es für die anderen Familienmitglieder bedeuten würde, wenn man für eins eine größere Anschaffung machen würde. Man kann gemeinsam herausfinden, ob es geht oder nicht.

Vollends ausweglos scheinen Konfliktsituationen, die eigentlich im emotionalen Verhältnis zwischen Eltern und Kindern begründet sind. So kann ein Kind nach allem möglichen quengeln, sich über alles mögliche beklagen und so den Eltern auf die Nerven gehen, obwohl es eigentlich nur nach deren Liebesbeweisen giert, die Eltern so aber nicht in der Lage zu geben sind. Ebenso mögen Eltern dauernd Vorwände erfinden, um ein Kind zu hätscheln, dem Kind mag dies aber lästig sein. Es nützt u.U. noch nicht viel, die eigentlichen Gründe herauszufinden. Der jeweils Verlangende ist ständig enttäuscht, der Verweigernde belädt sich selbst mit Schuldgefühlen. Es nützt nichts, wenn der Verweigernde sich nun alle Mühe gibt, dem Verlangenden zu entsprechen, er wird das immer halbherzig tun, und der andere wird das auch merken. Der Ausweg kann hier nur darin bestehen, daß die Betroffenen dies offenlegen; nur eine Klärung kann ermöglichen, das Zusammenleben nicht als bloße soziale Beziehung zu definieren, sondern über gemeinsames Tun zu gestalten.

Oft scheinen befriedigende Lösungen jedoch nur deshalb so unmöglich, weil man nur im »Familienrahmen« denkt und nicht sieht, wo man ihn sinnvoll überschreiten kann oder muß.

Abschließend wäre aber noch einer Frage nachzugehen, die sich stellt, wenn man immer in jeder konkreten Situation von Fall zu Fall

überlegt und entscheidet: Wo bleibt da die bewußte *Planung*? Bedeutet Planung nicht, das Ziel und den Weg zum Ziel vorher festzusetzen?

Es kommt darauf an, *was* man plant. Einen Arbeitsablauf zu planen heißt sicher, vorher festzulegen, was man tun muß, um ein ganz bestimmtes Ergebnis zu erreichen. Je genauer man Arbeitsmaterial, Werkzeug etc. kennt, um so genauer kann man planen und um so besser wird sich die Planung durchhalten lassen. Dennoch wird man bei der Durchführung eventuell auftretende unvorhersehbare Ereignisse berücksichtigen, die Planung korrigieren müssen.

Wenn man einen Plan dafür macht, wie ein Mensch werden soll, und die Schritte zu diesem Ziel genau einhält, wird das, was man für oder mit dem Menschen tut (bzw. ihm antut), vom Standpunkt des verplanten Menschen aus immer chaotisch und unverständlich und willkürlich sein; es wird allerhöchstens zufällig, und dann nur oberflächlich, mit seinen Bedürfnissen, Wünschen, Absichten übereinstimmen. Wenn man alles dransetzt, sein Kind nach dem Bild, das man sich von ihm gemacht hat, zu formen, wird man es damit zwangsläufig kontrollieren, also unterdrücken. Die Konsequenz wäre, daß man mit einem unterdrückten Kind leben muß. Ein unterdrückter Mensch mag zwar »bequem« erscheinen, er ist jedoch in Wirklichkeit äußerst »unzuverlässig« und widerständig, nie so, wie man ihn haben wollte.

Planung, die sich auf die Entwicklung von Menschen bezieht, kann grundsätzlich nur Unterstützung von Entwicklung bedeuten. Jemanden zu unterstützen setzt voraus, daß dieser Unterstützung braucht. Entwicklung setzt die Notwendigkeit, sich zu entwickeln voraus, und dies kann nicht eine Aufforderung, anders zu sein oder zu werden als man ist, sein, sondern ein Konflikt, der unlösbar ist, sofern man sich selbst nicht verändert. Diese »Veränderung« kann darin bestehen, daß man etwas dazu lernt, insofern kann Unterstützung bedeuten, sein Wissen zur Verfügung zu stellen. Diese notwendige Veränderung kann aber auch darin bestehen, daß man die Situation neu und umfassender begreift, sieht, daß und wie sie veränderbar ist, wenn man seinen eigenen Standpunkt klärt, die Standpunkte anderer Menschen mit einbezieht etc. Auch dabei kann man einen Menschen unterstützen.

Sich zu entwickeln bedeutet aber *nicht*, blind Anweisungen zu folgen, sondern eben selber herauszufinden, welche Möglichkeiten der Konfliktlösung es gibt. Man kann ja nicht vernünftig gemacht werden, sondern nur selbst vernünftig werden, indem man Gründe der anderen einbezieht, aber auch die eigenen nicht vernachlässigt. Es kann einem Menschen zwar nicht gut gehen, wenn er um der anderen Menschen willen seine Bedürfnisse »zurückstellt«, aber es kann ihm ebensowenig gut gehen, wenn er andere ausnutzt (sie werden es ihn spüren lassen, ihm heimzahlen). Insofern kann »mein Bestes« immer nur im Rahmen von »unserem Besten« gesehen werden. Um »unser Bestes« zu erreichen, muß jeder Beteiligte auch selber herausfinden, mit wem er sich verbünden muß, um dies wirklich zu erreichen. Eltern *können* Bündnispartner für ihre Kinder sein und umgekehrt.

Erziehung in diesem Sinne zu planen heißt, einen gemeinsamen Entwicklungsprozeß zu planen, der nicht nur das Leben des Kindes wie das eigene Leben umfaßt, sondern auch die Beziehung dieser Prozesse zueinander. Wirkliche Planung eines Prozesses zwischen Menschen, der für die Beteiligten befriedigend ist, muß dann notwendigerweise bedeuten, daß die Menschen sich als Subjekte, gemäß ihren Entwicklungsnotwendigkeiten, daran beteiligen können.

Es kann also nicht darum gehen, daß Eltern »das Beste *für* das Kind« tun oder wollen, auch nicht darum, daß »Eltern auch mal an sich selbst denken müssen«. Eltern müssen immer auch an sich denken – aber sie können nur von ihrem Standpunkt aus darüber nachdenken, was das Beste für das Kind sein könnte, sie können es nicht »wissen«. Wenn alle Beteiligten ihren Standpunkt einbringen, ist die Entwicklung zu einem übergeordneten gemeinsamen Standpunkt möglich, kann es darum gehen, daß es allen immer so gut wie möglich geht.

All diese Überlegungen laufen darauf hinaus, Konflikte im Familienleben, die ja sozusagen gesellschaftlich vorprogrammiert sind und sich zusätzlich daraus ergeben, daß das Kind so vieles noch nicht weiß, noch nur sich selbst sieht oder noch so sehr im jetzt und hier lebt, nicht unnötig und unerträglich zu verschärfen. Er geht jedoch nicht darum, Konflikte perspektivlos glattzubügeln, sondern sie zu nutzen, damit in »beiderseitiger Entwicklung« das Leben von Eltern und Kindern befriedigender wird.

Literaturnachweis

- Ariès, Ph.: *Geschichte der Kindheit*. München, 1978
- Badinter, E.: *Die Mutterliebe*. München, 1981
- Beuys, B.: *Familienleben in Deutschland*. Hamburg, 1980
- Binet, A. & Simon, Th.: *Méthodes nouvelles pour la diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*. In: *Année Psychologique* 1905, 11, S. 191 ff.
- Bloom, B.S.: *Stability and Change in Human Characteristics*. John Wiley, New York, 1964
- Brecht, B.: *Was ein Kind gesagt bekommt*. In: *Gesammelte Werke* Bd. 9, Frankfurt/Main, 1967, S. 585
- Bronfenbrenner, U.: *Erziehungssysteme. Kinder in den USA und der Sowjetunion*. Stuttgart/München, 1972
- deMause, L.: *Hört ihr die Kinder weinen*. Frankfurt/M., 1977
- Dessai, E.: *Erziehung ohne Elternstreß*. München, 1981
- Dieckmeyer, U.: *Das Elternbuch*. Bd. 1. Hamburg, 1980
- Dreier, O.: *Familiäres Sein und familiäres Bewußtsein*. Frankfurt, 1980
- Elkonin, D.: *Psychologie des Spiels*. Köln, 1980
- Gillis, J.R.: *Geschichte der Jugend*. Weinheim, 1980
- Haug, F.: *Erziehung und gesellschaftliche Produktion: Kritik des Rollenspiels*. Frankfurt, 1977
- Haug, F. (Hg.): *Frauenformen. Alltagsgeschichten und Entwurf einer Theorie weiblicher Sozialisation*. Argument Sonderband 45, Berlin, 1980
- Heckhausen, H.: *Leistungsmotivation*. In: *Handbuch der Psychologie*, 2. Bd.: Allgemeine Psychologie, II. Motivation (Hg. H. Thoma), Göttingen, 1965
- Hellbrügge, Th.: *Das sollten Eltern heute wissen*. München, o.J. (Nachwort von 1975)

- Hentig, v., H.: *Vorwort*. 1975. In: Ariès, Ph. 1978
- Holzkamp, K.: *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M., 1983 a
- Holzkamp, K.: *Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen?* in: *Demokratische Erziehung*, 1983 b, H.1, S. 52 ff.
- Holzkamp, K.: »We dont need no education...«. In: *Forum Kritische Psychologie* 11, Berlin, Argument Sonderband 93, 1983 c, S. 113 ff.
- Johansen, E.M.: *Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit*. Frankfurt/M., 1978
- Leontjew, A.N.: *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin, Volk und Wissen, 1971 und Frankfurt/M., Fischer Athenäum, 1973
- Lewin, K., R. Lippit & R.H. White: *Patterns of aggressive behavior in experimentally created »sozial climates«*. In: *J. soc. Psychol.* 10, 1939, S. 271 ff.
- Lewontin, R.C., S. Rose & I.J. Kamin: *Zu Paaren treiben. Lehren aus der Zwillingsforschung*. In: *Kursbuch* 80, 1985, S. 22 ff.
- Lorenzer, A.: *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationsforschung*. Frankfurt/M., 1972
- Mandler, J.: *Schafft das Fernsehen ab!* Hamburg, 1981
- Mann, I.: *Lesen lernen ohne Angst*. Frankfurt, 1983
- Nikitin, B. und L.: *Die Nikitin-Kinder. Ein Modell frühkindlicher Erziehung*. Köln, 1978
- Piaget, J.: *Die geistige Entwicklung des Kindes* (1940) in: Piaget, J.: *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, Wien, 1972, S. 187 ff.
- Piaget, J.: *Kommentare zu L.S. Wygotski*. (Orig. 1962) In: *Forum Kritische Psychologie* 10, Berlin, Argument Sonderband 82, 1982, S. 11–23
- Postman, N.: *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt/M., 1983
- Projekt Subjektentwicklung in der frühen Kindheit (SUFKI): *Theoretische Grundlage und die methodische Entwicklung der Projektarbeit*. In: *Forum Kritische Psychologie* 14, Berlin Argument Sonderband 114, 1984, S. 56 ff.
- Projekt Subjektentwicklung in der frühen Kindheit (SUFKI): »Subjektentwicklung in der frühen Kindheit«: *Der Weg eines Forschungsprojekts in die Förderungsunwürdigkeit*. In: *Forum Kritische Psychologie* 17, Berlin, Argument Sonderband 132, S. 41 ff.
- Ritter, Paul und Jean: *Freie Kindererziehung in der Familie*. Reinbek bei Hamburg, 1978
- Rubinstein, S.L.: *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*. Berlin, 1968
- Rutschky, K. (Hg.): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt, 1977

- Scheu, U.: *Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht*. Frankfurt a.M., 1977
- Schütze, Y.: *Die Wissenschaft über dem Kind. Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung als Gängelband*. In: Kursbuch 72, 1983, S. 51 ff.
- Seidel, R., Ulmann, G.: *Ansätze zu einem neuen Konzept der Intelligenz*. In: Schmid, R. (Hg): *Intelligenzforschung und pädagogische Praxis*, München, 1978, S. 72 ff.
- Sichtermann, B.: *Vorsicht Kind. Eine Arbeitsplatzbeschreibung für Mütter, Väter und andere*. Berlin, 1982
- Sichtermann, B.: *»Nein, nein, will nicht«. Was tun, wenn Kinder trotzen?* Reinbek bei Hamburg, 1983
- Spitz, R.: *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart, 1972
- Spranger, E.: *Psychologie des Jugendalters*. 1924
- Stern, W.: *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern*. Leipzig, 1912
- Unger, F.: *Geschichte der Kindheit. Bemerkungen zu einem neuen Wissenschaftszweig*. Im Katalog zur Ausstellung »Die gesellschaftliche Wirklichkeit der Kinder in der bildenden Kunst« der NGbK und der Staatlichen Kunsthalle Berlin, 1979, S. 65 ff.
- Winn, M.: *Die Droge im Wohnzimmer*. Reinbek bei Hamburg, 1979
- Wygotski, L.S.: *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M., 1969 (russ. Orig. 1934)

Zeitschriften:

Demokratische Erziehung (Verlag Pahl Rugenstein)
päd. extra (pädex-Verlags GmbH)
Kursbuch (Rotbuch-Verlag)

Zitierte Kinderbücher:

Hoffmann, H.: *Der Struwwelpeter* (Orig. 1847)
 Waechter, F.K.: *Der Anti-Struwwelpeter*, Frankfurt, 1970

Zitierte Schallplatten:

Loriot: Rede zur Verleihung der »Goldenen Kamera« Berlin 1970. Auf der Platte: Loriots Festreden, Hamburg, Deutsche Gramophon, 1983
 Venske, H.: *Als die Autos rückwärts fahren...* Phonogramm 1977
 Venske, H.: *Krawumm!* Dortmund, Verlag Pläne, 1979

Über den Umgang mit Kindern

Orientierungshilfen für den Erziehungsalltag

Welcher Erziehungsstil, welche Erziehungsziele? Loben oder strafen, verwöhnen oder knapphalten? Wieviel Schlaf braucht (m)ein Kind, wieviel Taschengeld soll es bekommen? – Fragen aus dem Erziehungsalltag, in denen es um das rechte Maß, die beste Methode, das richtige Ziel geht.

Ratgeber beantworten solche Fragen (unterschiedlich). Dieses Buch zeigt, warum die Konkurrenz der Ratgeber um direkte Antworten auf diese Fragen endlos und unentscheidbar sein muß. Es ist ein Anti-Ratgeber: Er lädt ein, diese *Art* Fragen selber *in Frage zu stellen* und mit der Autorin zu verfolgen, wann, warum und wie überhaupt Erziehungsprobleme und solche Erziehungsfragen entstanden sind, mit welchen gesellschaftlichen Entwicklungen sie welche Form angenommen haben. Ebenso werden für Erziehung grundlegende Fragen wie etwa Geschlechtsspezifik und das Verhältnis von Anlage/Umwelt behandelt.

An zahlreichen Beispielen und für unterschiedliche Lebensabschnitte des Kindes typischen Konflikten entwickelt Gisela Ulmann dann die innere Struktur dieser Erziehungsfragen: Welche (geheimen oder offenen) Vorstellungen von Entwicklungsnormen, Erziehungsverantwortung etc. enthalten sie; (wie) gehen dort kindliche Lebensnotwendigkeiten ein? Vor allem: Verschärfen die damit verbundenen Umgangsweisen nicht die Probleme, die sie lösen sollen?

Die *Antworten*, die dieses Buch gibt, bestehen darin zu zeigen, wo und wie in der Struktur von Erziehungskonflikten Möglichkeiten angelegt sind, die gegenseitigen Behinderungen von Erwachsenen und Kindern zu überwinden – keine Rezepte, sondern Anregungen zum Nach-Denken.

Argument Sonderband

Neue Folge 269

ISBN 3-88619-269-5 · 17,90 €