

Jan-Uwe Rogge

Kindliches Erleben von Wirklichkeit*

Erzieherische Bedingungen der Umweltaneignung jenseits medialer Einflüsse

Auf dem Weg (nicht beim Fahren!) zur Schule, beim Toben zu Hause oder mit Bewegungsspielen im Kindergarten – erfahren Kinder Lebenswirklichkeit. Durch Überfürsorglichkeit eingeschränkte körperliche Erfahrung behindert Entwicklungsprozesse bei der Realitätswahrnehmung von Kindern, die durch »inszenierte Wirklichkeit« des Fernsehens nicht kompensiert werden kann.

Inszenierte Wirklichkeiten

Kinder brauchen Fernsehen. So hatte es Bettelheim vor einigen Jahren – nicht einmal provokativ – formuliert. Und es war auch keine Kritik an kulturpessimistischer Besserwisseri, vielmehr ernsthafter Hinweis auf die in medial inszenierten Wirklichkeiten enthaltenen bedeutungsträchtigen Symbole und Situationen, die Kinder ansprechen, faszinieren, in Spannung versetzen, ihren Alltag um fiktiv-phantasievolle Dimensionen ergänzen (und erweitern) oder ihnen bei der Bewältigung innerer Realitätskonflikte behilflich sein können. Die kindliche Bedeutungszuweisung an Fernsehsendungen als Zeichen eines konstruktiv-produktiven Auf- und Abarbeitens, als Bewältigung und schöpferische Regression zu interpretieren – nicht nur Bettelheim hat dies beschrieben. Verstehend-phänomenologische, interaktionistische oder strukturanalytische Untersuchungen zum kindlichen Medienkonsum haben gezeigt, wie die Begegnung mit massenmedial produzierter Symbolik für Kinder unterstützend sein kann, wenn diese im Kontext unmittelbarer

und kommunikativer Realitätsaneignung steht.

Ich weiß um die Einwände und Besorgnisse, die solche Feststellungen hervorrufen: zum Beispiel der Hinweis auf die wachsende Zahl an vielsehenden Kindern, die immer häufiger auf mediale Aktivitäten verwiesen werden, denen emotionale Zuwendung fehlt. Aber wer mit eben diesen Kindern in den unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen – ob in der Beratung oder in der Betreuung – zu tun hat, merkt schnell, daß ihnen mit einer bloßen Verhinderung des Medienkonsums oder dem abstrakten Verweis auf Alternativen nicht geholfen ist. Die kommunikationpädagogische Arbeit mit vielsehenden Kindern kann nicht bei den Medienprodukten allein ihren Ausgangspunkt suchen; sie hat beim Ökosystem des Kindes, bei den kindlichen Alltagserfahrungen und Lebenswelten anzusetzen. Hinzu kommt: Wer beim Schlagwort »Wirklichkeit aus zweiter Hand« ausschließlich Medien assoziiert, verliert mit einer (im weitesten Sinne) medienzentrierten Sichtweise zentrale strukturelle Rahmenbedingungen aus dem Blickfeld, die die gegenwärtige Kindheit, die emotionale und psychische Befindlichkeit der Heranwachsenden nachhaltig prägen und deren Kommunikationskultur beeinflussen.

Zweifelsohne haben Medien im Alltag von Kindern eine quantitativ wie qualitativ bedeutsame Funktion; zweifelsohne spielt die medial vermittelte Realität in spezifischen öko-

logischen wie sozialen Systemen – und dies nicht allein bei Kindern – eine (manchmal zu) dominierende Rolle.

Doch wie viele Forschungen über kindliche Tätigkeiten beweisen, sind unmittelbare Aneignungsaktivitäten, zum Beispiel das Spiel, nicht außer Kraft gesetzt. Begreifen geht über das Greifen, der Begriff entsteht bis in die Grundschulzeit nicht über das abstrahierende Denken, sondern in der tätigen Auseinandersetzung mit Welt.

Verschwinden der Kindheit

Die unmittelbar-tätige Aneignung der Nah- und Umwelt hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert: Das Dasein der Dinge rangiert vor ihrem Gewordensein, dem Produktionsprozeß. Kaufen und Konsum machen das Herstellen eigener Gegenstände fast überflüssig. Wenn ich alles erwerben kann, verliert die Herstellung an Reiz. Der Knopfdruck ersetzt die körperliche Anstrengung, die Fassade und der schöne Schein des Designs erschweren den Blick dahinter. Doch Kinder gehen nicht auf in der Welt des Glitzers, der Oberflächenästhetik, der vorproduzierten Erfahrungen. Wer den Blick und die Möglichkeit zu genauer Beobachtung (und nicht nur zu einer Sichtweise, die die eigenen Deutungsmuster bestätigen will) hat, erfährt, wie Kinder gegen das manchmal Unbegreifliche einer medial und industriell geprägten Realität ihre Mittel der Wirklichkeitsdurchdringung, ihre Bewegung und Lautstärke, ihren Wunsch nach Unverwechselbarkeit und Selbständigkeit setzen. Es gibt keine Erfah-

* Nachdruck aus: *Medien praktisch* –/1992/3, S. 4–8.

rung ohne Reibung – wo es keine Widerstände gibt, werden sie gesucht. Solche Widerstände empfinden Erwachsene häufig als störend, Kreativität wird dann gelobt, wenn sie keine Umstände macht und schmutzige Reste hinterläßt. Kindliches Spiel wird dann positiv bewertet, wenn es schön, leise und gesittet ist, nicht auf- und aus dem Rahmen fällt; mediales Aneignungsverhalten dann, wenn das Kind stillsitzt, Belehrung, Anspruch, inneres Mit- und Nachvollziehen signalisierend.

Ich bin also weit davon entfernt, ein idyllisches Bild heutiger Kindheit zu zeichnen, die Einflüsse auf die von Medien umstellten Kinder herunterzuspielen – aber es ist maßlos vereinfachend und mechanistisch, die Kommerzialisierung und Funktionalisierung der Kinder, gar das »Verschwinden der Kindheit« – über die nicht allein Kulturkritiker unhistorisch spekulieren – auf medial bedingte Einflüsse allein zurückzuführen. Medienschelte wird durch schrill-überzogene Behauptungen nicht glaubwürdiger, gleichwohl: Sie beansprucht Schlagzeilen, bestimmt medienbezogenes Alltagswissen.

Wer genauer über den Strukturwandel von Kindheit nachdenkt, über kindliche Lebenswelten, über das, was Kinder als Realität erfahren, deuten und umdeuten, was sie beeinflusst und prägt, oder das, was als Verschwinden von Kindheit thematisiert wird, stellt fest, daß eine von den Medien ausgehende Argumentation den Stellenwert der Medien überschätzt und mediale Wirkungen überzeichnet, zugleich aber die übrigen sozialisatorischen Einflüsse vernachlässigt oder übersieht – jene Einflüsse mithin, die den kindlichen Blick auf Wirklichkeit und kindliche Entwicklungspotentiale zu formieren vermögen.

In verschiedenen Projekten, die ich in den letzten Jahren in Kindergärten und Grundschulen durchgeführt habe¹, kristallisierten sich etliche Erziehungsschwierigkeiten und entwicklungsbedingte Störungen bei Kindern heraus, die sich nur partiell oder am Rande auf medienbezogenes Handeln zurückführen ließen,

vielmehr auf Problemkonstellationen verwiesen, die kommunikationspädagogische oder -wissenschaftliche Untersuchungen in der Kategorienbildung wenig berücksichtigen.

In den Projekten habe ich das Augenmerk nicht allein auf jene Kinder gelegt, die in ihrem Alltagserleben intensiv mit Medien umgingen oder gar einen gekonnten Umgang mit dem Medienangebot praktizierten. Es kam mir vielmehr darauf an, die Sozialisationsbedingungen jener Kinder zu betrachten, die den Medien – bedingt durch einen reglementierend-beaufsichtigenden Erziehungsstil – untergeordnete Bedeutung beimaßen, demgegenüber ein großes Maß an praktischer Unterstützung und gefühlsmäßiger (Über-)Forderung erlebten, deren Lernumgebung anregend war und denen viel Eigenaktivität gestattet wurde.

Ungeachtet einer größer werdenden Aufmerksamkeit für das heranwachsende Kind – medizinische, therapeutische, psychologische oder pädagogische Betreuungs-, Förderungs- und Vorbeugemaßnahmen nehmen manchmal unübersehbare Formen an – nimmt die Qualität der kindlichen Lebensbedingungen nicht unbedingt zu. Die Psychologisierung und Pädagogisierung der Kindheit – um nur diese beiden Bereiche zu nehmen – hat auch ihre Schattenseiten: Sorge schlägt um in Überfürsorge und führt dazu, Kinder ständig und ununterbrochen zu beobachten, sie nicht loszulassen. Forderung wird zur Überforderung; nicht kindliches Können und Wollen entscheidet, sondern der Erwachsene, der sich durch das Kind verwirklichen will. Man traut Kindern wenig; ständig schiebt sich zwischen sie und ihre Versuche, sich Welt tätig anzueignen, gutgemeinter oder auch reglementierender Rat, ein pädagogisches Programm, Lernziel und Curriculum. Experten raten, Eltern machen nach. Dies vertreibt nur vordergründig die elterliche Handlungsunsicherheit, die dann auf Kinder übertragen wird.

Anhand einiger repräsentativer Alltagssituationen will ich auf die Kehrseiten von Überfürsorge, pädagogischen und psychologischen Förde-

rungsmaßnahmen hinweisen, mich dabei auf jene Segmente konzentrieren, die oberflächlich betrachtet nichts oder nur wenig mit dem Mediengebrauch zu tun haben, gleichwohl zentral das kindliche Verhältnis zur erfahrbaren und erlebten Wirklichkeit zu beeinflussen vermögen:

- Aneignung von Raum und Zeit;
- stillgelegte Körperlichkeit durch Bewegungsmangel;
- kultur- und zivilisationsbedingte Wahrnehmungsstörungen sowie
- psychosomatische Störungen als Folge von Überforderung.

Kinder, Raum und Zeit

Mario, fünfeinhalb Jahre, besucht den Kindergarten, er ist ein – wie die Erzieherinnen sagen – »pflegeleichtes Kind«. Er weiß um seine Wirkung auf Erwachsene, kokettiert mit seinem einnehmenden Wesen. Marios Eltern kümmern sich intensiv um ihren Sohn, pädagogisch wird er umfassend gefördert. Regelmäßigkeit und klare Abläufe zeichnen seinen Alltag aus. Mario spielt, agiert beflissen, gestattet sich kaum Pausen, geht ständig an seine körperlichen und intellektuellen Grenzen. Kein Wunder mithin, wenn er »gestreßt«, manchmal wie abwesend wirkt. Spontaneität gibt es bei ihm nicht, statt dessen überwiegt ein vorausschauendes Planungsverhalten. Frustrationen vermag Mario schwer auszuhalten; er will »alles richtig machen«.

Abends »schlafft Mario«, wie seine Mutter sagt, »völlig ab«. Er weigert sich, zieht sich in sein Zimmer zurück, »ist bockig und nicht ansprechbar«, geht auf Gesprächs- und Spielangebote der Eltern nicht mehr ein. Das gemeinsame Abendessen sprengt er durch seinen Widerstand, er spielt mit dem gereichten Essen, »mosert an den Speisen oder mischt die Situation richtig auf«, so erinnert sich der Vater. »Dabei bemühen wir uns sehr«, sagen die Eltern.

Diese Bemühungen werden im Tagesablauf sichtbar: Morgens besucht Mario den Kindergarten (»Wir haben den besten am Ort ausgesucht!«), desgleichen am Montag- und Mittwochnachmittag. An diesen

Tagen arbeitet die Mutter. Der Kindergarten bietet ein sportliches Bewegungsprogramm an. Dienstags besucht Mario mit seinem Freund Robert den Blockflötenkurs einer Musikschule; donnerstags fährt man mit einer Gruppe von Kindern – begleitet von den Müttern – auf einen nahen Abenteuerspielplatz. Der Freitag ist dem Einkaufsbummel mit der Mutter vorbehalten. Für die Wochenendgestaltung ist Marios Vater zuständig: »Ich will das besser machen. Früher wurde ich alleingelassen. Mario soll es da besser haben.« Auf der Basis von mehr als 900 Tagesabläufen, die ich bei fünf- bis elfjährigen Kindern untersucht habe, lassen sich – auch auf der Basis anderer Studien – einige verallgemeinerbare Tendenzen festhalten:

1. Kinder erfahren und lesen die Grammatik der Um- und Nahwelt mit ihren je spezifischen Raum- und Zeiterfahrungen. Kinder sind immer häufiger eingezwängt in einen Terminkalender. In der kindlichen Zeiterfahrung dominiert ein funktionales Zeiterleben, eine an objektiven Gegebenheiten orientierte Planung und Organisation herrscht vor. Wachsende (An- oder Über-)Forderungen – häufig vermittelt über elterliches Anspruchsdenken (»Ihr sollt es einmal besser haben!«) – machen nicht selten genau geplante Tagesabläufe notwendig, um die verschiedensten Interessen – vor allem wenn es mehrere Kinder in einer Familie gibt – aufeinander abzustimmen. Die Mütter sind Zeitmanager ihrer Kinder, fungieren als Chauffeure, die die Heranwachsenden von Ort zu Ort transportieren. Die selbstgestaltete und erlebte Zeit kommt häufig bei vielen Kindern zu kurz: Zyklisches Zeiterleben wird nicht selten (aus elterlicher Sicht) als Langeweile, Nichtstun oder Müßiggang gedeutet. Kinder müssen um die eigentümlich ausgefüllte Zeit kämpfen; sie haben manchmal Probleme, solche Zeiten mit Inhalten auszufüllen.

2. Die Kinder lernen den Umgang mit Spezialräumen, mit Räumen

zum Spielen, Toben, zur Lautstärke, zum Malen, zum Matschen, zum Kneten usw. Spontane Rauman eignung gestaltet sich schwieriger: Die Straße ist viel befahren, meist gepflastert oder geteert und selbst ein Tempolimit – sofern es eingehalten wird – setzt den Kindern enge Grenzen. Die ungestaltete Wiese, der Park, der Wald sind weit entfernt, schwer zu erreichen. Die Tätigkeit in Funktionsräumen schließt die Organisation von Zeit mit ein. Wenn Spielplätze nicht mehr in der Nähe zugänglich sind, bedingt das Verabredungen oder Anfahrtswege.

3. Die erschwerte spontane Rauman eignung hat Auswirkungen auf Körpernähe, Selbsterfahrung, auf Bewegung – und damit zusammenhängend – auf die Ausbildung von Autonomie und Selbstwertgefühl. Wenn die Aktionsradien eng werden, geplant-ziellose Streifzüge schwieriger, gar unmöglich werden, gestaltet sich nicht allein die eingreifende Aneignung der Umwelt als schwierig, zugleich sind die Bewegungsbedürfnisse eingeschränkt – pädagogisch ausgerichtete Bewegungsprogramme werden notwendig. In dem Maße, wie der Transport von Funktionsort zu Funktionsort wichtig wird, um Beweglichkeit, aber auch die Überbrückung von Zeit und Raum herzustellen, verliert die Faszination des Zwischenraums an Bedeutung.

Wege und Bewegung

Die selbsttätige Gestaltung des Wegs als Zeichen für das Erleben von Zeit und Raum hat Folgen, die nicht im-

mer spektakulär, offenkundig und sofort ins Auge fallend sind. Hier sind sie konkretisiert an den Veränderungen beim Weg in die Schule bzw. den Kindergarten:

Mark bestand, als er fast sechs Jahre alt war, darauf, allein in den Kindergarten und von dort nach Hause zu gehen. Die Mutter erlaubte es ihm schließlich, weil ihn zwei Freunde begleiteten. Mark erzählt: »Morgens ging es ganz schnell. Wir wollten zum Frühstück da sein. Das ist so gemütlich bei uns im Kindergarten. Nach Hause haben wir immer gebummelt. Erzählt und so. Die ganzen Streiche und so. Beim Regen war's am schönsten. Da konnten wir in den Pfützen platschen. Oder im Sommer, da waren da Mauerritzen an so 'ner alten Mauer, da waren immer kleine Echsen in der Sonne. Oder wenn wir ein bißchen Geld hatten, sind wir zu Tante Klara, um uns Kaugummi zu kaufen.«

Ein Jahr später besucht Mark die Grundschule in der nächsten nahen Stadt; morgens wird er von Nachbarn im Auto mitgenommen, mittags von der Mutter abgeholt: »Das ist überhaupt nicht mehr gemütlich. Wir müssen leise sein, können uns nichts mehr erzählen, weil Mama ja immer mithört. Und sie fragt immer, ständig fragt sie: »Wie war's? Was für Hausaufgaben habt ihr?« Das nervt, ehrlich. Aber bald darf ich mit dem Fahrrad hin. Da freue ich mich schon drauf. Endlich wieder mal alleine.«

Zweifelsohne fahren immer mehr Kinder – bedingt durch Schulstrukturen – mit Schulbussen zum Unterricht oder zum Kindergarten. Doch zugleich bringen mütterliche Taxifahrer ihre Kinder morgens zum Un-



terricht und holen sie um die Mittagszeit wieder ab. Das gleiche gilt für den Kindergarten. Durch die Autofahrt sollen Kindern Wege erspart werden. Die technikbedingte Veränderung des Schulwegs berührt das Raum- und Zeitempfinden von Kindern, greift nachhaltig in ihre Bewegungsabläufe und ihr Naturempfinden ein. Durch Auto und Schulbus läuft der Weg in die bzw. von der Schule in immer gleichen Zeiträumen ab. Vor allem die – aus kindlicher Sicht – manchmal überflüssigen Autofahrten bedeuten einen Eingriff in die Wirklichkeitsaneignung, in die Raumerfahrung von Kindern:

- Der selbstgestaltete Weg in die Schule wird in der Regel konzentrierter und schneller bewältigt, um den Beginn nicht zu verpassen. Man geht rascher, durchschreitet Räume zielstrebig, die Wahrnehmung ist meist flüchtiger. Pünktlich zu sein bedeutet das Erleben einer funktionalen Zeitorganisation, deren Erlernen für Kinder unverzichtbar ist. Die Fahrt mit dem Auto ist in der Regel erlebnisärmer, reglementierter, bequemer, verbunden mit der Abstimmung von Terminen. Die Technifizierung des Schulwegs bedeutet nicht selten eine Verlängerung der häuslichen Erziehung. Der Schulweg wird beobachteter und durchschaubar.
- Auf dem Weg von der Schule nach Hause kann gebummelt oder getrödel werden. Man bleibt stehen, schaut, sieht vieles, was man am Morgen übersehen hat. Man macht Umwege, entdeckt Neues oder Vertrautes, verarbeitet schulische Erfahrungen, schimpft auf Lehrer und Mitschüler, heckt Streiche aus, geht Freundschaften ein oder erlebt Feindschaften. Rangeleien oder körperliche Auseinandersetzungen gehören ebenso zum Schulweg wie eine – vor allem in der letzten Zeit – zunehmende zerstörerische Gewalterfahrung unter Schülern. War auf dem Hinweg Zeitdisziplin gefordert, kann man nun subjektive Zeitzyklen ausleben. Schulwege – ob nun zu Fuß oder mit dem Fahrrad – haben zu

tun mit selbstbestimmter und -gestalteter Eroberung der Nah- und Umwelt. Selbst die lebensfeindlichen und versteppten Betonwüsten mancher Trabantensiedlungen setzen den Wunsch der Kinder nach eigentätiger Raum- und Zeitgestaltung nicht gänzlich außer Kraft, aber sie erschweren sie, grenzen sie ein.

- Die technische Überbrückung von Wegen baut auf Rationalisierung, man strebt die kürzeste Zeit an. Zeitliche Reglementierungen nehmen zu. Terminpläne und -abstimmungen werden wichtig. Zeitmanagement steht in vielen Familien als Gesprächsthema obenan.

Wer Wege einschränkt, begrenzt das Gehen und Stehen, das Toben und Springen, das Klettern und Balancieren. Sich bewegen und wahrnehmen, fühlen und denken gehören eng zusammen. Wer geht, läuft oder rennt, nimmt Sinneseindrücke mit dem ganzen Körper wahr. Durch Bewegen lernen Kinder sich, ihren Körper und ihre Umwelt kennen. Der Schulweg bei Regen ist ein anderer als bei praller Sonne, der Weg allein läßt andere Erfahrungen zu als der mit Freunden, ein Steinzaun läßt zum Balancieren ein, ein Busch, einen Zweig abzubrechen, um daraus eine Pistole zu basteln, die geschlossene Bahnschranke fordert zu einem Wettlauf, das Davorstehen zum Verschmaufen und zum Rätseln, wohin der Zug wohl fahren mag, die rote Ampel bedeutet unmißverständlich, sinnvolle Regeln einzuhalten.

Wege zu beschreiten heißt auch, Grenzen zu erleben. Widerstand zu spüren, sich abzusetzen und abzugrenzen. Sich bewegen und die Entwicklung des Ichs hängen eng zusammen. Wo Entfernungen gefahren und nicht mehr *erlaufen*, *erfahren* werden können, hat das Einflüsse auf die psychische Befindlichkeit von Kindern. Natürlich: Die Organisation des Schulbetriebs erfordert Schulbusse, erfordert Terminabstimmung, die schnellere Überwindung von Räumen. Und: Es gibt Schulwege, die gefährlich sind, deren Bewältigung der andauernden elterlichen

Unterstützung durchaus bedürfen. Doch wer über die Destruktivität kindlicher Raumeignung, über die Impulsivität im kindlichen Bewegungsdrang nachdenkt, der muß seinen Blick unter anderem auf die Mikrowelt des Schulwegs lenken, dessen Umgestaltung seine Auswirkungen hat. Freilich bleibt es oberflächlich, solchen Wandel allein als technologisches Problem hinzustellen. Wenn Kinder von ihren Eltern gefahren werden, kann das mit pädagogischer Bevormundung und Beeinflussung, mit Schutz und Bewahrung zu tun haben. In dem Maße, wie man Kindern nichts zutraut, sie nicht läßt, dominiert das Bild eines hilfsbedürftigen, unmündigen Kindes. Es wird eingespannt in ein pädagogisch ansprechendes Programm, das zwar anspruchsvoll, aber nicht unbedingt am Kind, sondern an den elterlichen Bedürfnissen orientiert ist.

Zwei weitere, kleinere Situationen vermögen den Zusammenhang von Wirklichkeit aus zweiter Hand, eingeschränkten Bewegungsabläufen und erzieherischer Beeinflussung aufzuzeigen.

- Mutter zu Juliane: »Hörst du, renne im Kindergarten nicht so viel herum, sonst schwitzt du wieder so.« Und im Hinausgehen zur Erzieherin gewandt: »Wenn Juliane tobt, dann wird sie naß und erkältet sich. Sie ist sowieso so anfällig für Krankheiten.«
- Als ich mit einer Gruppe von Kindergartenkindern in das Freigelände will, hält mich Pia fest und sagt traurig: »Heute kann ich nicht mit, ich hab' meine Seidenschuhe an, die werden sonst dreckig. Mama hat gesagt, ich soll aufpassen.«

Der kindliche Bewegungsdrang wird auf subtile Weise stillgelegt

Diese beiden Situationen vermögen zum Schmunzeln anzuregen, sie mögen Kopfschütteln hervorrufen, ungläubiges Staunen nach sich ziehen. Wer mit Erzieherinnen und Lehrerinnen zu tun hat, der weiß, daß sol-

che Situationen keine Ausnahmen sind. Eingriffe in kindliche Bewegungsabläufe als Folge unzweckhafter Kleidung sind nicht die Regel, aber sie nehmen zu. Kinder kommen situationsunangemessen gekleidet. Der kindliche Bewegungsdrang wird auf subtile Weise – aus elterlicher Sicht nicht einmal bewußt – stillgelegt. Viele Eltern sind sich über die Konsequenzen solch einer Stilllegung im unklaren.

Wer körperliche Erfahrungen auf Dauer einschränkt, behindert Entwicklungsprozesse. Im Schaukeln, Laufen, Springen, im Balancieren erfahren Kinder das Gefühl der Schwerelosigkeit, des Rausches von Geschwindigkeit, der Geschicklichkeit und der Kraft. Das Kind zeigt, was es kann, über die praktische Bewältigung kommt es zur gedanklichen Beherrschung. Mißerfolge gehören dazu. Sie zeigen Grenzen auf, können ermutigen – oder entmutigen. Sicherheit in der Bewegung und wachsendes Selbstwertgefühl hängen zusammen –, eingeschränkte Bewegungsmöglichkeiten und wenig Zu- und Selbstvertrauen aber auch. Über Bewegung wird Identität ausgebildet und werden soziale Beziehungen hergestellt. Und so kommt es nicht von ungefähr, wenn bewegungsgestörte, ungeschickte Kinder in der Gruppe häufig isoliert sind.

Wahrnehmungsstörungen

Cornelia, vier Jahre, fällt durch motorische Ungeschicklichkeiten auf. Ich will das an zwei Situationen konkretisieren.

Cornelia klettert auf einen Tisch, stellt sich dabei mehr als ungeschickt an. Sie kann Arme und Beine nur mühsam koordinieren. Hat sie den Tisch erklettert, läßt sie sich wie ein plumper Fisch fallen, so, daß sie auf den Teppichboden knallt und regungslos liegenbleibt. Sie vermag den Sprung nicht abzufedern und fängt trotz der Schmerzen erneut an zu klettern.

Die Kleine kann sich nicht anziehen, wenn die Kindergartengruppe von drinnen nach draußen wechselt. Und sie ist unfähig, sich situationsange-

messen (z. B. in Abhängigkeit vom Wetter) anzukleiden. So läuft sie – achtet man nicht konsequent darauf – in Strümpfen in den Schnee oder im T-Shirt in den kalten Regen. Die Situationen ließen sich fortsetzen. Wichtig: Die Situationen sind nicht isoliert, sondern im Zusammenhang zu sehen. Zur genaueren Deutung der geschilderten Situationen habe ich die Eltern herangezogen.

Cornelia ist körperlich und organisch gesund. Ihre motorischen und wahrnehmungsbedingten Störungen sind kulturell, d. h. erzieherisch bedingt oder genauer: sie sind Ausdruck eines bestimmten Erziehungsstils. Cornelias Mutter ist eine überfürsorgliche »Hochleistungsmutter«:

- Die Sätze, die Cornelia häufig hört, lauten: »Paß auf!« »Sei vorsichtig!« »Warte ich komme!« Hinzu kommen Formulierungen wie: »Mach' dich nicht schmutzig!« oder »Mach' nichts kaputt!«
- Bei Cornelias (spielerischen oder motorischen) Aktivitäten ist ihre Mutter anwesend, immer bereit, sie – im wahrsten Sinn des Wortes – aufzufangen. Die Mutter ist bemüht, Cornelia vor negativen Erfahrungen zu schützen. Ihr wird alles erspart; Cornelia erlebt – ganz ohne Fernsehen – einen kulturellen Hospitalismus.
- Das betrifft gleichermaßen Cornelias Umgang mit äußerer Realität. Sie durfte, wenn es regnete, nicht hinaus in den Garten, oder sie trug auf Geheiß der Mutter Kleidung, die wenig zweckmäßig oder bewegungseinschränkend war. Dazu die Mutter: »Aber ich habe es doch nur gut gemeint. Um mich hat sich nie einer gekümmert, da war nie einer da, der mir die Tränen trocknete. Und dann bin ich immer in den letzten Lumpen rumgerannt, die haben mich doch nur ausgelacht.«

Bewegungsstörungen können auf Störung in der sinngebenden Verarbeitung von Reizen im zentralen Nervensystem hinweisen: Reize, die über Sinnesorgane aufgenommen und an das zentrale Nervensystem weitergeleitet werden, werden dort nicht oder nur unzulänglich und inadäquat ver-

arbeitet. Symptome dieser Störung können vielfältiger Art sein: motorische Unruhe, erhöhte Ablenkbarkeit, Aggressionen und Selbstaggressionen, Konzentrationsstörungen, kurzzeitige Interessenszuweisungen, überzogene Ängstlichkeit und Unsicherheit, mangelndes Selbstvertrauen, Störungen in der Fein- und Grobmotorik oder fehlende Aufmerksamkeit etc.

Die Ursachen solcher Wahrnehmungsstörungen sind vielfältig: Sie sind – wie zahlreiche Studien belegen – auf organische Ursachen zurückzuführen. Auf diese sehr komplexen biogenetischen Zusammenhänge sei hier nicht weiter eingegangen. Wahrnehmungsstörungen können auch psychisch bedingt sein: sei es durch eine andauernde Über- und Unterforderung, als Folge psychischen Stresses oder einer emotionalen Störung in der Eltern-Kind-Beziehung. Wahrnehmungsgestörte Kinder sind nicht selten Symptomträger. Sie übernehmen die (vordergründig stabilisierende) Rolle eines verhaltensauffälligen Kindes innerhalb eines gespannten Familiensystems. Weitere Ursachen für Wahrnehmungsstörungen sind kultur- und zivilisationsbedingt, z. B. als Folgen von Bewegungsmangel, aufgesetzten Erziehungsidealen und -normen, die sich mehr an elterlichen Vorstellungen und weniger am kindlichen Entwicklungsstand orientieren.

Letzteres trifft auf Cornelia zu. Ein überbeschützender Erziehungsstil verhindert körperliche Selbsterfahrung; die Unterforderung im Erleben von Körperlichkeit führt zu Störungen von Bewegungsabläufen, der Koordination der verschiedenen Sinnes-tätigkeiten. Cornelia wird zum Sorgenkind, um das sich die Mutter kümmern muß.

Die Behebung von Wahrnehmungsstörungen erfordert eine pädagogische und therapeutische Begleitung: Cornelia besuchte psychomotorische Kurse. Begleitet wurden diese durch eine Kurzzeit-Familietherapie, in der Cornelias Mutter ermutigt wurde, ihre Tochter zu »lassen«, ihr dadurch mehr Selbstvertrauen zu geben.

Schlußbemerkung

Erziehungsschwierigkeiten und -probleme, das Verschwinden der Wirklichkeit oder der Sinne stellt sich – läßt man sich ganzheitlich auf den kindlichen Alltag ein – nur partiell als medientechnologisches Problem dar. Der Umgang mit und das Leiden an den Wirklichkeiten sind auch die Konsequenz eines komplexen Enkulturations- und Zivilisationsprozesses. Dies sollten kommunikationswissenschaftliche und medienpädagogische Forschungen mehr denn je berücksichtigen. Wer die mit dem Medienkonsum verbundenen kritischen Konstellationen aufzeigen und verändern will, darf nicht wie gebannt auf die Medien starren. Er muß beginnen, ganzheitlich zu denken und zu handeln, er muß beim Kind und dessen Ökosystem ansetzen. Nicht nur der Blick wird dann genauer, die Beziehung zu den Kindern gestaltet sich komplexer und intensiver. Veränderte Realitäten und die gewandelte Aneignung von Wirklichkeiten erfordern auch ein Überdenken pädagogischer Handlungsmuster. Eine produktive Gestaltung von Wirklichkeit, eingreifendes und umgestaltendes Handeln sind nicht möglich, wenn man Kinder in ein pädagogisch geschütztes Gehege steckt. ■

ANMERKUNG

1. Die Überlegungen basieren auf verschiedenen kommunikationspädagogischen Projekten, die ich in den letzten Jahren zum Beispiel im Land Niedersachsen, im Landkreis Reutlingen und in verschiedenen österreichischen Bildungsstätten durchgeführt habe. Ergebnisse der Beratungstätigkeit finden sich in dem Buch »Kinder brauchen Grenzen«, das im April 1993 im Rowohlt-Verlag erscheint.

DER AUTOR

Jan-Uwe Rogge, Dr. phil., arbeitet freiberuflich als Kulturwissenschaftler und Familienberater und lebt in Bargteheide bei Hamburg.

Das Kind wahrnehmen

Interview mit der Soziologin und Psychotherapeutin
Angelika Schretter (München)

Immer mehr Familien suchen Hilfe in einer Therapie, weil Kinder sich auffällig verhalten – ausgelöst durch Probleme, die Eltern miteinander haben. Da das Zusammenleben nicht mehr so recht klappt, plädiert die Familientherapeutin Angelika Schretter für eine Erziehung zur Bindungsfähigkeit. Wenn ganze Familien Hilfe brauchen, spielt das Fernsehen kaum eine Rolle: weder als Verursacher noch als Löser von Problemen.

IZI: Frau Schretter, Sie sind Heilpraktikerin und Psychotherapeutin.

Schretter: ... und Soziologin.

IZI: Wer kommt denn zu Ihnen?

Schretter: Meine Praxis gliedert sich auf in Einzeltherapie und Familientherapie, wobei die Familientherapie sich wieder ausdifferenziert in Partnertherapie und Therapie mit Familien, also, Vater, Mutter und Kinder.

IZI: Warum kommen denn Vater, Mutter, die Kinder zu Ihnen?

Schretter: Der hauptsächliche Grund sind natürlich die Kinder. Die Eltern haben Schwierigkeiten mit den Kindern und denken, mit den Kindern muß etwas gemacht werden, da stimmt was nicht ganz. Und es dauert dann nicht sehr lange, bis ich ihnen mitteilen muß, daß es in allererster Linie natürlich in der Elternbeziehung liegt; an der Art und Weise, wie Eltern mit Konflikten umgehen, wie sie überhaupt Familie gestalten. Das wirkt sich aus auf die Kinder, auf die Schwierigkeiten der Kinder. Es sind Schulschwierigkeiten, es sind Erziehungsschwierigkeiten, es sind Konzentrationsschwierigkeiten, es können aber auch psychosomatische Symptome wie Einnässen oder sogar Einkoten sein.

IZI: Eltern sehen also Probleme zunächst bei ihren Kindern, nicht bei sich selber?

Schretter: Ja, es ist natürlich so, daß die Kinder die Symptomträger sind, das ist das erste, was wahrgenommen wird. Und normalerweise – das ist jetzt ein kleiner Seitenhieb auf die Schulmedizin – ist es ja auch so, daß nur am Symptom kuriert wird. Und so ist auch unser Alltagsdenken fokussiert: Das Kind hat ein Problem, da müssen wir jetzt mal was tun. Normalerweise würden die Eltern am liebsten nur das Kind in Therapie schicken, im besten Fall noch die Mutter mit dabei. Den Vater dann dazu zu bekommen, ist schon ausgesprochen schwierig in den meisten Fällen. Aber Familientherapie geht nun mal davon aus, daß die ganze Familie als System behandelt wird und daß das Symptom des Kindes ein Symptom des *ganzen* Familiensystems ist und deshalb auch die ganze Familie behandelt werden muß.

IZI: Warum haben Familien Probleme?

Schretter: Da kann man natürlich weit ausholen. Man muß soziologische Gegebenheiten nennen, wie die sehr veränderten Geschlechterrollen zum Beispiel. Die Berufstätigkeit der Frau spielt natürlich auch eine große Rolle, ebenso das Konzept der autoritären Erziehung. In Deutschland, würde ich sagen, muß auch die Kriegsgeschichte mit reflektiert werden. Ich meine, daß besonders in Deutschland die Vater- und Mutterrollen nicht sehr gut ausgefüllt sind.