



---

Erich Westphal  
»Das Jahrhundert des Kindes« – am Ende\*

### Am Anfang – Seine ›Majestät‹ das Kind

»Das Recht des Kindes, seine Eltern zu wählen«, so überschreibt die Schwedin Ellen KEY (1849-1926) das erste Kapitel ihres 1900 in Schweden und 1902 erstmals in Deutschland erschienenen Buches »Das Jahrhundert des Kindes«.

»Die Ereignisse um die Jahrhundertwende veranlaßten eine Zeichnung des neuen Jahrhunderts als eines nackten Kindleins, das sich zur Erde hinabsenkt – aber sich erschrocken zurückzieht bei dem Anblick des mit Waffen gespickten Balles, auf dem für die neue Zeit nicht ein zollbreit Boden frei ist, den Fuß darauf zu setzen!« (KEY 1907, 8).

KEYS – metaphorisch gemeinte – ›Zeichnung‹ könnte auch in unserem Jahr 1993 entstanden sein. Sie legt ein kulturelles Strukturproblem frei, mit dem wir uns im folgenden noch zu befassen haben: Ebenso wie unser Jahrhundert weigern Kinder sich, auf die Welt zu kommen, »zuende geboren zu werden« (THEWELEIT); Kinder weigern sich, ihre Um-Welt wahrzunehmen, sich mit ihr als Mit-Welt auseinanderzusetzen und finden keinen »zollbreit Boden«, auf dem sie leben und sich entwickeln können, vor.

---

\* Überarbeitete Fassung eines Vortrags, gehalten auf dem 6. Landespsychologentag des bdp-NRW zum Thema »Kind und Umwelt – Die Verantwortung der Psychologie für eine kindgerechte Welt« am 11. September 1993 in Düsseldorf.

KEY fährt fort: »Die vielen, die über den Sachverhalt nachdachten, den das Bild veranschaulichte: Wie auf den ökonomischen und den kriegerischen Schlachtfeldern alle niedrigen Leidenschaften des Menschen noch entfesselt werden; wie es der ganzen ungeheuren Kulturentwicklung des verflossenen Jahrhunderts noch nicht gelungen ist, dem Kampf ums Dasein edlere Formen zu verleihen – sie haben ganz gewiß auf ihre Fragen, warum dem noch so ist, sehr verschiedene Antworten gefunden« (KEY a.a.O., 8f).

Welche Antworten finden wir als Psychologen im Jahre 1993 zu ›dem Kampf ums Dasein‹ dieser ›ungeheuren Kulturentwicklung‹ und ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Kindern?

Die engagierte Frauenrechtlerin und Vorkämpferin für den Frieden, deren Buch in Deutschland 17 Auflagen erreichte und eine hervorragende Rolle in der reformpädagogischen Diskussion spielte, setzte – beeinflusst vom Evolutionismus – auf den Entwicklungsgedanken:

»Ich ... bin überzeugt, daß alles nur in dem Maße anders wird, in dem die Menschennatur sich umwandelt, und daß diese Umwandlung sich vollziehen wird, nicht wenn die ganze Menschheit christlich wird, sondern wenn die ganze Menschheit zu dem Bewußtsein der ›Heiligkeit der Generation‹ erwacht« (KEY a.a.O., 8f).

KEY hofft auf die Weiterentwicklung des Menschen, ja der Menschheit über das Kind. In unserem Jahrhundert hat dies unter ande-

rem zum Rückzug der Pädagogen aus ihrer Verantwortung und zur Propagierung einer Pädagogik des Seinlassens geführt – ohne zu ahnen, wieviel den Kindern damit aufgebürdet wird, was scherzhaft in der Kinderfrage zum Ausdruck kommt: »Lehrerin, müssen wir heute wieder tun, was wir wollen?«

KEY forderte:

- »Das Recht aller Kinder auf gesunde, für diesen Beruf erzogene Eltern,
- das Recht auf Schutz ihrer Seele und ihres Körpers gegen Schläge, Mühsal, gegen Hunger und Schmutz und
- das Recht auf eine während der ganzen Wachstumszeit andauernde körperliche und geistige Entwicklung durch vollständigen Genuß eines allseitigen Gesundheitsschutzes, einer examenslosen Natur- und Kulturaneignung, einer fähigkeitsmäßigen, nicht standesgemäßen Ausbildung ...« (a.a.O., 131f).

Sich wandeln, sich ändern müssen Eltern und Erzieher – im Mittelpunkt der KEYSchen Konzeption steht ›Das Kind‹: »Bevor sie (Vater und Mutter, E.W.) nicht einsehen, daß das Wort Kind nur ein anderer Ausdruck für den Begriff Majestät ist, ... werden sie auch nicht begreifen, daß sie ebensowenig die Macht oder das Recht haben, diesem neuen Wesen Gesetze vorzuschreiben ...« (KEY 1904, 181f).

»Ein Kind erziehen – das bedeutet, seine Seele in seinen Händen tragen, seinen Fuß auf einen schmalen Pfad setzen« (KEY a.a.O., 93). Und was brachte das ›Jahrhundert des Kindes‹, die Erfindung der ›Kindheit‹?

### Nivellierungen – Kind/Erwachsene

»Man unternahm erfolgreiche Anstrengungen, alle Kinder aus den Fabriken heraus und in eine Schule zu bringen, den Kindern ihre eigene Kleidung, ihr eigenes Mobilar, ihre eigene Literatur, ihre eigenen Spiele, ihre

eigene soziale Welt zu schaffen. In hundert Gesetzen wurden Kinder anders eingestuft und behandelt als Erwachsene; in hundert Sitten und Gepflogenheiten wurde ihnen ein besonderer Status eingeräumt und Schutz vor den Unbilden des Erwachsenenlebens gewährt«, so beschreibt Neil POSTMAN 82 Jahre später (S. 81) die Hochphase der – verschwindenden – Kindheit (1850-1950) in Amerika.

Und in den 80er Jahren »gehören 12- und 13jährige Mädchen zu den bestbezahlten Photomodellen Amerikas« und in manchen Sportarten zu den gefeierten Favoriten auf Weltmeisterschafts- und Olympiamedaillen. »Kinderspiele sind vom Aussterben bedroht« (POSTMAN a.a.O., 14), indem sie von Erwachsenen occupiert werden für ihre Freizeitgestaltung und Streßentlastung, gestaltet von Animatoren und Moderatoren, die sich für erfolgreiches Kindisch-Sein anschließend Torten ins Gesicht schmeißen lassen. »In der Ära des Fernsehens gibt es drei Lebensstufen – an einem Ende das Säuglingsalter, am anderen Ende die Senilität und dazwischen das, was wir als den Kinder-Erwachsenen bezeichnen können« (POSTMAN a.a.O., 116).

Und umgekehrt verwandelt der Film – nach Auffassung POSTMANS – Kinder in Erwachsene: Das Kind »erscheint immer wieder als eine Person, die sich in ihrer sozialen Orientierung, ihrer Sprache und ihrem Interesse vom Erwachsenen nicht unterscheidet« (a.a.O., 141). Eine verkehrte Welt! Da verschwindet nicht nur die Kindheit, sondern eine kulturelle Konzeption.

Vergegenwärtigen wir uns die alltäglichen Bilder unseres Jahrhunderts von Hunger und Tod, von Mißbrauch und Vernachlässigung, von Inhaftierung und Flucht. Obwohl es ein weltweites Kinderhilfswerk (Unicef) gibt und Bürgerinitiativen sich für Kinder einsetzen und ihnen Lebensraum verschaffen (›Terre des hommes« oder die Kinderdorfbewe-

gung), macht sich »Unbehagen in der Kultur« (FREUD) breit; Unbehagen

- über »Das Verschwinden der Kindheit« (POSTMAN),
- über die »Kindheit in Europa zwischen Spielplatz und Computer« (HENGST et al.), gekennzeichnet durch Kinderfeindlichkeit und/oder verwaltet, didaktisiert, pädagogisiert, mediatisiert und verinselt,
- sowie über eine verdrängte und mißhandelte Kindheit: Lloyd DE MAUSE »Hört die Kinder weinen« – eine psychogenetische Geschichte der Kindheit – und Alice MILLER »Du sollst nicht merken«.

Und da kommt Unbehagen an unserer Handlungskompetenz auf angesichts der Kulturentwicklung, die Sigmund FREUD 30 Jahre nach Ellen KEY als den »Lebenskampf der Menschenart, zwischen Eros und Tod« kennzeichnete. FREUD kritisierte ähnlich wie KEY den abendländisch-christlichen Optimismus: »Und diesen Streit der Giganten wollen unsere Kinderfrauen beschwichtigen mit dem ›Eiapoepia vom Himmel!‹« (FREUD 1930, 110).

Kampf, Streit, Auseinandersetzung, Zerstörung, Zerfall, Tod – wie gehen wir mit der Wahrnehmung dieser Verwandlungs- und Umbildungsphänomene um? Lassen sie sich negieren – oder müssen sie mitgestaltet werden als eigentlich nicht-gemeinter ›Grund‹, von dem sich die ›Figur‹ einer gelungenen Kinderentwicklung erfreulich abhebt?

Sigmund FREUD als der Entdecker der Bedeutung der kindlichen Entwicklung für die Kulturentwicklung im allgemeinen sowie der psycho-sozialen Entwicklung des individuellen Menschen im besonderen, FREUD als Begründer einer anthropologischen Kulturpsychologie hat den Psychologen auch eine spezielle Verantwortung für die (kindliche) Entwicklung in der Kultur aufgezeigt und auferlegt: Das Thema ›Kind und Umwelt – Die Verantwortung der Psychologen für eine kindgerechte Umwelt‹ ist aktueller denn je!

## Recht auf Entwicklung – Verantwortung der Psychologie

»Das Urbild aller Verantwortung ist die von Menschen für Menschen. ... Nur das Lebendige ... in seiner Bedürftigkeit und Bedrohtheit ... kann überhaupt Gegenstand der Verantwortung sein. ... Das individuelle Werden des Kindes, das seine eigene persönliche Geschichtlichkeit hat und geschichtlich seine Identität gewinnt ...« – so möchte ich mit Hans JONAS (1984) die Richtung kennzeichnen, in der wir uns mit unserem Thema auseinandersetzen müssen.

Wir sind also *nicht* für die Umwelt ›an sich‹ verantwortlich, sondern vielmehr für das Werden des Kindes und seine Geschichtlichkeit im Austausch mit der soziokulturellen Umwelt, mit deren geschichtlichen Ausprägungen und komplexen Wirkungszusammenhängen, die in Lebensproblemen und Entwicklungsstörungen von Kindern, in ›ihrer Bedürftigkeit und Bedrohtheit‹ (JONAS) zum Ausdruck kommen.

Unser Handeln spielt sich ab im Rahmen des »Prozesses der Zivilisation« (ELIAS). Dieser schließt auch unsere Lebensweise ein und bezieht sich auf die Kultivierung der Lebenswelt der Kinder, zu der Eltern und Erzieher – die offiziellen wie die inoffiziellen – und eben auch wir Psychologen gehören.

Wir greifen deshalb im Zeitalter des ›Verschwindens der Kindheit‹ den Entwicklungsgedanken von Ellen KEY erneut auf, nachdem in diesem Jahrhundert wie in keinem zuvor über Entwicklungsprobleme und Entwicklungsformen, die »Psychologie des Kindes« (PIAGET) und die »Wege und Irrwege der Kinderentwicklung« (Anna FREUD) geforscht und theoretisiert worden ist.

Und obwohl wir mehr wissen als Ellen KEY, die übrigens keine Psychologin war, stellt sich uns täglich erneut die Frage, wie und was wir mit unserer Verantwortung wahrnehmen können; denn jedesmal fängt

ein Entwicklungsprozeß an, wie KEY es vor 93 Jahren beschrieben hat: »Daß man wirklich eine neue Seele vor sich hat, ein eigenes Ich, dessen erstes und vornehmstes Recht es ist, selbst über die Dinge nachzudenken, denen es begegnet – das ist die letzte Erfahrung, die ein Erzieher machen kann« (a.a.O., 95).

Wir müssen uns als für das Werden des Kindes Verantwortliche fragen:

1. Wie kann das »Recht des Kindes, selbst über die Dinge nachzudenken« (KEY) wahrgenommen werden und zwar im Zusammenhang mit dem Werden des Kindes;
2. wie begegnet das Kind (wenn überhaupt noch) konkreten Dingen in der elektronischen Informations- und Medienumwelt (POSTMAN), und
3. was passiert entwicklungs-psychologisch bei »Begegnungen«, wenn wir uns vergegenwärtigen, daß »Begegnen« uns mit »Gegenständen«, »Ob-jekten« und »Gegnern« konfrontiert, daß da die »Giganten Eros und Tod« (FREUD) aufeinandertreffen und schließlich
4. wie können (diese) Gegensätze produktiv in Beziehung gebracht und in Verwandlungen eingebunden werden ... kurz, was heißt: »Verantwortung für das Werden des Kindes« (KEY) und »geschichtlich seine Identität gewinnen« (JONAS) in entwicklungs-psychologischer bzw. im Hinblick auf die Kind-Umwelt-Problematik in kulturpsychologischer Perspektive?

### **Beschreibung – Formenbildungen vom Leben des Lebens**

Ich möchte meine weiteren Ausführungen in Korrespondenz mit einem aktuellen Beispiel kindlicher Verhaltens- und Entwicklungsstörung ausbreiten: dem »Hyperkinetischen Syndrom (HKS)« bei Kindern, die insbesondere im Vor- und Grundschulalter seit einem Jahr-

zehnt die pädagogische Provinz verunsichern.

Als Leiter eines »Ambulatoriums für sonderpädagogische Entwicklungsförderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder« an der Universität Oldenburg arbeiten meine MitarbeiterInnen und ich mit Kindern und ihren Müttern (Vätern) eine Stunde pro Woche; die Kinder werden dabei von Studierenden, die deren Bewegungsverhalten beschreiben und deren Morphologie herausarbeiten, durch eine Einwegscheibe beobachtet.

Ich möchte mich in unserem Zusammenhang hier nicht mit der medikamentösen Behandlung von hyperaktiven Kindern mit Stimulantien wie z.B. Ritalin befassen, sondern mich einer *psychologischen* Beschreibung des Phänomens zuwenden.

Als Psychologen achten wir auf die Formenbildungen des »Gestaltkreises« (V. v. WEIZSÄCKER) von Bewegungen und Wahrnehmen.

Die Bewegungsformen dieser Kinder lassen sich wie folgt beschreiben:

- Sie sind dauernd auf den Beinen (auffallend wenig benutzen sie ihre Hände), stets »unterwegs« und nehmen dafür den ganzen Raum in Anspruch, wenn möglich noch die Nebenräume, Flure, Treppenhaus usw.; dabei zeigen sie ein tollkühnes Verhalten und einen oft atemberaubenden Wagemut, vermeiden Berührungen und das – wenn man sie gewähren läßt – bis zur Erschöpfung; dann suchen sie weichen, Matten/Decken auf, in die sie sich einkuscheln.
- Sie stoßen an Gegenstände und Personen, die ihnen im Wege stehen (wobei nicht deutlich wird, wohin sie eigentlich wollen), stolpern, fallen oft hin – und rappeln sich ebenso schnell wieder auf; es hat den Anschein, daß sie Begrenzungen und Gegenstände nicht wahrnehmen und dann beim Anstoßen panikartig reagieren. Ge-



gen- und Abwehrbewegungen vollziehen sie mit den Händen – was eine bedrohliche und aggressive Qualität hat – und laufen ›holterdiepolter‹ davon; sie attackieren direkt Sachen und Personen, wenn sie in engen, überfüllten Räumen notgedrungen anderen – vor allem Gleichaltrigen – begegnen und/oder wenn sie eine erwachsene Bezugsperson nicht für sich alleine haben können.

- Für sie scheint außer beim erschöpften Zustand im Kuschelkissen kein Bleiben, kein Dauerkontakt möglich; und es gelingt ihnen nicht, Beziehungen zu Gegenständen und Personen aufzunehmen und auszuhalten. Sie vermeiden ein Zusammenspiel mit anderen – es sei denn, eine erwachsene Person geht ihnen zur Hand; sie distanzieren sich, ziehen sich zurück und betrachten aufmerksam vom Rande, von der Außenseite her – aber offensichtlich beteiligt – das Geschehen. Sprachlich meist gewandt, verteidigen sie ihre Verhaltensweisen und/oder kommentieren aus der Ferne das Geschehen – immer jedoch auf dem Sprung sich zu entziehen und die Flucht zu ergreifen.
- Selten gelingt es ihnen, bei einer Sache länger zu bleiben und wenn, dann führen sie die Arbeiten nur flüchtig aus; Erwachsener, vor allem ihrer Mütter, wissen sie sich in einem freund-feindlichen Verhältnis zu bedienen; sei es, daß diese nach den Anweisungen der Kinder die Arbeiten mitvollziehen, sei es, daß sie die Kinder an- und ausziehen oder mit Getränken und Naschereien versorgen.

In den Schulen sind hyperaktive Kinder ein Problem; sie sind nicht als Lernbehinderte oder Sprachbehinderte zu diagnostizieren – und auf eine entsprechende Sonderschule zu überweisen. Ihre Präsenz in den Schulen wird zeitlich eingeschränkt, manche müssen gesondert privat oder mit dem Taxi in die Schule und zurückgebracht werden, und einige

landen sogar in der Psychiatrie und/oder werden vom Schulbesuch ausgeschlossen. Stilllegen kann man sie nur durch Medikamente und den Kabelanschluß.

Soweit in der gebotenen Kürze der Erfahrungshintergrund, vor dem ich nun meine Ausführungen präzisieren möchte.

Unsere Kultur erwartet von ›der‹ kindlichen Entwicklung so etwas wie vernünftige und sozial verträgliche Erwachsene, die fähig sind, Un-sinniges seinzulassen und sich auf Wesentliches zu konzentrieren, die geschäftsfähig und selbständig sind, die kreativ und kontinuierlich das Brutto-Sozialprodukt erarbeiten, sich selbst versorgen und auch noch den Fortbestand und den Fortschritt der ganzen Zivilisation garantieren. Ihrerseits wird unsere Kultur z.B. durch hyperaktive Kinder darauf gestoßen, daß Bewegung und Wahrnehmen, daß Verwandlung selbst ein Problem ist, weil wir das alles, die ganze Entwicklung selber machen müssen: durch eigenes Tun (PIAGET). Und da sind Brüche fällig, Entscheidungen/Trennungen; da muß man etwas sein lassen, da geht etwas ent-zwei, da braucht man etwas anderes, worüber andere verfügen; da gibt es Auseinandersetzungen und Streit.

Wenn wir uns kulturpsychologisch dem Werden eines Kindes in Theorie und Praxis nähern, dann betrachten wir die kindliche Entwicklung als ›Geschichte des Seelischen (Psycho-Historie)‹, als »Kultivierungsprozeß« (SALBER 1987).

»In der Geschichte des Seelischen zeigen sich verschiedene Formen der Kultivierung von Wirklichkeit« (SALBER a.a.O., 42). D.h. wir verstehen die Verhaltensstörungen von Kindern (z.B. Hyperaktivität, Aggressivität, Depression usw.) als »Wege und Irrwege der Kinderentwicklung« und d.h. als spezifische Formenbildungen individueller Kultivierung von Wirklichkeit.

In den Formenbildungen kindlicher Entwicklung

- kommen wir mit dem Leben des Lebens in Berührung,
- begegnen wir den Variationsmöglichkeiten und -unmöglichkeiten, den Formzwängen und Spielräumen unserer Sitten und Unsitten,
- gewinnen wir ein Bild der Produktionszusammenhänge der Konstruktion unserer Wirklichkeit,
- erleben wir ›live‹ das Zustandekommen und Bewerbstelligen, das Gelingen und Verfehlen selbstverständlicher Lebensweisen und Lebensgewohnheiten.

Das ist dann auch gleich eine Beschreibung der Situation, in der wir uns als Psychologen befinden, wenn wir unsere Verantwortung für das Werden des Kindes wahrnehmen.

### Das ›Hyperkinetische Syndrom‹ – Figur ohne Grund

Das Entwicklungsproblem, welches ich hier am Werke sehe, habe ich bereits mit dem Keyschen Hinweis auf das »vornehmste Recht des Kindes, ... selbst über die Dinge nachzudenken, denen es begegnet« angedeutet: das Entwicklungsproblem der »Vorenthaltung des Rechtes des Kindes auf das originale Erleben des Gestaltkreises von Bewegen und Wahrnehmen und des Wirkungszusammenhangs von Figur und Grund« (V.v. Weizsäcker).

Diese Hypothese postuliert einen strukturellen Wirkungszusammenhang zwischen der Vernachlässigung leiblicher Bewegung und konkreter Begegnungen, der Stornierung der Entwicklung des »Sinnenbewusstseins« (ZUR LIPPE) einerseits und der »Kultivierung von Wirklichkeit« (SALBER) andererseits, die ›Hyperkinetisches Syndrom‹ genannt wird.

Wenn Jean PIAGET der senso-motorischen Intelligenz für die »Konstruktion des Wirklichen« insofern eine grundlegende Bedeutung beimißt, weil durch ihr »Funktionie-

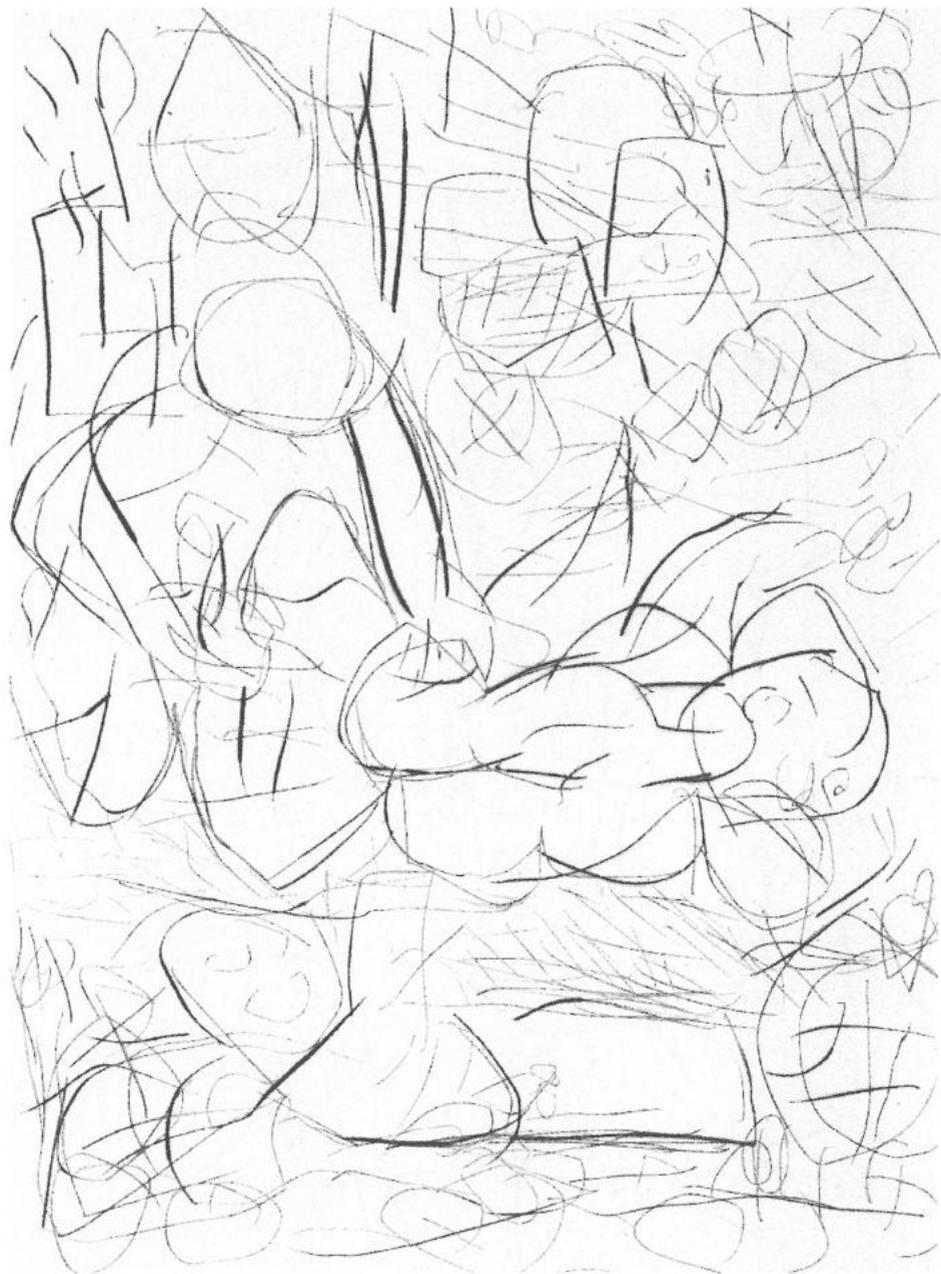
ren« die »großen Kategorien des Tuns aufgebaut werden, nämlich die Schemata des permanenten Gegenstandes, des Raumes, der Zeit und der Kausalität« und, da »keine ... am Anfang gegeben ist, das ursprüngliche Universum ... ganz auf den Körper und das Tun zentriert ...« (PIAGET/INHELDER 1977, 18), dann weist das beobachtete Bewegungsverhalten der ›hyperaktiven‹ Kinder unübersehbar darauf hin, daß der Gestaltkreis von Bewegen und Wahrnehmung nicht oder nur mangelhaft/flüchtig geschlossen wird:

Es finden so kaum dauerhafte Kontakte durch Berührung mit Dingen und Sachen statt. Die Kinder scheuen geradezu Berührungen; und wenn sie tatsächlich Dingen und Personen ›begegnen‹ – meist kurz und schmerzhaft –, erschrecken die Kinder und flüchten, statt durch eigenes Anfassen, Begreifen und Tun den »Aufbau der Schemata« zu bewerkstelligen. Dies vor allem im Hinblick auf den *eigenen* Raum-Körper als eines lebenslangen »permanenten Gegenstandes«, der als Parameter für die Wahrnehmung von Räumen und die Beziehung zu den Dingen und der Zeit gilt, die wiederum als Parameter für die Wahrnehmung der Bewegung und der Ordnung des Tuns steht.

Und so stoßen sie an die Dinge, stolpern über die kleinsten Unebenheiten, lassen sich ›unbekümmert‹ auf ›waghalsige‹ Bewegungen ein, können sich nicht mit andern vertragen und verlässliche Partner sein. Unsere Kultur verlangt kognitive Leistungen sowie extreme Mobilität und übersieht die entwicklungsnotwendigen sinnlichen Erfahrungen: das konkrete Begreifen der Sachen in einem raum-zeitlichen Kontinuum, das Gestalten kontinuierlicher Beziehungen.

Auf diese Weise kommt es zu Situationen, die SCHILLER beschreibt, wenn er dichtet: »Eng ist die Welt und die Gedanken weit, doch hart im Raum stoßen sich die Sachen.«

Und gerade zur Vermeidung solcher Situationen hat unsere Kultur einiges zu bie-



ten: Angesichts der ungeheuren Mannigfaltigkeit anschaulich-visueller Informationen am Bildschirm, dem Kinder in weichen Wohnlandschaften gegenüber-sitzen, erscheint ihnen die raumzeitliche Konkrettheit der Dinge und das körperlich schmerzhaftes Erfahren ihrer materialen Gestalt »eigentlich nur im Geist«.

Dieses distanzierte Verhältnis hat schon GOETHE vor zweihundert Jahren als einen Mangel erkannt: »Wie wenige fühlen sich von dem begeistert, was eigentlich nur dem Geist erscheint, die Sinne, das Gemüt, das Gefühl üben einen weit größeren Einfluß auf uns aus und zwar mit Recht, denn wir sind aufs Leben und nicht auf die Betrachtung angewiesen« (1977, 46).

Die Kinder sind jedoch – auf pädagogischen Inseln symbiotisch versorgt, verwaltet stillgelegt und in raumzeitlicher Ferne vom Leben des Lebens durch Hörensagen und Bildersehen aus zweiter Hand abstrahiert. Sie sind auf die »Betrachtung«, auf das sinnlose Erscheinen von »Figuren« – unter Vorenthaltung der Hintergründe – angewiesen und kriegen mit, wie andere sich bemühen, ohne sich selbst zu verausgaben; wie andere durch den Dreck waten, ohne sich selber schmutzig zu machen; sie sehen und hören ganze Welten explodieren und ihnen vergeht Hören und Sehen, ohne daß ihnen die Brocken um die Ohren fliegen; sie erleben Menschenleid und Verzweiflung und haben nichts Festes, an das sie sich in ihrem Mitleid und ihrer Angst halten könnten, und versinken aufgeregt und regungslos zugleich in den weichen Kissen symbiotischer Umgebungen. Das Wissen der Welt erscheint vor einem »negativen Horizont« bei »rasendem Stillstand« der Zeit (VIRILIO).

Kein Wunder, daß diese Kinder im Kindergarten oder der Schule ohne differenzierte Schemata des »permanenten Gegenstandes, des Raumes, der Zeit und der Kausalität« (PIAGET) im konkreten Raum an (ihre) Gren-

zen, Personen und Sachen stoßen und vor den Brüchen und Verrückungen des Alltags, den Anforderungen und Aufgaben der Kultur z.B. in der Schule immer dann fliehen, wenn von ihnen ein Bleiben, ein Dauerkontakt verlangt wird und sie sich auf etwas ganz anderes und Fremdes konzentrieren und dauernd etwas seinlassen müssen – wo sie doch vor dem Bildschirm zu Hause mühelos den »kindlichen Größenwahn«, die »Allmacht der Gedanken« und Vorstellungen wahrnehmen können.

Und außerdem gibt es ja noch »verständnissvolle und aufopfernde« Stellvertreter, gutmeinende Eltern und Erzieher, welche die Auseinandersetzungs- und Vermittlungsarbeit mit der Umwelt übernehmen – bis sie es leid sind und/oder zur Zielscheibe der Aggression der Kinder werden.

Hier treffen sich zwei Entwicklungen

- die des »symbiotischen« Erziehungsverhaltens von Eltern und Pädagogen und
- die der öffentlichen und offenen Informationsumwelten, die keine »Geheimnisse« mehr für sich behalten (POSTMAN), über alles informieren; und die scheinbar das konkrete Tun, die Tätigkeiten, welche notwendig sind, um das abgebildete, visualisiert Vermittelte leibhaftig wahrzunehmen, überflüssig machen.

Ich sprach schon einmal von einem Stornieren der Entwicklung des Sinnenbewußtseins (ZUR LIPPE); sie zögert die »Psychische Geburt des Menschen« (MAHLER et al.) hinaus und bedingt jene »Grundstörungen« (BALINT), als deren Folge Menschen »nicht zuede geboren werden« wie Klaus THEWELEIT in den »Männerphantasien« die Psychogenese männlichen Gewaltverhaltens von »Kind-Erwachsenen« (POSTMAN) beschreibt, in dem sich der Kampf der Giganten Eros und Tod in diesem Jahrhundert auf besonders universelle Art und Weise verwirklicht.

Und so bleiben diese (hyperaktiven) Kinder und späteren Kind-Erwachsenen unfä-

hig, das Figur-Grund-Verhältnis selbst wahrzunehmen, Übergangsformen zu entwickeln und Beziehungen zu anderem (Sachen, Gegenstände) und anderen (vor allem Gleichaltrigen) aufzunehmen, als Gegenüber anzunehmen, sich mit anderem und anderen zu vertragen. Sie gehen bei konkreten Begegnungen in den Angriff über oder ziehen sich in sich zurück – d.h. sie versuchen, Halt im Angriff und in permanenten Flucht-Bewegungen zu finden.

In seinem Werk »Masse und Macht« beschreibt Elias CANETTI das Phänomen der »Fluchtverwandlungen« und ihre Erscheinungsformen Hysterie, Manie und Melancholie (1980, 373ff). Auf der Flucht vor dem Angeeignetwerden, als Beute gehetzt oder gefangenhalten, am Ort festgestellt und stillgelegt ohne Chance des Entkommens verwandeln Menschen sich hastig in wechselnde Gestalten bis zur totalen Erschöpfung.

Die Hysteriker explodieren vor Ort in ihrem Blockiert- und Gefesseltsein, die Manischen flüchten »hyperaktiv« von Ort zu Ort, aus einer Verwandlung in die andere. Und so zeigen sich Hyperaktivität – »lineare Fluchtverwandlung« einerseits und Depressionen, »zirkuläre Fluchtverwandlung« (CANETTI) andererseits – als Formenbildungen unserer Lebensweise.

Günter HEISTERKAMP beschreibt diese Phänomene in seinem Aufsatz »Konturen einer tiefenpsychologischen Analyse originärer Lebensbewegungen« wie folgt:

»Alle seelischen Störungen lassen sich als Blockierungen originärer Lebens- oder Selbstbewegungen verstehen. Es sind zwei grundlegende Formen der Beeinträchtigung zu unterscheiden:

- die Unterdrückung der Lebensbewegungen und
- die Auflösung der Lebensbewegungen.

In beiden Fällen ist das seelische Existieren von Vernichtung bedroht« (1990, 86).

### Mitteldinge – Von der ›Fernbedienung‹ zu den ›Nahkämpfen‹

Derartige Formbildungen sind nicht nur auf das hyperkinetische Syndrom bei Kindern beschränkt. Das wirklich Bedrohliche dieses ›Syndroms‹ liegt darin, daß hier eine Kultur sich selbst in ihrer Verfassung und ihrer Verantwortung für die Lebensweise und die Entwicklung von Menschen begegnet – erschreckt und flieht.

Das Jahrhundert des Kindes ist auch ein Jahrhundert der Migration, der Heimatlosigkeit und ungeheurer Fluchtbewegungen von Völkern bis hin zur ›Fahnenflucht der Eltern und der Erzieher‹: »Kein Ort. Nirgends!« (WOLF).

Verantwortlich für das Werden des Menschen, die Entwicklung als Auseinandersetzung mit dem Vorhandenen und dessen Umbildung läßt es uns unverantwortlich erscheinen, das ›Verschwinden des Fernsehens‹ zu fordern und über das ›Verschwinden der Kindheit‹ zu lamentieren.

Statt die Kinder mit Liebesentzug zu disziplinieren oder durch Moralappelle zur Reason zu bringen, um sie von der Lust am Fernsehen abzuhalten, sie abzustellen und stillzustellen und auf die wichtigen Lernsachen zu konzentrieren, sollten wir dafür Sorge tragen, daß diese Bilder der Welt, der »orbis pictus sensualium« fruchtbar werden. Dies ist möglich, wenn wir den Kindern die Grundlagen, den Grund und Boden zum Verweilen: einen konkreten raum-zeitlichen Horizont einräumen, vor dem die Gegenstände (Objekte) ihnen leibhaftig und nicht nur »im Geist« erscheinen; wo sie sich dem »bedingten Leben« (HEUBACH) zuwenden und dieses in ihr Leben einbeziehen können.

Dinge zum Anfassen und Begreifen verschaffen der Kommunikation mit der Wirklichkeit einerseits jene Distanz, die wir brauchen, um Übersicht zu gewinnen, um nicht mit den Objekten zu verschmelzen; anderer-

seits vermittelt sie jene kinästhetischen Empfindungen, die unsere Wahrnehmungen mehr intensivieren als tatenlose Betrachtungen und Vorstellungen.

Die Dinge und Sachen, an denen wir uns lustvoll in unserer phantastischen Vorstellungswelt lebend ›hart im Raum stoßen‹, müssen wir in die Behandlung der ›psychischen Geburt des Menschen‹, d.h. in den Kultivierungsprozeß einbeziehen als »Übergangsobjekte« (WINNICOTT), als »Mitteldinge« (HEUBACH), die Zwischenschritte ermöglichen und mit ihrer Sachstruktur unsere Bewegungsstrukturen provozieren.

Der Gestaltkreis von Bewegten und Wahrnehmen funktioniert nicht ohne unser Sinnesbewußtsein und nicht ohne die sperrigen und gewichtigen Dinge. Wir müssen die Konflikte, den Streit, die Auseinandersetzung, das Anstößige unserer Leiblichkeit artikulieren und thematisieren.

Manche reden da gerne von ›Streitkultur‹ und hoffen dann doch lieber auf die »Fernwirkung« (SALBER 1987, 44) der Medienwunschwelt, auf den irreversiblen Bilderwechsel, der uns nicht zur Besinnung und zum Nachdenken kommen läßt; sie versuchen unsere Aufmerksamkeit auf ›ferne Welten zu lenken, auf das ›Ozonloch‹ oder das ›Sterben der Regenwälder‹, erhoffen von ›Lichterketten‹ einen Sinneswandel gegen die Gewalt und erschrecken dann über die »Nahkämpfe« (SALBER), die bei Begegnungen mit Fremden und anderen ausbrechen. Die ›Fernbedienung‹ klappt nicht (mehr), die Distanz ist nicht (länger) auszuhalten, der ›Kampf der Giganten‹ läßt sich nicht (mehr) gewegwünschen.

### **Am Ende – ›... aufs Leben (und nicht auf die Betrachtung) angewiesen«**

»Das Jahrhundert des Kindes« spitzt sich am Ende dieser ›ungeheuren Kulturentwicklung‹ auf die Wahrnehmung, d.h. auf

die Konkretisierung der Entwicklungs-Rechte der Kinder auf senso-motorische Auseinandersetzung mit dem Leben des Lebens – dem Leib und den Sachen – zu. Diese Auseinandersetzung kommt nicht ohne Brüche und auch nicht ohne Schmerzen aus, denn ›Leben ist lebensgefährlich!‹

Das wußten schon die alten MärchenerzählerInnen ziemlich genau. Eines der schönsten Märchen, das vom Froschkönig und dem eisernen Heinrich, beginnt zwar mit dem Satz – und da kann ja nur die Kindheit mit gemeint sein – »in den alten Zeiten, wo das Wünschen noch geholfen hat«... Aber die Lösung des Problems, die Erlösung des in einen Frosch verwandelten Prinzen, vollzieht sich da schon radikal konkreter und leibhafter: Bitterböse über das Bestehen (ihres Vaters und) des Frosches darauf, die Verantwortung für ihr Versprechen einzulösen und den Frosch in seiner garstigen Gestalt anzunehmen, wirft die Prinzessin ihn aus allen Kräften wider die Wand: »Nun wirst Du Ruhe haben, Du garstiger Frosch!«

Doch auch diese Stilllegungsmethode half nichts – im Gegenteil, sie erwies sich als ›paradoxe Intervention‹: »Als er aber herabfiel, war er kein Frosch mehr, sondern ein Königssohn mit schönen und freundlichen Augen.« Und zum glücklichen Ende krachte es noch einmal: Jetzt brachen die Eisenbänder entzwei, die der getreue Heinrich um seine Brust gelegt hatte, damit sein Herz nicht vor Kummer zerspringe – vor Kummer über die Verwandlung seines Herren.

In der Rolle und Situation der Prinzessin finden sich so manche Eltern und Erzieher und auch wir Psychologen fast alltäglich wieder.

Und so ist uns aufgegeben, die Selbstverständlichkeiten unserer Kulturumwelt psychologisch zu sehen und das Leben des Lebens in unseren pädagogischen und psychologischen Behandlungen aufzubrechen, den »Riesenaufwand für die Stilllegungs-



prozesse« (SALBER) sein zu lassen und die leibhaftige Bewegung in dieser Welt und die leibhaftige Begegnung mit dieser Welt zu kultivieren, – »... denn wir sind aufs Leben und nicht auf die Betrachtung angewiesen« (GOETHE).

### Zusammenfassung

*Angesichts der zivilisatorischen Entwicklung, die mit dem ›Verschwinden‹ der Kindheit – welche zu Beginn unseres Jahrhunderts überschwenglich hergestellt wurde – charakterisiert wird, gibt kindliches Verhalten sowohl einer besorgten Öffentlichkeit als auch professionellen Erziehern Anlaß, über die Verantwortung der professionellen Erzieher für eine gelungene Entwicklung nachzudenken.*

*Am Beispiel kindlicher Hyperaktivität wird das Unbehagen an der psychologischen Handlungskompetenz beschrieben. Dabei wird eine psychologische Behandlung dieses Phänomens als ›Figur‹ ohne ›Grund‹ skizziert, als ein ›ungeschlossener‹ Gestaltkreis von Bewegen und Wahrnehmen, bei der die handgreifliche und gegenstandsbezogene Entwicklung des ›Lebens des Lebens‹ in den Blick gerückt wird.*

## Literatur

- CANETTI, E. (1980): Masse und Macht. Frankfurt/M
- BALINT, M. (1970): Regression. Stuttgart
- ELIAS, N. (1976): Der Prozeß der Zivilisation. Frankfurt/M
- FREUD, A. (1968): Wege und Irrwege der Kinderentwicklung. Stuttgart
- FREUD, S. (1930): Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt/M 1971
- GOETHE, J.W. v.: Schriften zur Naturwissenschaft. Stuttgart 1977
- HEISTERKAMP, G. (1990): Konturen einer tiefenpsychologischen Analyse originärer Lebensbewegung. Z.f. Individualpsychol. (15)3, 83-95
- HENGST, H. et al. (1985): Kindheit in Europa – Zwischen Spielplatz und Computer. Frankfurt/M
- HEUBACH, F.W. (1987): Das bedingte Leben. München
- JONAS, H. (1984): Das Prinzip Verantwortung. München
- KEY, E. (1904): Das Jahrhundert des Kindes. Berlin
- (1907): Das Jahrhundert des Kindes. Berlin
- (1913): Die junge Generation. München
- LIPPE, R. z. (1987): Sinnesbewußtsein. Hamburg
- MAHLER, M. et al. (1987): Die psychische Geburt des Menschen. Frankfurt/M
- MAUSE, L. d. (1981): Hört die Kinder weinen. Frankfurt/M
- MILLER, A. (1981): Du sollst nicht merken. Frankfurt/M
- PIAGET, J./INHELDER, B. (1977): Die Psychologie des Kindes. Frankfurt/M
- POSTMAN, N. (1982): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/M 1993
- SALBER, W. (1987): Kulturpsychologie – wie und warum. Zwischenschritte (6)2, 41-49
- THEWELEIT, K. (1977f): Männerphantasien. Bd.1, Frankfurt/M 1977; Bd.2, Frankfurt/M 1978
- VIRILIO, P. (1989): Der negative Horizont. München/Wien
- WEIZSÄCKER, V. v. (1947): Der Gestaltkreis. Stuttgart 1973
- WINNICOTT, D.W. (1979): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart
- WOLF, Ch. (1979): Kein Ort. Nirgends. Darmstadt

## Verzeichnis der Abbildungen

- S.10: Maria ZERRES (1990): aus dem Grafikzyklus »Luftgeister«. Kaltnadelradierung auf Zink, 39,5x30
- S.15: — (1990): aus d. Grafikzyklus »Luftgeister«. Kaltnadelradierung auf Zink, 39,7x30
- S.18: — (1990): aus d. Grafikzyklus »Luftgeister«. Kaltnadelradierung auf Zink, 39,6x30
- S.22: — (1990): aus d. Grafikzyklus »Andere Länder«. Kaltnadelradierung auf Zink, 30x39,5

Maria Zerres (Jahrgang 1961) lebt und arbeitet als Künstlerin in Sinzig.

Prof.Dr. Erich Westphal  
Universität Oldenburg  
Postfach 25 03  
26111 Oldenburg

Leiter des »Ambulatoriums für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Menschen« an der Universität Oldenburg.

Arbeitsschwerpunkte: Lebensproblemzentrierte Didaktik und Methodik (in Sonderschulen), Morphologische Entwicklungstheorie, psychomotorische Entwicklungsförderung.

Veröffentlichungen u.a. zur Unterrichtsgestaltung, Entwicklungsförderung, Bewegen als Lebensweise