

Anzeige VFG
S. 1390
1/1 Seite

Kinder therapieren oder Umfeld verändern?

Überlegungen zu neuen Formen der Sozialgestaltung

In den letzten zwei Jahrzehnten boomt der Therapiemarkt auf dem Sektor der Kinder- und Jugendtherapie. Immer häufiger werden Kindern Störungen attestiert, die je nach Wissenschaftsstand und Weltanschauung Namen wie MCD (Minimale cerebrale Dysfunktion), ADD (Attention deficit disorder), NDD (Neuro developmental delay) oder auch nur Legasthenie, motorische Unruhe, hyperkinetisches Syndrom usw. heißen. Vielfach sind tatsächlich frühkindliche Entwicklungsstörungen, Stoffwechselstörungen oder gar Fehlernährung eine Grundlage für das Verhalten des Kindes. Häufig sind dies jedoch eher Ausflüchte vor echten Diagnosen, wie T. Ingram schon 1973 formulierte (»MCD is not a diagnosis; it is an escape from making one.«). Denn die Lebenszusammenhänge sind zu komplex, als dass sich alleine an einem Indiz die Ursache des auffälligen kindlichen Verhaltens ermessen lässt. Und eines scheint deutlich: Je mehr Therapien wir brauchen, desto mehr stimmt etwas mit unserer Erziehung nicht, desto mehr müssen wir uns um Erziehung und nicht um Therapie bemühen. Doch das erscheint unbequem, da es den Erziehenden etwas abverlangt und nicht dem scheinbar therapiebedürftigen Kind. Die zunehmende Behandlung von Wahrnehmungs- und Bewegungsstörungen in unserer Gesellschaft gleicht der Arbeitsweise eines Bauern, der jedes einzelne Saatkorn zum Wachsen ermuntert,¹ statt sich um die Bestellung und Pflege seines Ackers zu bemühen. Ist die Suche nach einer Therapieform, die die »Stö-

rungen des Kindes« beheben soll, nicht vielfach der Wunsch der Eltern nach Erlösung von ihrer umfassenden Erziehungsverantwortung und -aufgabe? Was bei dieser Fragestellung in den Blick kommt, ist das Verhältnis der Eltern zueinander;² das Verhältnis der Eltern zur Welt;³ das Verhältnis der Eltern zum erzieherischen Prozess; die Ernährungsfrage; die rhythmische Gestaltung; die eigene (Selbst-) Wahrnehmungsfähigkeit usw. Selten wird dabei beachtet, dass Eltern und andere in der pädagogischen Verantwortung stehende Menschen mit der Inanspruchnahme therapeutischer Hilfe gleichzeitig die Verantwortung dafür übernehmen, ihre eigenen erzieherischen Fähigkeiten zu reflektieren und zu schulen. Das heißt, hinter der Frage, welche Therapieform für mein Kind geeignet ist, steht die Frage, welche Erziehungsdefizite bei mir als Erzieher vorliegen. Stehen sie in einem Zusammenhang mit den »Störungen« meines Kindes?

Dieser Ansatz kann unangenehme, ja sogar schmerzhafteste Prozesse auslösen. Hierbei gilt es zunächst einmal den Mut aufzubringen, eigene Vorstellungsmuster zu hinterfragen und mich selber mit meiner mangelhaften Wahrnehmungs- und Verantwortungsfähigkeit in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu stellen, statt die Verantwortung unentwegt zu delegieren.

Pädagogische Beratung und therapeutische Intervention darf deshalb nicht bei der Arbeit am Kinde stehenbleiben, sondern muss versuchen, den Eltern einen Einblick in die

äußerst komplexe Verantwortung ihres Erziehungsauftrages zu gewähren und ihnen mögliche Wege aufzeigen, dieser Verantwortung in wachsendem Maße gerecht zu werden.

Die größte Hürde bei diesem Unterfangen ist die Gewohnheit und die degenerierte Wahrnehmungsfähigkeit⁴ der Erwachsenen, denn die Kinder spiegeln mit den an ihnen diagnostizierten Wahrnehmungsstörungen nur die Wahrnehmungsstörungen ihrer Umgebung wider. Ja, man kann fragen, ob nicht eine pathologisch gewordene Gesellschaft ihre schwächsten und krank gewordenen Mitglieder nur deshalb behandelt, um sie wieder störungsfrei der Gesamtpathologie eingliedern zu können. Sind die sogenannten »auffälligen Kinder« in Wirklichkeit nicht ein Segen, eine Notwendigkeit für die Welt, da sie uns mit Nachdruck darauf aufmerksam machen, was in unserer Welt nicht stimmt? Dass sie teilweise so unerträglich »auffällig« sind, kann das nicht auch an unserer ausgeprägten Wahrnehmungsstörung oder Seelenblindheit liegen? Einen Schwerhörigen muss man (Kind) eben anschreien. Wenn der dann aber immer noch nicht versteht und reagiert, wird man (Kind) entweder aggressiv oder man resigniert – schließlich wird man (Kind) »therapiebedürftig«.

Eine erste Aufgabe kann also darin liegen, den Eltern (allen pädagogisch Tätigen) das Verhalten der Kinder als an uns gerichtete Fragen zu entschlüsseln, vor allem als Fragen an unsere Art der Lebensgestaltung. Hierbei gilt es, nicht den bisherigen Lebensalltag der Eltern bzw. den Arbeitsalltag der Pädagogen zu problematisieren, sondern in Verbindung mit der direkten Anschauung des Kindes und der, im Verhältnis zu seiner Umgebung, spezifisch gestellten Frage mögliche Neugestaltungen aufzuzeigen und diese in ihren positiven Auswirkungen auf das Lebensgeschehen nachvollziehbar zu schildern.

In der Konsequenz hieße das, nicht weitere therapeutische Einrichtungen zu schaffen

oder den Facettenreichtum des Lebens und seiner angeblichen Störungen zu isolieren (in Kinder- und Altentagesstätten z. B.), sondern neue Lebensräume zu erschließen, in denen Lebensprozesse nicht unterbunden, sondern integriert werden. Man könnte solche Lebensräume auch »Kulturinseln«⁵ nennen, die aufzeigen, dass eine soziale Neuorientierung hin zum Leben gestaltbar ist; Kulturräume, die deutlich machen, dass isolierte Einzelinterventionen nicht ausreichen, um den sozialen Pathologien begegnen zu können.

Das Kind ist aus seinem geistigen Wesen heraus als Führung der Eltern hin zu dieser Frage zu begreifen. Dieses Phänomen wird besonders deutlich bei den sogenannten HS-C (High Sensitive-Child), den sogenannten »Neue Welt«-Kindern oder den als »Indigo«- oder Sternenkinder bezeichneten jungen Menschen.

Das Beratungsgeschehen oder der therapeutische Prozess kann deshalb als eine Bewusstmachung dieser Frage verstanden werden. Hiermit berühren wir den sensibelsten Punkt im beraterisch/therapeutischen Geschehen: Wie kann der Therapeut diesen Prozess anregen und begleiten, ohne in die Freiheit der Eltern einzugreifen? Wie kann er die Wahrnehmung der Eltern pflegen?

Ist die an vielen Waldorfschulen und Kindergärten erwünschte und praktizierte Elternmitarbeit dafür ausreichend, oder enden diese Wahrnehmungsmöglichkeiten ausgerechnet dort, wo es um pädagogische Belange und Unterrichtspraxis geht. Herrschen hier vielmehr nicht auch eine professionelle Hybris, eine klare Trennung von Zuständigkeitsbereichen einerseits und andererseits ein Abgeben der Verantwortung an den Unterrichtsprofi vor? Kann sich so ein umfassendes Begreifen der Zusammenhänge und ein wirkliches Mitverantwortlichsein entwickeln? Der Gemeinschaftsauftrag Erziehung zerfällt in eine Komplexität von Einzelaufträgen und Zuständigkeitsbe-

reichen.

Die Zersplitterung der heutigen Lebensumstände und Lebensumfelder schaden besonders der kindlichen Entwicklung. Deshalb gehört die soziale Neugestaltung zu den vordringlichsten Zeitforderungen. Es gibt in dieser Hinsicht erste Ansätze zu verzeichnen, man nennt sie »Social-Engineering« oder »Sozialmanagement«. Man beginnt z.B. mit der Zusammenführung alleinerziehender Eltern und deren Kindern, um – mittels gemeinsamer Organisation oder gar gemeinsamen Wohnens in Wohn-gesellschaften bzw. Wohnprojekten – den Alltag durch gegenseitige Hilfeleistungen zu erleichtern. Social-Engineering soll bei der Planung und beim Aufbau neuer »Familienlebenswelten« helfen. Das beginnt häufig damit aufzuzeigen, dass mehr möglich ist, als angenommen wird. Dazu gehört der Abbau von Blockaden und Ängsten, vor allem aber der »Faulheit«,⁶ die der Arbeit an der eigenen Biographie im Wege stehen. Lebensweltgestaltung heißt, die Bedürfnisse vieler Einzelner zu einer realistischen und gemeinschaftlichen Lebensperspektive zu verbinden, in der mehr als das Persönliche gewollt wird. Lebensweltgestaltung heißt, neue und größere individuelle und soziale Entwicklungsräume zu schaffen, in denen der bisher individuell erfahrene ökonomische und organisatorische Druck abgebaut wird. Die frei gewählten, gemeinschaftlichen Verbindlichkeiten sollen den Einzelnen aus administrativen Zwängen und gesellschaftlicher Isolation befreien. Es gilt, nach dem Zusammenbruch traditioneller Familienstrukturen und Familienrollen, zu neuen, tragenden, der Entwicklung der Individualität gerecht werdenden Gemeinschaftsformen zu finden. Wir müssen »Archen« schaffen, die ein Ausdruck der inneren Entwicklungsbedürfnisse der Menschen sind und nicht ein Abdruck der verzehrenden und zerrbildhaften Konsum-gesellschaft. Sonst verbleiben wir in der ständigen Notwendigkeit der Reaktion,

statt durch ein zukunftsimpulsiertes Gestalten dem wirklichen Zeitstrom sein Bett zu geben.

Mit der Erwartung auf neue Lebensformen kommen unsere Kinder auf die Erde und müssen hier unsere Unfähigkeit zur Gestaltung entdecken, weil wir uns im »Persönlichen« und in den Ängsten sowie dem angenehmen »Sich-eingerichtet-Haben« verklemmen. Was bleibt den Kindern, die uns ihre mitgebrachte Weisheit nicht bewusst, nicht für unseren intellektuellem Verstand begreifbar zum Ausdruck bringen können, anderes übrig, als uns mit ihren zunehmenden Auffälligkeiten aufwecken zu wollen.

Marc Vincent Dietz

Anmerkungen:

- 1 ... oder die des Bauern der alten chinesischen Legende. Dieser kehrt abends erschöpft heim, weil er jeden einzelnen Getreidehalm im direkten Sinne groß ziehen wollte. Der Sohn, der das Feld daraufhin aufsucht, sieht alle Halme am Boden liegen.
- 2 »Da die Erziehung verantwortliches Handeln ist, bleibt die entscheidende Aufgabe immer der verantwortlichen Person, also dem praktischen Erzieher. Sein erstes Bemühen hat sich zu richten auf den Konsensus der Geister, ohne den wahre Erziehung unmöglich ist. Das beginnt bereits in der Familie. Wo Vater und Mutter erziehend gegeneinander wirken, werden die Kinder zerstört, statt erzogen« (Gerhard Bohne: Grundlagen der Erziehung, 1951, S. 251 f.)
- 3 »Ein Mensch, der nicht mehr aus und mit dem Geist lebt und empfindet, wird auch kein Fest mehr feiern, wird im letzten auch seine Freiheit verlieren.« (Bernhard Morgenstern: Feste und ihre Gestaltung, 1989, S. 72)
- 4 Fast möchte man hier von einer umfassenden »Agnosie« sprechen, der krankhaften Unfähigkeit, das Wesenhafte der Sinneswahrnehmungen zu erkennen – (gnosis), eine umfassende Seelenblindheit, -taubheit, -stumpfheit.
- 5 vergl. B. Lievegoed: Die Aufgabe der heilpädagogischen Bewegung in der Zukunft, Vortrag vom 4.4.1970
- 6 Man möge diesen Begriff in der erforderlichen Weise unemotional, selbstprüfend an sich heranlassen. Er ist nicht abwertend, sondern deutlich akzentuierend gemeint.

Was ist das Gegenteil von Hass?

Angst, Mut, Verzweiflung, Hass, Überwindung, Liebe, Aggression, Verteidigung, Schrecken, Terror, das Gute, das Böse, Angriff, Vernichtung, Fanatismus, Idealismus, Wut, Dschihad, Massenvernichtungswaffen, Daisycutter, Glaube, Trauer, Friede, Krieg, Extremismus, Ohnmacht, Clash of Civilizations, Anthrax, Bio-Waffen, atomare Bedrohung ... – Wortgeschützte, die einen fragen lassen: Könnte es noch schlimmer kommen? Allenfalls könnten graduelle Unterschiede des Geschehens die Thematik noch etwas dramatischer machen.

Es wurde viel geschrieben und geredet. Und immer bleibt das Gefühl: Man setzt den Bogen an, zielt, und auf einmal ist das Ziel weg. Man schießt dann trotzdem, und der Pfeil verliert sich in einer dichten Wolke.

Das Vokabular, das zufällig einigen Artikeln, die sich mit dem Anschlag des 11. September befassen, entnommen wurde, zeigt dies. Dabei ist es gleichgültig, mit welchem Medium man es zu tun hat. Fernsehen (CNN, ARD, NTV ...), »Erziehungskunst«, »Der Spiegel«, »Die Zeit« ... Es findet sich viel Kritik, wenig Konkretes, fast nichts, das dem Geschehen eine (hypothetische) Alternative entgegensetzt. Aber dieses Diffuse, in dem sich Erklärungen, Stellungnahmen verlieren, kann im Leser Unmut auslösen. Wie viel mehr in einem Schüler, dem man sagt: Was du in den Medien siehst, ist alles Propaganda. Oder: Da ist das Böse, und jetzt brauchen wir den Erzengel Michael ... als sei mit einem Male das Böse da. Es geht nicht um CNN, es geht um mein Urteilsvermögen.

Die Ereignisse scheinen uns alle, Lehrer wie Schüler, verwirrt zu haben. Mir scheint, wenn wir all dem, was uns an zerstörenden, verderbenden Kräften umgibt, wirklich etwas entgegensetzen wollen, dann müssen wir unseren Umgang mit der Umwelt insofern umkrempeln, als wir gar nicht zuerst

nach Antworten suchen, sondern nach Fragen. Unsere Schüler werden dann zu freien und sozial fähigen Menschen erzogen, wenn sie ein fragendes Verhältnis zur Welt bekommen. Das Fragen zu lehren, scheint mir die zentrale Aufgabe für uns Lehrer zu sein. Wie befrage ich die Minerale, die Pflanzen, die Tiere, den Menschen? Wie befrage ich Geschichte, wie Chemie und Physik, wie Deutsch?

Auf den ersten Blick bieten sich meist mehr Antworten als Fragen an. Und ich wage die These, dass davon die Zerstörung menschlicher Beziehungen und auch die Zerstörung unserer Natur herrührt. Der Duktus unserer modernen Welt trägt die Signatur der Antwort.

Ich meine, wenn wir unseren Schülern das Fragen lehren, dann tun wir etwas gegen das Schreckliche in der Welt. Wie soll man aber dieses mit Kindern aufarbeiten? Zunächst müssen wir auf ihre Fragen lauschen. Was fragt z. B. ein Pubertierender? Natürlich fragt er nach der Zahl der Opfer, nach den Tätern usw. Er fragt auch, was man jetzt tun solle. Aber das sind nicht die eigentlichen Fragen, es sind die Fragen, die Schüler in diesem Alter formulieren können. Und es sind Fragen, die wir wohl kaum beantworten können. Was Trauer, Verzweiflung, Wut und Schrecken verschütten, ist die Frage nach dem Sinn des Lebens. Es ist nicht der Tod, die Zerstörung das Schlimme, sondern es ist diese brennende Frage. Man hat sich gemütlich eingerichtet und fürchtet allenfalls noch den Angriff der Sterne, aber Science-fiction-Filme zeigen: Die Außerirdischen sind gut. Alles gut. Und jetzt das. Der Traum ist zerstört. Das Leben ist auf einmal nicht mehr berechenbar. Das Glück ist unsicher geworden, weil es Störer gibt auf der Welt. Warum gibt es (Zer-)Störer auf der Welt? Warum hat ein Schüler einen an-

deren auf dem Pausenhof bedroht? Warum bekriegen Menschen einander? Warum gibt es immer mehr arme Menschen?

Ein Lichtblick ist die Anregung von Arthur Zajonc, die Parzival-Frage zu stellen: »Was fehlt dir?« Mit dieser Seelenhaltung sollten wir uns durchdringen. Sie allein wirkt heilend auf unsere Umwelt. Man braucht Mut dazu. Mut, keine Antwort zu geben,

sondern Fragen zu stellen. Fragen führen uns aus der Resignation, weil sie Interesse wecken. Fragen machen die Dinge kompliziert und spannend. Fragen erzeugen Beziehungen, Fragen öffnen. Fragen führen aus Verzweigung und Gleichgültigkeit. Fragen helfen.

Daniel Götte

*Klassenlehrer in Freiburg (Wiehre)
Zu »Jean Gebser und die Bewusstseinsentwicklung des Menschen« von Thomas Mar-*

Bewusstseinsentwicklung als Denkerfahrung

ti, in: »Erziehungskunst«, Heft 10/2001

Der Autor weist am Schluss seines Artikels darauf hin, dass von den Gedanken und Ansichten Jean Gebsters für die pädagogische Praxis erneuernde Impulse ausgehen können. Dem kann man nur zustimmen. An der Weimarer Waldorfschule wurde der Versuch unternommen, das Fach Kunstgeschichte in der 12. Klasse neben einer vierwöchigen Epoche zusätzlich durchgehend in zwei wöchentlichen Fachstunden zu unterrichten (im 13. Schuljahr gibt es nur diese Fachstunden). Das macht es möglich, die Entwicklungsgeschichte der Kunst so darzustellen, dass die jeweils von Kulturepoche zu Kulturepoche sich wandelnde Bewusstseinsstruktur als eine plastische Bildgestalt in ihrem Umriss klar zutage tritt. Der Unterricht wird als frei gehaltene Vorlesung mit anschließendem Gespräch erteilt. Das erfordert ein waches Begleiten der darin entwickelten Begriffe, die es im Nachhinein zu erinnern und zu besinnen gilt. Nach jeder Stilepoche (ca. acht Wochen) ergeht an die Teilnehmer des Unterrichtes die Frage: Wie formuliere ich eine Prüfungsaufgabe, durch die das Wesentliche in 20 Minuten mündlich zum Verständnis gebracht werden kann? An Stelle des üblichen Epochen-

heftes erhält jeder Schüler Arbeitsmaterial, das durch Querverweise im Text und Fragen die Schüler denkerisch herausfordert. Das Wissen um die Tatsache, dass es sich »um meine Prüfung« und nicht um das Abfragen von festliegenden Unterrichtsinhalten handelt, wirkt motivierend und weckt das Interesse.¹ Ziel einer solchen Unterrichtsmethode ist es, die Evolution des menschlichen Bewusstseins in seinen ästhetischen und künstlerischen Ausdrucksformen einer objektiven Beobachtung zu unterziehen. Dabei erweist sich für das Unterrichtsgeschehen die Menschenkunde Rudolf Steiners im Vergleich mit den von Jean Gebser ausgearbeiteten Gedankenformen als besonders fruchtbar.² Schließlich ist es ein von jedem Schüler tief empfundenes Bedürfnis, dass er etwas von den Bewusstseinszusammenhängen dieser Pädagogik, die er womöglich über zwölf Jahre »am eigenen Leib« erfahren hat, mit hinaus ins Leben nehmen kann. Die Entwicklung des eigenen Denkens durch die Kunstgeschichte gespiegelt zu sehen, ist ein befriedigendes Erlebnis, das zur Sicherheit und Zuversicht gegenüber dem Leben führen kann. Im Hinblick auf das angestrebte Lernziel heißt das: Wie schaffe ich es, mich im Laufe eines Schuljahres in

den Kulturepochen mit ihren jeweils spezifischen Bewusstseinsstrukturen zurechtzufinden? Was zugleich bedeutet: Wie erkenne und ergreife ich die Entwicklung meiner eigenen Denkfähigkeit?

Wer die Idee der Kunstgeschichte in der von ihr geforderten Ausführlichkeit zur Anschauung bringt, wird immer zugleich auf die Gedankenentwicklung innerhalb der Menschheitsgeschichte hingewiesen; diese Gedanken sollen »den Menschen so durchdringen, dass er an ihnen Kräfte hat, die seine Erkenntnis leiten und die ihm bei den Aufgaben seines Daseins Berater und Helfer sein können.«³

Die Kunstgeschichte ist für die Vorbereitung und das Ergreifen eines solchen Lebensideals besonders geeignet. Sie verlangt aus den Erfordernissen der Zeit geradezu nach einer Unterrichtserweiterung.

Karl-Heinz Tritschler

Anmerkungen:

- 1 Vgl. R. Steiner: Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs, 13 Vorträge, Stuttgart 3. bis 15. Oktober 1922, GA 217, 2. u. 3. Vortrag
- 2 G. Wehr: Jean Gebser – Individuelle Transformation vor dem Horizont eines neuen Bewusstseins, Vianova, Petersberg 1996, S. 224 ff. Bereits Mitte der 60iger Jahre des vergangenen Jahrhunderts hat der Kulturpsychologe E. Lauer die von J. Gebser in »Ursprung und Gegenwart« beschriebenen Bewusstseinsstrukturen mit der Menschenkunde Steiners verglichen. Er kommt zu dem Ergebnis: Der Inhalt der von beiden Denkern verwendeten Begriffe steht in keinerlei Widerspruch zueinander.
- 3 R. Steiner: Die Rätsel der Philosophie, GA 18, Dornach 1985, S. 12