



### Vorbemerkungen zu einer Wiederentdeckung

**H.-J. Laewen/B. Andres**

Hans-Dieter Schmidt hat diesen Artikel 1982 in der Zeitschrift 'neue deutsche literatur' veröffentlicht, sieben Jahre vor dem Fall der Mauer. Manche Leserin, mancher Leser mag sich wünschen, er wäre ernst genommen worden von denen, die in der DDR Verantwortung trugen.

In dem Artikel ist, nach dem damaligen Stand des Wissens und bezogen auf die entwicklungspsychologische Perspektive alles angesprochen, was in der DDR hätte hinführen können zu einer modernen, auf die Bedingungen einer entwickelten Industriegesellschaft zugeschnittenen Konzeption von Pädagogik. Wären aus diesen mit Klugheit und Sachkompetenz vorgetragenen Argumenten angemessene Schlüsse gezogen worden, wären nach der Wende vermutlich "Anpassungsqualifizierungen" für westdeutsche Erzieherinnen notwendig geworden. Man möchte meinen, die DDR sei nicht zuletzt an der Taubheit der staatstragenden Institutionen gegenüber solchen Wortmeldungen der eigenen Fachleute gescheitert.

Vergebens also die Mahnung an Partei und Staat, die Konstruktionsfehler" im öffentlichen Kinderbild der DDR zu korrigieren, nicht vergebens aber für die Gegenwart, in der angeknüpft werden kann an diese Arbeit und die darin enthaltenen guten Ansätze, die

nun weitergeführt und realisiert werden können.... wenn, ja wenn nicht unter den neuen Bedingungen aus anderen Gründen wieder die Augen verschlossen werden vor dem "Bild des Kindes", das von Schmidt hier gezeichnet wird und das Veränderungen in den Konzeptionen für Kindertagesstätten und Schulen in Ost- und Westdeutschland verlangt.

Zur Person:

Hans-Dieter Schmidt ist Professor für Entwicklungspsychologie. Er hat viele Jahre an der Humboldt-Universität Berlin gelehrt. Heute ist er u.a. Vorsitzender von "Kindheit e.V.", ein in der Wendezeit gegründeter Verein, der Familienberatungs- und Bildungsstellen in Berlin und Wildau betreibt. Erzieherinnen und Fachberaterinnen dürfte Hans-Dieter Schmidt vor allem durch zwei Bücher bekannt sein: "Entwicklungswunder Mensch" 1980 und "Schritt um Schritt" 1989 erschienen. In "Entwicklungswunder Mensch" zeichnet Schmidt anschaulich, illustriert mit wunderschönen Fotos von Evelyn Richter, ein modernes die Eigenaktivität des Kindes betonendes Kindbild. Neben der fachlichen Aktualität macht der Bezug zur gesellschaftlichen Realität der DDR dieses Buch auch zu einem Zeitdokument.

Zuerst veröffentlicht wurde der Artikel in:

**neue deutsche Literatur**

30. Jg. Heft 10 (1982) S. 71-81

und wurde jetzt wiederentdeckt von:

Marianne Krug / Susanne Pelzer,  
Deutsches Jugendinstitut, (Hg.)

**"Qualifizierung von Erzieherinnen in den  
neuen Bundesländern 1992 -1994"**

(DJI-Arbeitspapier6-108)

**Hans-Dieter Schmidt**

## **Das Bild des Kindes - eine Norm und ihre Wirkungen**

Das Thema "Kind" läßt viele Variationen zu, wissenschaftliche und künstlerische. Künstlerische Spielarten begegnen uns in Filmen, in der bildenden Kunst, in der Literatur. Was die beiden letztgenannten Gattungen anbelangt, so danke ich an Uhd's "Heide-prinzeßchen", an Picassos Knaben aus seiner rosa Periode, an Zilles siegende oder besiegte Gören und an Heidrun Hegewalds "Spielendes Kind"; ich denke an Thomas Manns Hanno und Dostojewskis Iljuscha, an Strittmatters Tinko und Jersilds Reine. Vielleicht sind diese Beispiele nicht repräsentativ, vielleicht entspringen sie einer einseitigen Orientierung. Sei es, wie es sei: Für mich sind sie Prototypen einer Überschreitung des engen, auf die isolierte Erlebnis-Sphäre reduzierten Sujets "Kind" - hinüber in das Beziehungsgefüge Kind-soziales Feldgesellschaftliche Umwelt.

Man kann solche Erzeugnisse der Kunst als Ausdruck rein individueller Kreation betrachten, deren Wurzeln auf das autonome künstlerische Ich eingegrenzt sind. Von daher wäre schwerlich eine Brücke zu schlagen zwischen denen, die über und für Kinder schreiben oder sie malen, und so einem wie mir, der als Kinderpsychologe die Manifestationen und Wandlungen kindlichen Denkens, Fühlens und Handelns empirisch untersucht und nach Regeln fahndet, welche sie beherrschen. Der Abstand zwischen diesen beiden unterschiedlichen Weisen der Annäherung an das Sein und Werden des Kindes läßt sich jedoch verringern, wenn man ein gemeinsames Bewußtseinsmoment ins Zentrum rückt, das wir alle in uns tragen:

das "Bild des Kindes" als Teil des sozialen und gesellschaftlichen Bewußtseins, an dem wir partizipieren. Es wirkt - da es Abbild und

Leitbild zugleich ist - als naive Theorie des kindlichen Wesens und Verhaltens, als bedachte oder unreflektierte Norm, als Prinzip der Gestaltung unseres Umgangs mit dem Kind.

Was bedeutet "Bild des Kindes"? - Im Grunde etwas sehr Einfaches, herzuleiten aus Antworten auf Fragen wie diese: Über welche Potenzen des Fühlens, Urteilens und Einsichtnehmens verfügt das Kind? Wo steht es innerhalb der Wertordnung unseres Lebens, welchen Werten ist es über-, welchen untergeordnet? Welche Rechte sollen wir Kindern einräumen, welche Pflichten sind ihnen zuzumuten? Wodurch wird die kindliche Entwicklung erzeugt, was treibt sie voran? Worauf müssen wir Kinder vorbereiten, damit sie eines Tages erfolgreich die Welt verwalten, die wir ihnen hinterlassen? - In unserem Bild des Kindes verdichten sich also Vorstellungen über Möglichkeiten und Grenzen, über Bedingungen und Kräfte kindlicher Entwicklung, ferner über Sinn und Wert kindlichen Daseins und Wachsens, endlich über Maximen seiner Formung und Führung.

Das Bild des Kindes ist in unserem Gemeinwesen Bestandteil der Ideologie einer Gesellschaftsordnung, die mit Fug und Recht als kinderfreundlich gelten darf. Das schließt jedoch Mängel nicht aus. Von ihnen werde ich sprechen - unter bewußtem Verzicht auf Akklamationen des Erreichten und Gelungenen. Ich möchte skizzieren, was heutzutage Entwicklungspsychologie und Verhaltensbiologie erkundet haben, um unser Bild des Kindes zu vervollständigen und auch zu korrigieren. Dabei möchte ich die Frage aufwerfen, ob das in der Praxis unserer Gesellschaft wirksame Leitbild des Kindes mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen korrespondiert oder nicht. Ich meine, dieses Vorhaben könnte uns verbinden und verbünden, denn wir haben die gemeinsame

Verpflichtung, Anwalt unserer Kinder zu sein, das heißt, mit unseren unterschiedlichen Mitteln zu einem in der Sache identischen Plädoyer beizutragen, das ihr Leben und Erleben schöner und ertragreicher machen könnte. Dabei setze ich auch Einigkeit darüber voraus, daß die kognitiven, volitiven und emotionalen Potenzen unserer Kinder die wohl zuverlässigste, teuerste Produktivkraftreserve unserer gesellschaftlichen Zukunft sind - entscheidender wahrscheinlich als die materiellen und technischen Ressourcen, deren perspektivischen Überwert uns mancher einzureden versucht.

Ich beginne mit einer nachgerade trivialen Tatsachenbeschreibung. Die psychische Entwicklung des Kindes vollzieht sich im gesellschaftlichen Raum und Rahmen von Lebensweise und Kultur. Dieser Raum ist angefüllt mit Erfordernissen und Anreizen von Bildung und Erziehung; "das Kind entwickelt sich, *indem es* erzogen und gebildet wird", sagt Rubinstein, der Altmeister der sowjetischen Psychologie. Wir wissen es zuverlässig - als Ergebnis einer Fülle von Forschungen: Ohne einen solchen Raum könnte und würde sich ein menschliches Antlitz, ein menschlicher Typus und Charakter nie und nirgends herausbilden. Dieses Faktum ist gemeint, wenn wir von gesellschaftlicher Determination der psychischen Entwicklung sprechen. Sie ist die Ausgangsbasis meiner Analyse und Diskussion.

Schon Herder wußte: "Der Mensch ist zur Gesellschaft *geboren*". Das bedeutet für uns heute: Der biologische Verhaltensbauplan des Kindes ist so beschaffen, daß es auf die individuelle Vergesellschaftung - oft "Sozialisation" genannt - eingerichtet und lange vorbereitet ist. Das hat die Stammesgeschichte bewirkt. Im Zeitalter des sogenannten Tier-Mensch-Übergangsfeldes hat

sie die Phase der gesellschaftlichen Bestimmtheit des Menschen hervorgebracht - als historisches Ereignis, mit dem damals, in grauer Vorzeit, die biologische in eine gesellschaftliche Lebenssicherung umschlug. Die Phylogenese hat dem Menschen - und also auch dem Kinder - Fähigkeiten der materiellen und ideellen Vergegenständlichung und Aneignung beschert, die als biologisches "Vorprogramm" für eine gesellschaftliche Lebensweise anzusehen sind. Die strukturelle und funktionelle Großhirnentwicklung kann das am eindruckvollsten belegen. Die menschliche Sprache und ihre kulturellen Derivate sind ein weiterer Indikator dieses Fortschritts. Eine generalisierende pessimistische Konfrontierung biologischer Bedürftigkeit des Individuums einerseits und kulturell bedingter Repression der Bedürfnisbefriedigung andererseits ist also wissenschaftlich nicht haltbar. Das gelegentliche - und oft bedrückende - "Unbehagen in der Kultur" (wie Freud es nannte) ist nicht konstitutiv für den Menschen schlechthin. Es beruht, wo wir es antreffen, auf korrigierbaren Konstruktionsfehlern der jeweiligen Kultur. Sie können die Selbstverwirklichung des Individuums behindern und leidvolle Konflikte erzeugen - bis hin zu krankhaften psychischen und somatischen Zuständen. Sie müssen aufgedeckt und beseitigt werden.

Auf *einen* solchen Konstruktionsfehler, der das Verhältnis Kind-Gesellschaft belastet, muß ich in diesem Zusammenhang zu sprechen kommen. Er ist weitverbreitet, besonders in hochindustrialisierten Ländern. Sein Wesen besteht im Übersehen, Unterschätzen oder Ignorieren bestimmter stammesgeschichtlich angelegter Bedürfnisse und Ansprüche des Kindes, die *nicht* unmittelbar etwas zu tun haben mit den zuvor genannten Fähigkeiten der Vergegenständlichung und Aneignung (also den Fähigkeiten des bewußten Erkennens, Denkens, Lemens

und Gestaltens). Welche Bedürfnisse und Ansprüche des Kindes sind es, die so oft unter den Tisch fallen? Wer die kindliche Verhaltensentwicklung unter dem Aspekt der Konflikt- und Angstphänomene studiert, lernt sie kennen: Es handelt sich um den unbändigen Bewegungsdrang, um das Bedürfnis nach engem Körperkontakt, das Freud zu Recht mit der Entwicklung der Erotik in Beziehung gebracht hat, und um die damit verbundene Neigung, sich an wenige sogenannte Bezugspersonen sozial und emotional zu binden. Diese Bindung ist die Voraussetzung für das, was manchmal "Nestwärme" genannt wird. Sie ist enorm wichtig für den Schutz des Kindes -angesichts der Unsicherheits-, Gefährdungs- und Bedrohungserlebnisse des intellektuell noch unreifen und also oft ratlosen Kindes. Schutz durch Bindung - das ist die Basis für Wagnisse des Angreifens, Begreifens und Gestaltens der Umwelt.

Wie kommt es nun, daß auch *unsere* sozialen und gesellschaftlichen Institutionen -Familie, Krippe, Kindergarten, Schule - nicht frei sind von Symptomen dieses Konstruktionsfehlers? Daß Kinder leiden müssen wegen der Negierung dieser Elementarbedürfnisse? - Ich will Vermutungen über Gründe dafür äußern und sie dem mitdenkenden Überprüfen empfehlen. Ich habe den Eindruck, daß die marxistische Theorie der Entwicklung des Menschen gelegentlich noch immer als empiristische und intellektualistische Milieu- und Tabularasa-Theorie mißverstanden wird. Ferner: Mir begegnet zu häufig ein offenes oder verdecktes Mißtrauen gegenüber Anthropologie und Verhaltensbiologie, die sich für die Beachtung der stammesgeschichtlich erworbenen Bewegungs-, Kontakt- und Bindungsansprüche einsetzen. Außerdem vermute ich: Die dominierende Erkenntnis-, Wissens- und Leistungsorientierung unserer Gesellschaft trägt viel dazu bei, einen kühlen und stren-

gen Rationalismus zu erzeugen, der - sofern überbetont - verhängnisvoll sein kann für das Kind. Es braucht eben mehr als wir Großen emotionale Wärme, soziale Zuwendung und Geborgenheit, um mit seiner Lebenslage fertig zu werden. Nur dadurch erwirbt es jenes Maß an innerer Stabilität, das nötig ist, um später bereit zu sein, auf die Leistungserwartungen unserer Gesellschaft auch mit Leistungen zu antworten. (Nebenbei und kritisch gefragt: Sind eigentlich alle diese Leistungserwartungen überhaupt notwendig? Beispielsweise ein intoleranter Zensurfetischismus, der nicht allein den minderbefähigten Kindern das Leben schwer macht? Oder die "Verführung" eines ausgewählten Kinderkaders zur Akzeptierung der Gütestandards des Hochleistungssports? Außerdem frage ich: Ist der Erwerb von Liebesfähigkeiten nicht möglicherweise ebenso wichtig wie der von Denkfähigkeiten?)

Ich komme zu einem zweiten Problemkreis, den auch Hans Weber auf der Novemberkonferenz in Kart-Marx-Stadt (vgl. NDJ, H. 2/1982) berührt hat. Er verbindet sich wiederum eng mit dem eingangs definierten Bild des Kindes. Was ich dabei im Auge habe, läßt sich mit der Kurzformel "Defizitmodell des Kindes" umschreiben. Dieses Modell, das viele Menschen anwenden (meist ohne es zu wissen oder sich dessen bewußt zu sein), besagt: Was Kinder auch immer fühlen, denken und tun - allemal bleiben sie infolge ihrer Unfertigkeit weit hinter dem Erwachsenen zurück, der a priori tiefer fühlt, besser schlußfolgert und planmäßiger handelt. Also besteht unsere Aufgabe darin, das Kind so schnell wie möglich erwachsen zu machen. Das Modell hat unbestritten seine Meriten. Es geht vom Entwicklungsgedanken aus und begründet das Erfordernis und die alltägliche Praxis planmäßiger Erziehung und Bildung. Die organisierte Überdeckung des kindlichen

Spiels durch das vorschulische und schulische Lernen, dann die Verflechtung dieses Lernens mit der produktiven Arbeit sind Beispiele dafür, uns allen wohlvertraut, von uns allen gebilligt. Aber das Modell birgt auch Risiken in sich, die ich im folgenden benennen will.

Das erste Risiko entsteht aus der modellimmanenten Bewertung. Erwachsensein ist die erstrebte Idealnorm; Erziehung und Bildung laufen darauf hinaus, das Kind gleichsam vom Kindsein zu "erlösen". Die Folgen sind tagtäglich und vielerorts zu beobachten: "Mein Felix ist auch nachts schon sauber - endlich!" - "Trinkt das Kind schon aus der Tasse? Nein? Das müssen Sie ihm aber beibringen, bevor es in unsere Krippe kommt. In dem Alter *muß* das funktionieren!" - "Meiner liest schon Bücher, Ihrer auch?" Solche Äußerungen verraten dreierlei: Eine merkwürdige Abwertung natürlicher Durchgangsstufen der Entwicklung, ferner den deutlich zur Schau getragenen Wettbewerb von Erziehern um das "erwachsenste" Kind, schließlich die Gefahr der Überforderung. (Wie drohend sie ist, sei durch die Tatsache belegt, daß die Zahl von bettnässenden Kindern erschreckend hoch ist - unter anderem wegen überfordemder, teilweise auch unmenschlicher Forderungen der Sauberkeitserziehung.) Dabei hätten wir Erwachsenen es gar nicht nötig, die Idealnorm unseres eigenen Reifestatus so penetrant in den Erziehungsprozeß einzubringen. Die Entwicklungspsychologie vermag zu belegen: Der erwachsene Erzieher wird allein kraft seiner wahrnehmbaren Existenz -die zumindest dem jüngeren Kind als Inkarnation bewundernswürdiger Kräfte erscheint - zu einem Leitbild kindlichen Nachahmungsiemens. Das Kind möchte und will *von sich aus* älter, größer, stärker, klüger, reifer werden, als es gerade ist! Wer kindliche Rollenspiele beobachtet, kann das mühelos feststellen.

Ein zweites Risiko erwächst ebenfalls aus der Bewertungshierarchie des Modells. Wem der Reifegrad des Erwachsenen als so gewichtiges Ideal erscheint, der schlüpft allzu bereitwillig in die Rolle des besserwissenden, allzeit überlegenen Von-oben-herab-Erziehers, der seine ohnehin kaum angreifbare Verfügungsgewalt über das Kind leichtfertig in ein Übergewicht administrierender und gängelnder Maßnahmen umschlagen läßt. Auf diese Weise entsteht ein autoritativer Erziehungsstil, der das Kind entmündigt und das kollektive, kooperative Moment pädagogischer Prozesse vollständig negiert. Über seine Folgen für die Charakterbildung -Passivität, Duckmäusertum, Heuchelei, aber auch Aggressivität des Kindes -wird in der psychologischen Fachliteratur ausführlich berichtet.

Ein drittes Risiko dürfte den Schriftsteller besonders interessieren und angehen. Das Defizitmodell verführt dazu, die eigenständige Produktivität und Kreativität kindlichen Denkens und Handelns einfach nicht zu bemerken. Dieses wahrhaft wunderbare Entwicklungsphänomen begegnet uns in allen Phasen kindlichen Werdens. Es gibt viele instruktive Beispiele: Die vor kurzem experimentell nachgewiesene diskursive, also unanschauliche subjektive Repräsentation von Objekteigenschaften durch den halbjährigen, sprachunkundigen Säugling; das systematische Experimentieren des Anderthalbjährigen mit seinen noch unfertigen lokomotorischen Befähigungen; das Entdecken von Lösungsprinzipien lebenspraktischer Probleme im zweiten/dritten Lebensjahr; das Erfinden gänzlich neuer Wörter, geboren aus der Sprachnot des Klein- und Vorschulkindes; das spontan-freizügige Malen von Gegenständen und Ereignissen, noch nicht belastet durch künstlerische Tradition und Konvention; das mühelose Sichbewegen auf der Als-ob-Ebe-

ne des Rollenspiels mit den schöpferischen Verwandlungen von Realität im Dienste dramatischer Entwürfe. Die beiden letzten Beispiele umspannen die lange kreative Periode zwischen dem dritten und zehnten Lebensjahr. Sie und alle anderen belegen etwas sehr Wesentliches, sofern man sie tiefer auslotet. Das Kind kann uns durchaus ebenbürtig sein, ja vermag uns hier und da mit seinen Befähigungen hinter sich zu lassen. Wäre angesichts dessen nicht mehr Bescheidenheit am Platze - als Voraussetzung zu einer Einstellung, die Bedingungen schafft für die bessere Entfaltung kindlicher Potenzen? Picasso hat sich seinerzeit schon etwas dabei gedacht, als er eigene Stierkampfzeichnungen mit Kinderbildern zum gleichen Thema zusammenfügte und gemeinsam veröffentlichte.

Die von mir erwähnten Risiken des Modells sind weder erfunden noch irrelevant für unsere gesellschaftliche Realität. Wer Augen und Ohren offenhält, wird Beweismittel für ihre Existenz in der alltäglichen Praxis reichlich vorfinden. Deshalb empfiehlt es sich, vom Defizitkonzept endgültig und unwiderruflich Abschied zu nehmen. Ein echt dialektisches Entwicklungsmodell ist vonnöten. Erinnern wir uns an Hegel: Entwicklung ist Aufhebung im *dreifachen* Sinne. Das bedeutet hier zunächst: In uns Erwachsenen sind psychische Potenzen aufbewahrt, die ihre Ausformung bereits in den Phasen des Kindesalters erfuhren. So gesehen, ist das Kind ein Spiegel unseres Selbst, eine Möglichkeit, dieses Selbst besser zu erkennen. Und das bedeutet außerdem: Es gibt psychische Potenzen des Kindes, die uns abhanden gekommen sind, seit wir unsere Kindheit abgestreift haben.

Von Bewertungen anderer Art soll im Rahmen eines dritten Problemkreises gesprochen werden. Meine Fragestellung

lautet hier: Welchen psychischen Eigenarten des Kindes müssen wir einen besonders hohen Stellenwert einräumen und ihre Ausprägung und Stabilisierung nachdrücklich befördern? Ich will verdeutlichen, wohin diese Frage zielt: Mich interessiert die *Persönlichkeitsentwicklung* des Kindes. Dabei verstehe ich den Begriff der Persönlichkeit mit Marx als "soziale Qualität" des Individuums, das heißt als Wert- und Gütecharakteristik von Handlungen und Eigenschaften, gespiegelt an den zentralen Erfordernissen der sozialen und gesellschaftlichen Lebenssicherung und -Steigerung. Die Persönlichkeitsentwicklung hat zwei unterscheidbare Seiten: eine normative, verbunden mit dem Soll unserer Ideale und Leitbilder, und eine empirische, ableitbar aus dem Ist der beobachtbaren Entwicklung. Zwischen beiden vermittelt die Instanz der Entwicklungsumstände und -bedingungen, Bildung und Erziehung eingeschlossen.

Von woher sollen wir die Ideale der Persönlichkeitsentwicklung beziehen? - Vernünftigerweise, so denke ich, aus den prognostisch abgeschätzten Notwendigkeiten der Existenzbedingungen, die vor unseren Kindern stehen werden, wenn sie erwachsen sind. Welche werden das sein? - Sehr konkret vermag das wohl heute niemand zu sagen. Also verbleibt nur der Ausweg, langfristig gültige Ziele und Werte aus unseren bisherigen Erfahrungen in Bewährungslagen des eigenen Lebens zu extrapolieren. Wie wären solche Ziele und Werte zu definieren? - Ich habe sie vor drei Jahren für eine Publikation folgendermaßen umschrieben: "Das Kind soll eines Tages selbständig werden, unabhängig von unserem Dasein und unserer Führung ...; das Kind so imstande sein, als Erwachsener das eigene Leben durch gesellschaftlich nützliche Arbeit erfolgreich zu gestalten; das Kind soll seinem gegenwärtigen und künftigen Leben zustimmen, es soll ja sagen zu Glück und

Unglück, zu Erfolg wie Mißerfolg; es soll späterhin kämpfen können und wollen für die Durchsetzung wahrhaft menschlicher Lebensverhältnisse; das Kind soll lernen, daß es nirgendwo allein ist, daß ihm Hilfe zuteil wird, wenn es selbst ändern helfen will; es soll begreifen: Mein Leben findet im gemeinschaftlichen Handeln vieler zum Nutzen aller und des einzelnen seine Grundlage ... Dabei sollten wir uns immer wieder vor Augen führen: Der gute Erzieher macht sich durch seine Erziehung überflüssig, er befähigt das Kind, seiner Vermittlung eines Tages nicht mehr zu bedürfen." So verstehe ich das Leitbild der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung. Was lehrt uns nun, gemessen am Bezugssystem solcher Vorstellungen, die Wirklichkeit praktizierter Normen und über sie erzeugter Entwicklungsphänomene? Was paßt hier zusammen und was nicht?

Um nicht mißverstanden zu werden, ist es vielleicht sinnvoll, an dieser Stelle die Rahmenbedingungen unserer Lebensweise anzudeuten, die solche Normen erst zulassen. Als Stichworte seien genannt: Unser Produktions- und Konsumtionsniveau, unsere gesundheits- und sozialpolitischen Erfolge, unser zeitlich sehr ausgedehntes und differenziertes Bildungssystem, unser Netz von Krippen und Kindergärten zum Zwecke der Ergänzung und Entlastung der Familie, schließlich - nicht zu vergessen! - unsere Sorge um die Erhaltung des Schutzschildes für alles Genannte, des Friedens in der Welt. Ich füge hinzu, daß es zahllose Belege für eine bemerkenswerte Annäherung von Ideal und Wirklichkeit gibt. Auch hier sollen Stichworte genügen: Die bereits erwähnte Verkoppelung von Lern- und Arbeitsprozessen; die Förderung der Leistungsmotivation durch ein zwar altersspezifisches, aber stets beanspruchendes Aufgabenprofil der Bildungspläne; endlich das Prinzip der

kollektiv getragenen und ausgerichteten Erziehung des Charakters.

Aber wiederum darf ich es nicht unterlassen, Symptome dingfest zu machen, die auf Konstruktionsfehler verweisen - diesmal mit der möglichen Konsequenz der Belastung, Behinderung, ja Destruktion kindlicher Persönlichkeitsentwicklung. Welche Symptome fallen mir ins Auge?

Da ich nicht auf alle eingehen kann, sei zunächst ein Problemkatalog vorangestellt. Ich habe Bedenken gegenüber der weithin verbreiteten Selbstgefälligkeit, die das bildungspolitische Problem der Kongruenz gegenwärtiger Bildungs- und Erziehungsziele (als Norm wie als Praxis) und künftiger Bewährungserfordernisse in der Welt von morgen für gelöst hält. Ich sehe auch, daß man sich allenthalben schwer tut mit dem Bekenntnis zur Selbstständigkeit/Unabhängigkeit als Erziehungsziel und mit seiner Umsetzung im kindlichen Alltag. Ich bin ferner erschrocken über das gelegentlich formulierte, zum Glück meist nur partiell realisierbare Prinzip der Zielsetzung und Wirkungseinheit aller Erzieher. Es verstößt, so glaube ich, gegen das Entwicklungsgesetz des Widerspruchs und verführt dazu, dem Kind ein Netz kontrollierender Instanzen und Personen überzuwerfen, in dem es kaum Entscheidungsspielräume, aus dem es oft kein Entrinnen gibt. Und ich kann mich nicht damit abfinden, daß nach wie vor ein konventionelles, ja anachronistisches Bild von der Funktionsteilung der Geschlechter in den Kopf des Kindes gelangt, das zu falschen Selbst- und Fremdbewertungen Anlaß gibt.

Besonders am Herzen liegt mir das Leitbild "Unabhängigkeit und Selbstständigkeit". Dies deshalb, weil es korrespondiert mit dem - wie ich es verstehe - zentralen Ziel unserer Gesellschaftsentwicklung: Müssen wir nicht

den Bürger zu einer kritischen Kontrolle seiner Lebensbedingungen - auf Massenbasis und als Massenerscheinung - befähigen, um damit zugleich sein Potential an Produktivität und Kreativität freizulegen? Ich glaube: Das Wohl und Wehe unserer Zukunft wird entscheidend davon mitbestimmt, wann und wie wir dieses Ziel erreichen. In der Theorie und Praxis dieses Leitbildes entdecke ich viele Widersprüche, Ungereimtheiten, Unsicherheiten. Im folgenden seien einige benannt.

Die Betonung der Ö/e/r/position des Kindes im Erziehungsprozeß ist mir zu stark. Ich kann mich zum Beispiel nicht mit der Aussage eines bekannten Pädagogen anfreunden, die werdende sozialistische Persönlichkeit des Schulkindes und Jugendlichen sei durch das Streben gekennzeichnet, "sich mit den wachsenden, neuen und höheren Anforderungen in allen Lebensbereichen ... in Übereinstimmung zu bringen". Unter dem Gesichtspunkt des Ideals betrachtet, frage ich diesen Pädagogen: Sollten die Heranwachsenden nicht wenigstens die *Notwendigkeit* erhöhter Anforderungen kritisch überprüfen, ehe sie sich auf sie einlassen? Tun *wir* das nicht auch? Und wo wir es nicht tun - müßten wir uns nicht dazu aufraffen? Worauf will ich hinaus? - Ich begreife Erziehung als Kooperation von Erzieher und Kind bei der Lösung von *Entwicklungsaufgaben*, als Partnerschaft auf der Basis der Problematisierung des sachlichen Inhalts solcher Aufgaben, und dies durch *beide* Partner.

Trotz langjähriger Bemühungen unserer pädagogischen Psychologen, das Prinzip des denkorientierten Unterrichts empirisch zu begründen und in unseren Schulen durchzusetzen, dominiert nach wie vor die weitgehend rezeptive Stoffaneignung. Das Speichern von Wissen hat noch zu oft einen höheren Stellenwert als das Trainieren flexi-

bler und produktiver Denkkoperationen und Inferenzen. Das gilt auch für die erweiterte Oberschule. Wer es mit Studenten zu tun hat, kann ein Lied davon singen. In der eigentlichen Erziehungssphäre ist die Situation noch prekärer. In der Familie, in den gesellschaftlichen Erziehungsinstitutionen ist Selbständigkeit vor allem dort gefragt, wo es um die Selbstbedienung des Kindes geht, wo also eine Entlastung der hochgradig beanspruchten Erzieher eintritt -zum Beispiel, wenn das Kind sich selbst wäscht, anzieht und mit Frühstück versorgt. Wesentlich schlechter ist es um die Förderung *geistiger* Selbständigkeit bestellt - die eigene Meinung, Bewertung, Entscheidung betreffend; den Mund halten, ordentlich und pünktlich sein, sich anpassen, sich einfügen - kurzum: Bravsein und Wohlverhalten sind Qualitäten unserer Kinder, die von zu vielen Erziehern in einem Ausmaß gewünscht, erwartet und belohnt werden, das zu keinem Erziehungsziel unserer Pädagogik paßt. Das Bekunden zweifelnder, skeptischer oder kritischer Argumente macht so manchem Kind das Leben schwerer, als es zu verkraften fähig ist. Das ist bedauerlich und schade zugleich, denn die kritische Frage, an den Vater oder an die Lehrerin gerichtet, könnte Nachdenken in Gang bringen, voreiliges Bewerten hemmen und beide Partner fürs Anhören und Ernstnehmen des anderen empfindlich und empfänglich machen - zum Nutzen des Übens von sozialem Austausch und des Eriernens abwägender und kluger Argumentation.

Das Leitbild, für das ich plädiere, hat - das sei dem eben Gesagten hinzugefügt -seine Entsprechung im System der kindlichen Bedürfnisse. Unabhängigkeit und Selbständigkeit werden schon vom zweijährigen Kind angestrebt, hartnäckig verfolgt und gegen Widerstände durchzusetzen versucht. Die -aus der Perspektive des Kindes betrachtet - beneidenswerte Autonomie des Erwachse-



## Das Bild des Kindes

---

nen liefert dafür ein Modell. Diese kindliche Tendenz beruht aber auch auf einer stammesgeschichtlichen Erwerbung der menschlichen Gattung, welche die Verhaltensbiologen als Explorationsantrieb bezeichnen. Ohne diese Erwerbung, die sich in unserem Verhalten als Neugierde, Experimentierfreude, kritisches Prüfen und Hinterfragen bekundet - zum Zwecke der aktiven Beschaffung, Erzeugung und Bewertung von Information, ohne sie hätte sich der Affenmensch niemals aus seiner animalischen Existenzform befreien können. Außerdem ist zu beachten: Wenn wir bereits das Kleinkind dazu anhalten, Selbständigkeit in Form der Selbstbedienung zu üben, dann dürfen wir uns nicht darüber wundern, wenn es späterhin diese Verhaltensweise generalisiert, das heißt auch eine geistige und soziale Selbständigkeit zu erringen trachtet.

Eine wohldurchdachte (also gewiß nicht bedingungslose) Respektierung des Autonomiebedürfnisses begünstigt, wie der Psychologe weiß, die Ausprägung von Persönlichkeitseigenschaften, die wir mit Begriffen wie Initiative, Entscheidungs- und Risikofreudigkeit, Kritikfähigkeit, kognitive Produktivität und Kreativität beschreiben. Folgen der Frustration des Autonomiestrebens begegnen uns bei Kindern und Jugendlichen, die wir als passiv, hinnehmend, unterwürfig, autoritätsängstlich, risikomeidend, unproduktiv empfinden. Aber auch Aggressivität kann als Konsequenz eintreten, solange das Kind seinen inneren Widerstand gegen die Vereitelung noch nicht aufgegeben hat. Wenn wir der Entwicklung der zuletzt genannten Eigenschaften entgegenwirken wollen, dann müssen wir dem Leitbild Selbständigkeit/Unabhängigkeit mehr Gewicht im System unserer Erziehungsziele verleihen.

Das Bild des Kindes, als Idee seines Wesens und Leitlinie seiner Formung, war

mein Ausgangspunkt. Ich habe vor allem zu zeigen versucht (dies als Konsequenz meiner professionellen wissenschaftlichen Frage- und Denkweise), an welchen Stellen kritische Sondierungen und Korrekturen dieses Bildes erforderlich zu sein scheinen. Das war mir wichtiger als ein Auflisten dessen, was bewährt und bewahrungswürdig ist. Dabei setzte ich voraus, daß unser Leitbild des Kindes seine reale Position in der Gesellschaft mit ihren Chancen und Risiken mitbestimmt und mit einem veränderten Bild des Kindes Veränderungen der Realität im Sinne der Verbesserung seiner Position bewirkt werden können. Was meine ich, wenn ich hier von "Verbesserung" spreche?

Was wir auch immer dafür tun mögen: Es wird nicht (und sollte nicht) zu einem Schlaraffenland des Kindes führen. Wie unsere eigene Stellung in der Gesellschaft widersprüchlich, konflikt- und spannungsgeladen ist, so wird das auch allemal für das Kind gelten. Es wächst hinein in eine bisweilen schmerzende, aber stets auch ungemein attraktive und aktivierende Dialektik des Lebensvortzugs. Wir sollten jedoch fähig und bereit sein, dem im Vergleich zu uns hochgradig unsicheren und verletzlichen Wesen sein Hineinwachsen zu erleichtern - gewiß nicht durch Überbesorgtheit und Verzärtelung, sondern einfach durch die Umsetzung gesicherten Wissens über das, was es braucht, was ihm nützt, um für spätere Fremd- und Selbstanforderungen gewappnet zu sein. Diese Aufgabe ist zu einem nicht geringen Teil wirklicher Kampf um die Emanzipation des Kindes. Jeder von uns mag prüfen, welche seiner Mittel die probatesten sind, um ihrer Erfüllung zu genügen.