

Erziehen - durch zugewandte und kompetente Begleitung zum selbsttätigen Erkennen und Handeln anleiten

In der Kindheit wird die Erfahrungsschatzkiste gefüllt

Der Inhalt dieser Schatzkiste hat Konsequenzen, z. B. Einfluss darauf, wie leicht es einem Menschen gelingen wird, sein Leben nach eigenen Entwürfen gestalten und im individuellen Rahmen selbst bestimmen zu können. Die ersten Beziehungserfahrungen sind prägend. Die Ergebnisse der Bindungsforschung sind eindeutig. Vergleichbar nachhaltig ist aber auch die Erfahrung, sich immer wieder selbst aktiv zu erleben, agierend, reagierend und eben nicht vorrangig hilflos und ausgeliefert.

So komplex diese Zusammenhänge sind, so sind wir doch heute durch interdisziplinäres Nachdenken in der Lage, sie uns auf neurologischer wie auf psychologischer Ebene vorzustellen. Neurologen und Entwicklungsforscher beschreiben diesen Prozess jeweils aus ihrem Blickwinkel durchaus vergleichbar: Es ist der Weg, auf dem ein Kind lernt, »sein Gehirn auf bestimmte Weise zu benutzen, indem es dazu angehalten, ermutigt oder auch gezwungen wird, bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten stärker zu entwickeln als andere, auf bestimmte Dinge stärker zu achten als auf andere, bestimmte Gefühle eher zuzulassen als andere – also sein Gehirn allmählich so zu benutzen, dass es sich damit in der Gemeinschaft, in die es hineinwächst, zurechtfindet.« (Hüther, 2002, S. 21).

Jedes Kind hat von Anfang an individuelle Erwartungen an seine Bezugspersonen. Eltern, engagiert und liebevoll zugewandt, sind die unerreichten Spezialisten, wenn es darum geht, dass ein Kind seine Umgebung und sich selbst kennen lernt. Die Kompetenzen des Säuglings tragen ihren Teil dazu bei, den Kontakt mit seinen Eltern zu erleichtern. Alles spricht dafür, dass diese Start-

Kompetenzen dazu da sind, die Erwachsenen für ihr Kind zu interessieren, sie emotional anzusprechen, sie zu rühren, sich ihrem Kind zuzuwenden und ihm als Entwicklungsmotor zur Verfügung zu stehen. Mit höchster Aufmerksamkeit verfolgt das Kind den Interaktionsverlauf:

- *Nehmen sie mich wahr?*
- *Achten sie auf meine Signale?*
- *Ist es ihnen wichtig, meine Bedürfnisse zu befriedigen?*

Das Kind sammelt Erlebnisse und wertet sie aus. Es gleicht seine Erwartungen mit dem Erlebten ab.

- *Wie ist es gelaufen?*
- *Komme ich mit meinen Erlebnissen zurecht?*
- *Habe ich es so erwartet oder mit etwas ganz anderem gerechnet?*

Je nach Ergebnis dieses Abgleichs fallen seine Erfahrungen aus.

- *Das war eine gute Erfahrung, darauf kann ich bauen.*
- *Das hat mich neugierig gemacht, da will ich mehr darüber wissen.*
- *Das war eine schlechte Erfahrung, das mache ich nicht mehr, vor derartigen Erlebnissen habe ich Angst, die werde ich meiden.*

Die Erfahrungen haben einen großen Einfluss darauf, wie das Kind sich, seine Aktionen und seine Umwelt erlebt. Sie prägen seine Emotionen.

Am Angebot der Erlebnisse und an den dabei gesammelten Erfahrungen haben Eltern bedeutenden Anteil

Über diese möglich gemachten oder zugemuteten Erlebnisse und Erfahrungen gestalten sie die kindliche Lebenswelt und wirken auf alle weiteren Erwartungen des Kindes und auf seine Emotionen

ein. Bezugspersonen tragen große Verantwortung. Sie gestehen Handlungsspielräume zu und sie regen an, in welche Richtung ihre Erziehung die kindliche Entwicklung beeinflussen wird.

Denn davon hängt es ab, welche Erlebnisse ein Kind auch zukünftig zulassen wird, welche es von sich aus sucht oder bewusst meidet, Erwachsene geben also auch indirekt den Erlebnisrahmen vor, den ein Kind von sich aus bereit ist, in Anspruch zu nehmen, und dieser entscheidet wiederum darüber, ob es zu neuen Erfahrungen kommen kann – zu bestärkenden, vielleicht sogar zu besseren als bisher – oder ob diese Möglichkeit aufgrund eines immer mehr eingeschränkten Handlungsspielraums immer geringer wird.

Neue Erfahrungen bewirken viel. Wenn sie überwiegend enttäuschend oder gar schlecht sind, kommt es zu keinem Aufschwung, und womöglich werden Versagens- und Ohnmachtgefühle noch verstärkt. Werden alle gesammelten Erfahrungen als höchstens mittelmäßig eingestuft, gewöhnt das Kind sich daran. Das wird der neue Standard, dem sich auch im Laufe der Zeit seine inneren Erwartungen anpassen. Das Kind rechnet künftig nicht mit mehr oder mit anderem. Wenn die Erfahrungen aber oft positiv, mitunter überwältigend sind, verlieren die Kinder ihre Ängste und werden immer offener für Neues, zuversichtlicher und selbstbewusster in ihrem Auftreten und Handeln. Ihre Erwartungen an sich selbst und an ihre Erlebnisse sind hoch.

- *Das traue ich mir jetzt zu.*
- *Ich versuche es.*
- *Ich glaube, ich kann es!*

Und schon sucht das Kind nach anderen Erlebnissen und ist bereit, seinen Handlungsspielraum erneut zu vergrößern. Es stellt fest:

- *Ich gestalte meine Umgebung mit.*
- *Ich suche mir Erlebnisse und Gesprächs-, Spielpartner.*
- *Ich bringe mich ein – ich beteilige mich.*
- *Ich nehme Einfluss und bewirke etwas.*
- *Ich bin stark.*

An der Befriedigung eigener Bedürfnisse beteiligt zu sein motiviert zu neuen Anstrengungen

Ein besonders beeindruckendes Beispiel dafür, wie Erlebnisse und Erfahrungen auf die Erwartungen des Kindes wirken, bieten uns die Ergebnisse der Baby-Watcher. Mikroanalysen von Mutter-Kind-Interaktionen zeigen, dass ein Drittel aller Zwiesgespräche bereits sofort optimal koordiniert ablaufen, also auf Antrieb passen. Der Sender erreicht mit seiner Botschaft den Empfänger, eigentlich Grund genug für beide Seiten, stolz zu sein und Selbstvertrauen zu haben. Die Sensation geht aber noch weiter: 70 Prozent aller nicht sofort passenden Interaktionen werden innerhalb von 2 Sekunden passend gemacht. Dass ein Drittel aller »Gespräche« zwischen Mutter und Kind sofort harmonisch koordiniert ist, beeindruckt, aber auf lange Sicht mindestens genauso bedeutungsvoll für die Erfahrung des Kindes sind die vielen schnurstracks nachgebesserten Interaktionen (Tronick, 1989). Die elterlichen Bemühungen werden den kindlichen Erwartungen gerecht. Sie zeigen dem Kind, wie wichtig es seiner Mutter und seinem Vater ist, es richtig zu verstehen. Diese Szenen signalisieren ihm aber auch, dass es durchaus über Fähigkeiten verfügt, sich klar auszudrücken, und aktiv daran beteiligt ist, seine Bedürfnisse befriedigt zu bekommen. Es ist mit Sicherheit ein gutes Gefühl, Spannungs- und Interaktionsregulation als Ergebnis eigener Bemühungen zu erleben. Das Kind wird ermutigt, sein Befinden, seine Bedürfnisse und Wünsche auch weiterhin zum Ausdruck zu bringen (Dornes, 1998).

Elterliche Reaktionen auf Schwäche und Unsicherheit bestimmen den weiteren Entwicklungsverlauf

Beobachtungen und Analysen der niederländischen Forscher Plooij & Rijt-Plooij (1989) konnten diese Zusammenhänge verständlicher machen.

Eltern sind an der kindlichen Entwicklung interessiert, vor allem an Entwicklungsfortschritten. So lange die Entwicklung eines Kindes von außen betrachtet kontinuierlich verläuft, also immer mehr Können hinzu kommt, sind alle beruhigt und loben das Kind. Das Kind bekommt den steten Aufwärtstrend als Erfolg gutgeschrieben: »Du machst das gut!«

Doch dann kommt es unerwartet zu einem eindeutigen Rückfall: Das Kind verliert an Selbstständigkeit und wird scheinbar wieder abhängiger von der Mutter. Es weint jetzt viel häufiger, will immer Körperkontakt, dauernd auf den Arm genommen werden, kann sich nicht trennen, akzeptiert keinen Babysitter, schläft nicht mehr allein, isst weniger – und alle bekommen es mit der Angst zu tun.

Was ist passiert? »Das ist der ganz normale Entwicklungsverlauf«, lautet die Antwort. Niemand ist schuld. Für einige Abschnitte in den ersten drei Lebensjahren ist keine gleichmäßige Vorwärtsentwicklung zu beobachten. Der auffällig ungleichmäßige Entwicklungsverlauf kommt durch altersentsprechende Veränderungen im Gehirn zustande, das immer mehr ausreift und immer differenzierter arbeitet. Zu bestimmten Zeiten – meist im Abstand von einigen Wochen – finden fundamentale Umorganisationen im Zentralnervensystem statt. Sie haben zur Folge, dass das Kind plötzlich neue Lernformen, neue Wahrnehmungspraktiken und neue Fähigkeiten zur Verfügung hat: es versteht mehr, nimmt mehr wahr und kann einiges – wie von Zauberhand geführt – besser und geschickter als noch einige Tage zuvor.

Ein großer Entwicklungsschritt ist errungen, aber damit kann das Kind zuerst gar nichts anfangen. Die neuartigen Fähigkeiten wirken anfangs verunsichernd und befremdlich, weil plötzlich alles anders ist, als es ihm bisher vertraut war und ihm Sicherheit gab. Sehr typisch reagieren Kinder auf diesen Kuddelmuddel im Innern. Sie werden wieder »babyhaft«, sie zeigen regressives Verhalten, sie sind infektanfälliger.

Warum traut sich ein Kind plötzlich einige Aktivitäten nicht mehr zu und fordert Hilfe? In Situationen, die es eigentlich selbst-

ständig bewältigen könnte? Warum wirkt es plötzlich so schwach und verletzlich, gar nicht mehr stark und zupackend?

Ein Schutzmechanismus schaltet sich ein, bevor zu viel Neues die innere Stabilität gefährden kann. Um den Fortschritt zu verkraften, holt das Kind Hilfe, und zwar bei den schon für Schutz bekannten Bezugspersonen. Bei seinen Eltern rückversichert sich das Kind, dass zumindest in der Beziehung zu ihnen alles beim Alten geblieben ist, auch wenn sich die Umwelt unerwartet verändert und sich vorerst noch unüberschaubar vergrößert hat. Nur mit dieser Rückendeckung, wieder ganz klein und hilflos sein zu dürfen, verkraftet es die Umstellungen.

So weit, so gut. Aber ein weiteres Element muss hinzukommen, wenn ein Kind nicht für immer an Mamas schützendem Rockzipfel hängen bleiben und nur in ihrem Arm liegen und davon träumen möchte, was es inzwischen alles bewerkstelligen könnte – wenn es nur den Mut zum Absprung hätte.

Dieses Element kommt: Es gibt Krach, und zwar einen heilsamen. Die Mutter gewährt wieder mehr Nähe, aber dann entzieht sie sich genervt, das Kind fordert sie mit Nachdruck zurück, sie willigt kurz ein, entzieht sich dann wieder, das Kind fordert nach. Dieser Interessenkonflikt ist der Motor, der das Entwicklungsgeschehen vorantreibt.

Das Kind signalisiert:

- *Ich brauch' dich, ich kann das nicht, ich will das nicht ohne dich machen.*

Die Mutter meldet:

- *Du brauchst mich nicht, du kannst das prima allein. Ich weiß das. Ich kenn' dich, du wirst sehen, dass es geht.*

Das Wunder geschieht: Es geht. Der Sprung ist getan und damit die Hürde genommen. Jetzt geht es wieder aufwärts.

Der mütterliche Widerstand – den Rückfall nicht für längere Zeit, sondern nur zum raschen Verschnaufen zu akzeptieren, dabei

aber schützende Nähe und vor allem Vertrauen in die erweiterten Fähigkeiten des Kindes zu signalisieren – hat das Wunder geschehen lassen. Die schwache Phase ist überwunden, sie war aber wichtig, um den Sprung zu tun. Sie auszulassen, käme einem Erfahrungszug gleich. Das Kind hat gelernt: Man darf auch mal schwach sein und findet dann Rückhalt und Hilfe beim neuen Anlauf.

Erziehung sollte einem Kind Orientierung und Spielraum geben, damit es lernt, sich zu entscheiden und fähig wird zu handeln

Jedes Kind begibt sich von selbst auf die Suche nach Verhaltensmodellen, nach Einflussmöglichkeiten und nach seinem alterstypischen Handlungsspielraum (Haug-Schnabel, 2002).

Hierher gehören absichtlich aggressive Vorstöße als wichtiger Teil des sozialen Lernens. Ein Kind muss einiges in Bewegung setzen, damit es mit seiner Umgebung die Erfahrungen sammeln kann, die es braucht, um die Reaktionen der anderen vorhersehen zu können. Nur dann kann es die Auswirkungen seines Handelns für sich selbst berechnen. Es nimmt am sozialen Leben teil, indem es die hier geltenden Normen abfragt. So gelingt ihm die Einmischung. Wenn es sich zeitweilig aufdringlich und provokant verhält, erhöht dieses Verhalten die Chancen auf eine schnelle und eindeutige Antwort. Die braucht es, um die Verhältnisse klar zu sehen und wieder zur Ruhe zu kommen.

Nicht nur seine Umgebung, auch seine Beziehungen gestaltet ein Kind nach Möglichkeit aktiv, um wohltuende Grenzen um einen Freiraum herum zu erfahren. Rangordnungskämpfe und Besitzkonflikte versteht man eher, wenn man sie als Grenzsuche, Machtprobe und Beziehungsprüfung sieht. Von Erwachsenen in die erweiterte Sozialgruppe eingeführt, vollbringen Kinder von sich aus Koordinations- und Synchronisationsleistungen von höchster Perfektion, die von ihnen das gesamte Spektrum der Verhaltensweisen eines Gruppenmitglieds abverlangen, von klug

geschmiedeten Allianzen bis zu beabsichtigten Zwischenfällen, von Nachgeben, besserem Argumentieren, Suchen nach Alternativen, Kompromisse finden bis Überzeugen und Siegen (Haug-Schnabel, 2001).

Ein Kind muss aktiv werden, um auf diesem Weg zu erfahren, dass es an den Ereignissen seiner Umgebung beteiligt ist und durchaus in der Lage, auf ihren Ablauf Einfluss zu nehmen. Ohne penetrantes Nachfragen, nervige Wiederholung, erneutes Provokieren, massive Grenzverletzungen und anmaßende Vorstöße mit all ihren Konsequenzen bliebe einem Kind ein wertvoller Erfahrungsschatz unerreichbar und damit nicht nutzbar.

Bleibt man dem »fragenden« Kind die Antwort schuldig, weil man ihm Enttäuschungen oder sich selbst die Auseinandersetzung ersparen will, weil man lieber einem Konflikt ausweichen möchte, dann kehrt keine Ruhe ein. Im Gegenteil, es kommt zu verschärften Provokationen. Das Kind wird unausstehlich, denn es braucht die Antwort: entweder ein freiraumschaffendes *Ja* oder ein eindeutig bremsendes *Nein*, mit dem von jetzt an immer an dieser Stelle zu rechnen ist.

Nur mit konsequenten, aber auch einsichtigen Grenzsetzungen schafft man die so wichtigen klärenden Verhältnisse, die ein Kind immer wieder handlungsfähig werden lassen.

Enttäuschungen vermeiden, keine Langeweile aufkommen lassen und alles, was »schwierig aussieht«, abnehmen verhindert Kreativität

Fachkräfte in Tageseinrichtungen beklagen sich über die zunehmende Spielmüdigkeit der Kinder. Sie haben Kinder in der Gruppe, die vorhandene Spielangebote nicht aufgreifen, sich nicht beschäftigen können, ziellos umherlaufen und dabei andere Spielgruppen stören.

Beobachtungen zeigen, dass es vielen Kindern schwer fällt, ins Spiel hinein zu finden. Die Such- und Orientierungsphase ist bei

ihnen überdurchschnittlich lang. Unschlüssigkeit zeigt sich in ihren Bewegungen und ihren kurz mal hier, kurz mal da angefangenen und dann sofort wieder abgebrochenen Handlungen. Ihre Mienen melden Unlust, wenn nicht sogar Resignation. Es scheint nichts angeboten zu werden, was sie anspricht. Auch die »Pragmatiker« fallen auf. Sie spielen mit dem, was griffbereit im Regal liegt oder sofort verfügbar ist, worauf man nicht warten oder sich über die Reihenfolge der Benutzung absprechen muss. Sie entscheiden sich schnell, offensichtlich ohne viel nachzudenken; ganz sicher ohne zu überlegen, nach was ihnen der Sinn steht und worauf sie Lust hätten. Mehr Aufwand scheint ihnen nicht lohnend. Diese Entscheidung erspart es ihnen, mit anderen Kontakt aufzunehmen, sich mit den Wünschen anderer auseinander zu setzen oder gar für eine eigene Spielidee zu kämpfen. Dass diese Spiele relativ kurz sind, verwundert nicht, auch nicht, dass die Kinder ganz selten sich ganz in ein Spiel versenken. Unter den Kindern mit Spielschwierigkeiten ist mit Sicherheit die Gruppe derer am größten, die sich zwar schnell für ein Spiel begeistern können, aber sich ebenso schnell davon abwenden, sobald ein anderes Angebot auftaucht. Und wenn kein neues Angebot auftaucht? »Bin fertig, was soll ich jetzt machen?« Wenn man die Spielbegeisterung dieser Spezialisten erhalten will, muss man zum Animateur werden. Denn sobald der Erlebnisstrom ausbleibt, ist Stimmungsflaute (Haug-Schnabel; Schmid-Steinbrunner, 2000).

Für diese Kinder ist Langeweile eine Katastrophe und kein vertrautes Gefühl, das schließlich zu genussvollem Spiel überleitet. Im Gegenteil, es ist ein vom Kind abgelehnter Zustand, der Angst macht oder wütend und nie bis zum guten Ende durchlebt, sondern normalerweise immer schnell durch neue Angebote »weggemacht« wird.

Heute wissen wir, dass Langeweile gerade von den Kindern besonders schwer ausgehalten wird, die gewohnt sind, dass ihre Zeit fremdbestimmt und der Aktivitätenablauf lückenlos vorgegeben ist. Ihre eigenen kreativen Impulse wurden schon in frühen Jahren nicht genügend wertgeschätzt und sind im Laufe der Zeit

immer seltener geworden. Besonders betroffen sind »gemanagte« Kinder unter Zeitdruck und festen Beschäftigungsvorgaben. Entwicklungsforscher warnen davor, Kinder mit dauernden Aktivitäten wie Reiten, Musik- oder Ballettunterricht auf Trab zu halten. Damit geht ihnen die Chance verloren, Raum für eigene Kreativität zu entfalten. Wenn sie nur auf Unterhaltung durch andere angewiesen sind, bleiben ihre eigenen Ideen auf der Strecke. Der Trend, die Freizeit der Kinder zu verplanen, macht sich vor allem in finanziell besser gestellten Familien mit berufstätigen Eltern bemerkbar. Doch was da wohlmeinend den Kindern in ihrer Entwicklung auf die Sprünge helfen und sie »wettbewerbsfähiger« machen soll, ist eher ein Hemmnis, verbunden mit Risiken wie Stress, Nervosität und vor allem mit dem Verlust von Fantasie. Denn wer nie erfahren hat, dass Langeweile kreatives Luftholen bedeutet und wie sie mittels eigener Vorstellungen in den Griff zu bekommen ist, fällt allzu schnell in ein Loch, wenn nicht sofort wieder eine neue Aktion ansteht. Allein das Wissen um die Möglichkeit, Langeweile jederzeit mit Fernsehen zu unterdrücken, lässt ans Fernsehen gewöhnte Kinder gar nicht weiter an alternative Beschäftigungsmöglichkeiten denken. Besonders in der frühen Kindheit brauchen Kinder eine Umgebung, in der verbale und emotionale Interaktion möglich ist. Fernsehen als Ersatz für lebendigen Austausch blockiert selbst erworbene Erfahrungen und schafft Passivität (Belton, 2001).

Der Soziologe Martin Doehlemann (2000) spricht von der »Vermehrung der Langeweile durch ihre unaufhörliche Bekämpfung«. Langeweile hat die Selbstentdeckung des Subjekts zur Voraussetzung. Erst die Selbstentdeckung lässt Ansprüche an eigene Aktivitäten entstehen und sucht in Handlungen nach Sinn und Unverwechselbarkeit. Ein sich selbst bewusstes Kind möchte Kompetenzen und Möglichkeiten haben, selbst etwas versuchen und eigene Ideen in Taten umsetzen. Langeweile kommt besonders bei eingeschränkten oder gehemmten Kompetenzgefühlen auf, bei Kindern, die unter dem Druck stehen, immer Leistung erbringen zu müssen, und zwar »von außen« definiert, was Leistung ist oder wie

ein richtiges Spiel aussieht. »Spiel' doch etwas Richtiges! Was soll das, was wird das denn?« So kann keine Kreativität aufkommen und Befriedigung darüber erlebt werden. Lösungen aus der Längeweile heraus werden nur noch von außen erwartet, und ruhelose Passivität kommt auf.

Im Erziehungsalltag sind unzählige Ansatzstellen für anerzogene Untätigkeit und negative Verwöhnung zu finden

Erziehung zur Untätigkeit formt Kinder und Jugendliche, die kraftlos wirken, ängstlich vor allem Neuen, leistungsschwach und unmotiviert, oft auch ohne eigene Meinung sind. Zum Wegräumen jeder Hürde brauchen sie Hilfe oder umgehen sie: nur ja keine Durststrecke und kein Verzicht, denn das würde als persönlicher Angriff verstanden und mit Aggression beantwortet. Sieht etwas nicht nach reinem Vergnügen aus, lassen sie die Finger davon, weil sie den Genuss eines Erfolgs nach einer Anstrengung nicht kennen.

Viele Kinder reagieren mit Passivität bis Rückzug auf zu wenige eigene Erlebnisse. Wenn sie Bilanz ziehen, so sehen sie zu wenige selbst erarbeitete Erfolge und zu wenige aus eigener Kraft wieder ausgeglichene Misserfolge. Sie spüren zu wenig Einflussnahme auf ihr eigenes Leben. Sie haben gelernt, dass Rettung »von außen« kommen muss, und leiden unter Versagensängsten.

Andere laufen Gefahr, im Konsum einen vermeintlichen Ausweg aus diesem Dilemma zu suchen. Sie machen sich notgedrungen, da ihnen der Originalweg versperrt ist, an einen schnellen Ersatzlustgewinn ohne vorangegangene eigene Idee oder genussvolles Hinarbeiten. Alles, was es mit wenig Anstrengung, dafür aber mit Geld zu konsumieren gibt, lassen sie sich angedeihen, um sich für eine kleine Weile besser zu fühlen. Da der Wert dieser Art von Belohnung immer mehr sinkt, immer mehr nachgeliefert werden muss, bleiben sie enttäuscht und unbefriedigt zurück.

Wir halten Jugendliche für wenig belastbar. Dieser Vorwurf trifft

die Falschen. Wie oft wird den Kindern etwas abgenommen, damit es schneller geht, besser wird, das Ziel erreicht wird, das die Erwachsenen ausgesucht haben. Jedes Mal wird ein Kind entmutigt. »Will allein«, »ich selber machen« gehören zu den ersten Sätzen beim Sprechenlernen. Aber das Aufbegehren wird im Laufe der Kindheitsjahre immer seltener. Wird Erfolg ohne Vorleistung erfahrbar, wird Passivität belohnt. Wichtige Auseinandersetzungen werden vermieden, und Anspruchsdenken wird gefördert. Viele Jugendliche sehen tatsächlich Anstrengung und Ausdauer nicht mehr als Voraussetzung von Erfolg – nur bleibt die daraus resultierende Zufriedenheit aus, ebenso Freude, Stolz und Zuversicht in eigenes Handeln. Der Pädagoge Albert Wunsch (1998) hat diesen Zusammenhang dargestellt und aufgezeigt, dass es bei diesem Erziehungsstil um elterliche Vorteile und nicht um das Wohl des Kindes geht.

Ein Beispiel soll die Erziehung zur Passivität verdeutlichen:

Bei einem Bastelnachmittag für Eltern mit Kindern ist auch Paul (5 Jahre) mit seiner Mutter. »Er hatte nicht viel Lust, aber ich denke ein bisschen Basteln schadet auch einem Jungen nicht«, erzählt die Mutter. Die Bastelidee, ein Traumfresservogel, wird vorgestellt, Mutter und Sohn besprechen sich. Paul hat sofort eine Idee, doch die Mutter hält sie für zu schwierig. »Das schaffen wir zwei nie«, meint sie, »wir wollen auch irgendwann mal wieder nach Hause.« Paul beginnt zu schneiden, die Mutter schneidet nach und weist ihn auf zwei Stellen hin, an denen er zu viel abgeschnitten hat. »Zweimal abgeschnitten und immer noch zu kurz«, meint sie lachend. Als es ans Zusammenlegen und Kleben geht, hat Paul Schwierigkeiten, aber seine roten Wangen und munteren Augen zeigen, dass er mit Eifer bei der Sache ist. »Ich helfe dir«, sagt die Mutter, zieht das gesamte Bastelwerk zu sich und fängt an zu arbeiten. »So, jetzt geht es doch besser und schneller«, meint sie. Paul schaut noch kurz zu, wandert zwischen den Bastelnden herum und verschwindet schließlich mit anderen Kindern, die schon fertig sind, im Freien. Am Ende der Veranstaltung hat er keine Lust mehr, seinen inzwi-

schen fertigen Vogel zu betrachten. »Ich habe es gewusst, Basteln ist eben nichts für unseren Paul«, sagt die Mutter.

Die Mutter hat Paul Gutes tun und ihm die Mühe der Bastelarbeit ersparen wollen. Vielleicht wollte sie aber auch ein Ergebnis vorweisen, das ihren Erwartungen – und, wie sie glaubt, denen von Paul – eher entsprochen hätte als ein von Paul eigenhändig hergestelltes Werk.

Aber so, wie es jetzt abgelaufen ist, wären beide besser zu Hause geblieben. Denn die Mutter hat Paul keine Chance gegeben, selbst etwas Eigenes zu schaffen. Das ist bedauerlich, wenn es sich um einen Einzelfall handelt. Aber wenn es regelmäßig nach identischem Muster abläuft, kann es einen höchst gefährlichen Lernprozess einleiten.

Echte Zuwendung ist wohlwollend, ermutigt, spornt an und lässt nach den eigenen Ressourcen suchen

Einem Kind alles abzunehmen, um ihm alles leicht machen zu wollen, ist nur auf den ersten Blick eine liebevolle Zuwendung. »Das nehme ich dir ab« kann ein recht harmloser Satz sein, der eine kleine Hilfestellung zwischen zwei Partnern beschreibt. »Ich habe gerade mehr Zeit, und du bist unter Druck.« So verstanden, ist nichts gegen diesen Satz einzuwenden.

»Das nehme ich dir ab.« Hinter diesem Satz kann sich aber auch etwas ganz anderes verbergen. Er kann die getarnte Form der Entmündigung sein – vor allem wenn ein »starker« Mensch ihn zu einem »schwachen« Menschen sagt.

Alters- und situationsgemäße Zuwendung ist etwas ganz anderes. Zuwendung lassen Eltern ihren Kindern angedeihen, abgestimmt auf deren Entwicklungsstand, deren Erwartungen, Möglichkeiten und Grenzen. Dies zu unterscheiden ist wichtig. Denn bei der Episode mit Paul dominiert die Vorstellung, dass die Aufgabe für das Kind zu schwer und nicht mit Aussicht auf »Erfolg« zu

bewältigen ist. Die Mutter scheut den Konflikt; es scheint ihr zu belastend, das Kind auf seinem Weg zu seinem Ergebnis zu begleiten.

Und das bedeutet für Paul:

- dass man ihm seine Aufgabe abnimmt, nein: wegnimmt,
- dass man ihn dadurch auch seiner Einflussmöglichkeiten beraubt und ihm seine eigene Art von Ergebnis vorenthält (»Wie hätte mein Traumfresservogel wohl ausgesehen?«),
- dass man dem Kind die Chance nimmt, selbst nach einer Lösung zu suchen, nach seinem Weg, diese Hürde (falls es überhaupt eine für Paul war) zu meistern
 - z. B. mit seinem Vogel zufrieden zu sein und ihn gut zu finden,
 - z. B. mit der kleinen Freundin zusammen einen großen Vogel zu bauen,
 - sich notfalls an einer schwierigen Stelle Hilfe zu holen und dann gleich wieder selbst weiter machen zu können,
 - oder die Idee zu haben, dass der eine schneidet und der andere klebt – jeder das, was er besser kann.

Wer Kindern alles abnimmt, beraubt sie einer Herausforderung und somit großer Gefühle, die kompetent machen und stark aus Situationen, auch solchen, die einem nicht liegen, hervorgehen lassen.

Das Kind soll lernen:

- Ich habe es durchgestanden;
- ich habe es geschafft;
- ich finde es gut, wie es geworden ist;
- ich glaube, es geht noch besser, vielleicht versuche ich es (irgendwann) noch einmal;
- ich habe es nicht hinbekommen, aber ich habe es versucht;
- ich weiß, das kann ich nicht, aber beim nächsten Mal hole ich mir Hilfe oder mache etwas anderes.

Wie Erwachsene die Erlebnisse von Kindern gestalten und welche Erfahrungen sie ihnen ermöglichen, beeinflusst die kindliche Erwartung bezüglich künftiger Erlebnisse und der sie begleitenden Emotionen.

Selbst in misslichen Situationen handlungsfähig zu bleiben ist ein Zeichen von Stärke und gleichzeitig der Beweis einer gelungenen Erziehung.