



Kinder- und Jugenddorf

**Klinge**

# **Kennzeichen systemtherapeutischen Denkens und Handelns in Heim und Jugendpsychiatrie**

*Wozu erziehen? –*

Erziehen in einer gewandelten Welt

DR. WILHELM ROTTHAUS

**Pädagogischer Fachtag zum 50. Geburtstag  
des Kinder- und Jugenddorfes Klinge**

# Kennzeichen systemtherapeutischen Denkens und Handelns in Heim und Jugendpsychiatrie

Wilhelm Rotthaus

---

Als Kennzeichen eines systemischen Rahmenmodells für die ambulante und stationäre Arbeit in Heim und Jugendpsychiatrie können die Merkmale Kundenorientierung, Kontextorientierung, systemisches Krankheitsverständnis, Ressourcenorientierung und Zukunftsorientierung angesehen werden.

Der Begriff

## **Kundenorientierung**

kennzeichnet ein Vorgehen, das streng am Auftrag des Klientensystems orientiert ist und der Auftragsklärung in der differenzierten Betrachtung von Anlass, Anliegen, Auftrag und Zielformulierung hohe Bedeutung beimisst. Dieses Merkmal der Kundenorientierung beschreibt eine klare Trennung der Verantwortungsbereiche: hier der Verantwortungsbereich des Klientensystems für das eigene Wohlergehen und dort der Verantwortungsbereich des Therapeuten-systems für eine optimale Therapie nach bestem Wissen und Gewissen (Rotthaus 1990, 1996). Autonomie und Selbstbestimmung des Klientensystems werden in größtmöglichem Umfang gewahrt. Allerdings gibt es in der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie nicht selten schwer zu klärende Auftragsituationen, die am häufigsten auf der Differenz in der Problemwahrnehmung zwischen Eltern (und sonstigen Bezugspersonen) und Kindern oder Jugendlichen beruhen. Kann der vielen Erwachsenen verlockend erscheinende Weg einer Zwangsmaßnahme ausgeschlossen

werden, so kann es dem Therapeuten häufig gelingen, durch Metakommunikation seines Dilemmas, vor zwei unvereinbaren Aufträgen zu stehen, Änderungen in der Wahrnehmung des Problems bei allen Beteiligten, evtl. auch doch noch zu einem einvernehmlichen Auftrag zu kommen (Schmidt 2001).

Aber selbst - vielleicht sollte man besser sagen: gerade - bei Therapien im Zwangskonzept behält das Merkmal Kundenorientierung und die sorgfältige Auftragsklärung seine Bedeutung. Besonders in solchen Fällen muss die Trennung der Verantwortungsbereiche sehr sorgfältig beachtet und nach Möglichkeit ein Kontext konstruiert werden, in dem der jugendliche Kunde die Möglichkeit zum eigenständigen Auftrag bzw. zur Ablehnung - wenn auch unter eingeschränkten Bedingungen - hat. Wichtig ist, dass der Therapeut das therapeutische System so lange erweitert, bis es einen ausreichend „starken“ Verantwortungsträger einschließt, der ihm den Rücken frei hält für sein therapeutisches Handeln.

Dies beinhaltet aber keineswegs eine Einschränkung auf sogenannte freiwillige Patienten. Man muss lediglich - beispielsweise in solchen Fällen, in denen innerhalb der Familie keine Person Verantwortung für das Problemverhalten übernimmt wie etwa bei jugendlichen Sexualstraftätern - die einfache systemische Regel befolgen, das System so lange zu erweitern, bis es

einen Verantwortungsträger einschließt. Gerade in schwierigen Fällen sichert die Wahrung dieses Prinzips die therapeutische Freiheit des Therapeuten und schützt ihn davor, durch ein Übermaß an Verantwortlichkeit erdrückt zu werden.

Von besonderer Bedeutung in der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie - wie ebenso in der stationären Jugendhilfe - ist die Tatsache, dass eine Trennung der Verantwortungsbereiche im Sinne einer Kundenorientierung die Kinder davor bewahrt, zwischen ihren Eltern und den MitarbeiterInnen der Klinik oder des Heimes trianguliert zu werden. Denn als Kunden bleiben die Eltern in ihrer Verantwortung für ihre Kinder. Sie werden nicht - wie bei dem konventionellen Vorgehen üblich - als Eltern (wenn auch zeitlich befristet) entmündigt, sondern gegenteilig in ihrer Funktion als Eltern unterstützt und gestärkt. Die Kinder erhalten Orientierung an klaren, zwischen den Eltern und den KlinikmitarbeiterInnen abgestimmten Vorgaben und erleben - häufig nach langer Zeit zum ersten Mal - ihre Eltern als hilfreiche Unterstützer, auf die sie (wieder) stolz sein können, auch oder gerade weil sie sich nicht grenzenlos gewährend verhalten.

Mit dem Merkmal Kundenorientierung ist aber nicht zuletzt auch die Aufgabe des Therapeuten angesprochen, zu seinem/seinen Klienten eine gute Therapiebeziehung aufzubauen. „Für ein gutes Therapieergebnis kommt es nach hunderterten von Forschungsbefunden vor allem darauf an, dass der Patient seinen Therapeuten als ihn unterstützend, aufbauend, in seinem Selbstwert positiv

bestätigend erlebt und dass der Patient sich selbst als fähig zu einer guten Beziehung erlebt.“ Grawe (1994). Für den Systemischen Therapeuten bedeutet es, seinen Kunden Wertschätzung und Respekt entgegen zu bringen, den bisherigen Lebens- und Leidensweg zu würdigen und die dabei bewiesenen Ressourcen („Wie haben Sie es geschafft, das durchzustehen?“) anzuerkennen und damit die wohl wichtigste Rahmenbedingung für selbstorganisierte Veränderung zu schaffen. Hierzu zählt die Forderung nach Allparteilichkeit, die - personenorientiert verstanden - nichts anderes bedeutet, als dass die TherapeutIn versucht, alle Mitglieder des Problemsystems gleichermaßen in ihren spezifischen Erlebens- und Sichtweisen anzuerkennen und zu würdigen. Da dies ein nahezu unmögliches Unterfangen ist, tut die TherapeutIn gut daran, sich immer wieder „Supervision“ seitens ihrer Kunden einzuholen, indem sie über das subjektive Erleben der einzelnen Gesprächsteilnehmer meta-kommuniziert.

### Mit dem Merkmal der **Kontextorientierung**

wird die Erfahrung gekennzeichnet, dass das Verhalten eines Menschen dann am leichtesten zu verstehen ist, wenn man die Person in ihrem Interaktionsfeld betrachtet. Denn dort beschreiben die Interaktionspartner mit ihrem Verhalten ebenso wie mit den gemeinsamen Regeln, Verhaltenskodizes und Prämissen den Verhaltensspielraum oder - wie die Soziologen formulieren - den Möglichkeitsraum des oder der Anderen. Dabei verursacht die Person A keineswegs das Verhalten von Person

B (auch nicht die Eltern das der Kinder und umgekehrt), aber sie bedingt es (wie ein Schachspieler durch seinen Zug den nächsten Zug seines Gegenspielers nicht verursacht, aber die Bedingungen dafür schafft).

Dieser Verzicht auf die Annahme von Verursachung bewirkt einen schon als dramatisch zu nennenden Wandel in der Haltung und Einstellung Eltern gegenüber. Denn er bedeutet eine Abkehr von der verbreiteten Tendenz, Eltern als Verursacher der Probleme ihrer Kinder zu beschuldigen, eine Neigung von Mitgliedern der psychosozialen Helfersysteme, die in den vergangenen Jahrzehnten sehr viel Unheil geschaffen und keinem Kind geholfen hat. Harry Goolishian (Goolishian, Anderson 1988) hat dieser Neigung die These entgegengestellt: Nicht das Problemsystem schafft das Problem, sondern das Problem schafft das Problemsystem. Er wählte damit nicht nur eine wesentlich weniger verletzende und Unglück produzierende Position, sondern schuf ein systemisches Konzept von Störung als ein soziales Phänomen (siehe Ludewig 1992).

Das Merkmal Kontextorientierung verweist zudem darauf, dass eine wichtige Voraussetzung für effektive Therapie die Klärung der Zuständigkeiten und Beziehungen im sozialen Feld des Kindes ist. Dazu dienen Fragen wie: Wer ist für das Kind formal zuständig (beide Eltern? die alleinerziehende Mutter? der alleinerziehende Vater? der Heimerzieher? der Vormund? o.a.)? Wer formuliert Aufträge (die/der Zuständige? die ÜberweiserIn? das Jugendamt? o.a.)? Wer macht Kontrolle? Wer macht Thera-

pie? (Und beides sollte, wenn eben möglich, nicht in einer Hand liegen!) Und ganz wichtig: Wer hält sich raus?!

Ludewig (2000: 457) definiert „systemisch“ als „eine spezifische Art des Umgangs mit Komplexität“ und „systemisches Denken“ dementsprechend als eine „Denkweise, die mit der Komplexität menschlicher Existenz komplexitätsgerecht umzugehen versucht“. Daraus folgt ein **systemisches Menschenbild**, das den Menschen „als untrennbar sowohl biologisches als auch soziales Wesen betrachtet; seine Beschränkung auf nur eine dieser Komponenten wird als unnötiger Reduktionismus (Biologismus, Soziologismus) abgelehnt“. Unter biologischem Aspekt wird u. a. auf die Geschlossenheit neuronalen Operierens und damit auf die Autonomie des Individuums verwiesen. Unter soziologischem Aspekt wird demgegenüber erkennbar, dass der Mensch als Individuum eine gedankliche Fiktion ist, dass der Mensch - vor allem als Lebewesen in Sprache - ohne den Anderen als Gegenüber nicht nur lebensuntüchtig, sondern existentiell lebensunfähig ist (Duss-von Werdt 1987: 128).

Daraus folgt, dass jeder Mensch immer sowohl Subjekt als auch Objekt des Geschehens ist, sowohl Täter als auch Opfer - wenn auch in je nach Situation sehr unterschiedlicher Gewichtung! - , sowohl aktives als auch passives Element des übergeordneten Interaktionssystems. Dies ist ein bedeutsamer Aspekt beispielsweise bei der Behandlung von Jugendlichen, die sich psychotisch verhalten oder ein Borderline-Verhalten zeigen und häufig Spaltungen im

Team auslösen über die Frage des ‚Kann-er-nicht?‘ oder ‚Will-er-nicht?‘. Natürlich ist auch hier - wie immer aus systemischer Sicht zu sagen - die Entweder-oder-Frage eine Falle und das Sowohl-als-auch ( plus der dritten und vierten Möglichkeit) der hilfreiche Ausweg.

Therapeutisch bedeutsam ist zudem in Ableitung aus dem systemischen Menschenbild die Wahrnehmung und wertschätzende Würdigung der grundsätzlichen Ambivalenz des Menschen zwischen Autonomie, Unabhängigkeit und Entwicklung auf der einen Seite und Abhängigkeit, Loyalität und Stabilität auf der anderen Seite. Jede Klientin bzw. jeder Klient wünscht gleichzeitig sowohl die Veränderung als auch das Beharren beim Alten. Stierlin hat diese nicht auflösbare Ambivalenz zum Ausdruck gebracht in dem Begriff der ‚bezogenen Individuation‘, dem zufolge „ein höheres Niveau an Individuation auch ein jeweils höheres Niveau an Bezogenheit sowohl verlangt als auch ermöglicht“ (Simon, Stierlin 1984). Die Aufhebung - nicht Auflösung - dieser Ambivalenz wird im therapeutischen Gespräch angeregt durch die anerkennende und wertschätzende Allparteilichkeit der Therapeutin gegenüber beiden Wünschen, die am ehesten gelingt durch eine raum-zeitlich-kontextuelle Zuordnung beider Seiten (beide Wünsche und Bedürfnisse sind an bestimmten Orten, zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Situationen angemessen und erstrebenswert - siehe Mücke 2000:241f) .

Wie schon oben angesprochen, formu-

liert die systemtherapeutische Perspektive ein **Problem- und Krankheitsverständnis**, das die Objektivität nosologischer Einordnungen in Frage stellt und weitgehend ohne Festlegungen auskommt, die die therapeutische Freiheit einengen und die Offenheit möglicher Entwicklungen beschränken (Festlegungen z. B. durch hypothetische neurobiologische oder intrapsychische Kausalitätsannahmen). Sie betont die zwar offensichtliche, trotzdem aber meist übersehene Tatsache, dass Begriffe wie „psychisch auffällig“, „psychisch krank“ und „psychisch behindert“ Beobachterkategorien sind. Die Menschen haben nicht Probleme (wie sie beispielsweise ein Fahrrad haben, Simon 1997), sondern zeigen ein Verhalten, das Andere - und evtl. auch oder sogar allein sie selbst als Beobachter ihrer selbst! - als Problem erleben oder ansehen. Bereits der Tübinger Psychiater Ernst Kretschmer formulierte diesen Sachverhalt - wie Lempp (1989: 60) berichtet - und benutzte als Metapher die kleine Südseeinsel mit einer Palme, auf der ein Mensch nicht schizophren sein könne, weil es dort niemanden gebe, der diesem Menschen sage, dass sein Verhalten verrückt sei. (Er fügte im übrigen die - im Grunde genommen sehr konstruktivistische - Anmerkung hinzu: Es sei eben das Glück der „Normalen“, dass die Schizophrenen sich nie einigen würden - siehe Rotthaus 1989: 13.)

Ein weiterer wichtiger Aspekt eines systemtherapeutischen Problem- und Krankheitsverständnisses ist die Überzeugung, dass sich jeder Mensch gemäß seiner aktuellen Struktur (als Folge seiner lebensgeschichtlichen Anla-

ge-Umwelt-Auseinandersetzung) und nach seinen Umweltbedingungen im Sinne seiner subjektiven Logik „angemessen“ und „richtig“ verhält, auch wenn sein Verhalten von seiner sozialen Umwelt zu Recht als nicht akzeptabel gewertet wird. Keineswegs impliziert das die Aufforderung, sozial inakzeptables Verhalten zu tolerieren; gegenteilig kann es ethisch geboten sein, beispielsweise gewalttätiges, andere oder sich selbst schädigendes Verhalten zu verhindern. Ein solches Problem- oder Krankheitsverständnis hält aber dazu an, eine zweite Botschaft - beispielsweise gegenüber dem gegen seinen Willen geschlossen untergebrachten Patienten - nicht zu vergessen, dass man nämlich davon ausgehe, dass das von ihm gezeigte inakzeptable Verhalten für ihn subjektiv die in der derzeitigen Lebenssituation einzig zur Verfügung stehende Reaktionsform sei - auch wenn man die Zusammenhänge zur Zeit noch nicht recht verstehen könne - und dass man gerne mit ihm gemeinsam versuchen wolle, andere Lösungen zu finden. Diese zweite Botschaft wahrt ein Stück Würde des Betroffenen (beispielsweise des Patienten in der grundsätzlich eher entwürdigenden Situation einer unfreiwilligen Aufnahme auf einer geschlossenen psychiatrischen Station).

Die Annahme, dass es gute, bewusste oder unbewusste, nachvollziehbare oder weniger nachvollziehbare Gründe für ein Symptom geben muss, führt den Systemischen Therapeuten dazu, Respekt und Wertschätzung auch gegenüber dem Symptom zu zeigen. Dies bedeutet, nicht kritiklos das Symptom

zu verteufeln und auf die Seite der Veränderung zu gehen, sondern die positiven, angestrebten Aspekte zu würdigen, die es immer auch gibt, selbst wenn der Kunde selbst und/oder seine Angehörigen unter dem Symptom leiden, wenn es Ärger, Wut und Ablehnung hervorruft. Symptome verweisen auf mehr oder weniger versteckte, mehr oder weniger unbewusste Bedürfnisse, Wünsche und Sehnsüchte. Erst die Balance zwischen dem Symptom und der Negation des Symptoms eröffnet die Chance, zu einer Lösung zweiter Ordnung, die allein eine für alle Beteiligten gute Lösung sein kann (Mücke 2000).

Das Merkmal

### **Zukunftsorientierung**

kennzeichnet die dominierende Denkrichtung eines systemisch-familien-therapeutischen Ansatzes. Denn aus systemtherapeutischer Sicht ist nicht das Herausfinden der Ursache Grundlage der Therapie, sondern vielmehr das Erforschen des erwünschten Zielverhaltens. Diese Erarbeitung klarer Zielvorstellungen für den therapeutischen Prozess dient einerseits der Destabilisierung festgefahrener Verhaltensmuster sowie andererseits als Basis der weiteren Entwicklung. Die gemeinsam mit dem Klienten entwickelten Ziele übernehmen Katalysatorfunktionen, bieten Perspektive und vermitteln motivationalen Anreiz. Selbstverständlich kann es geschehen, dass sich im Verlaufe des therapeutischen Prozesses Zielvorstellungen verändern und neu formuliert werden. Grundsätzlich kann man aber beobachten, dass Ziele, die sehr konkret, anschaulich und als posi-

tives Verhalten im Präsens formuliert werden (z. B.: „Michael geht seit drei Wochen regelmäßig zur Schule, und der Lehrer sagt, dass er in ausreichendem Maße mitarbeitet“) suggestive Kraft entfalten und damit faktisch einen hypnotherapeutischen Effekt entwickeln. Zugleich bieten sie dem Kind einen klaren Anhaltspunkt dafür, wann es von seinen Eltern die Entscheidung zur Beendigung des therapeutischen Klinikaufenthaltes erwarten und verlangen kann.

Zukunftsorientierung bedeutet aber keineswegs zu ignorieren, dass die Zukunft auf dem Heute und auf der Vergangenheit basiert. Die Würdigung der Problemgeschichte, Genogramarbeit, problemorientiert und vor allem auch ressourcenorientiert (Geiken 2001), oder der Rückgriff auf glückliche Zeiten, in denen das Problem noch nicht bestand, sind wichtige therapeutische Vorgehensweisen, die das Ziel verfolgen, das Problemsystem zu entlasten, positive emotionale Kräfte, Hoffnung und Zuversicht zu mobilisieren und verschüttete oder noch nicht erkannte Ressourcen zu aktivieren.

Das Merkmal

### **Ressourcenorientierung**

hat einen hohen Stellenwert im Rahmen eines systemtherapeutischen Therapie-modells. Ressourcenorientierung kennzeichnet eine Haltung und Sichtweise des Therapeuten sowie ein Bemühen, vorwiegend Dialoge über das zu führen, was gelingt, und die Momente, die gut sind. Dies versetzt den Klienten faktisch in eine Lösungs- (statt in eine Problem-)trance zu verfallen, wenn der

Therapeut nahezu ausschließlich über seine Probleme spricht). Ressourcenorientierung basiert auf der Überzeugung, dass das Klientensystem in der Regel den für das eigene Wohlbefinden richtigen Weg selber findet und dass es in diesem Prozess lediglich die Unterstützung der Therapeutin benötigt.

Ressourcenorientierung und Ressourcenaktivierung hat sich im übrigen in der neueren Psychotherapieforschung als einer der bedeutendsten Wirkfaktoren psychotherapeutischen Handelns erwiesen und gilt inzwischen als ein zentraler Baustein einer angestrebten allgemeinen Psychotherapie. Grawe, der Ressourcenorientierung und Ressourcenaktivierung 1994 noch als eines von vier psychotherapeutischen Wirkprinzipien beschrieb, vertritt in neuer Zeit die Auffassung, dass Ressourcenaktivierung das primäre Wirkprinzip der Psychotherapie überhaupt darstelle, auf das ein Großteil ihrer Wirkungen zurückzuführen sei. Er führt dazu aus, dass es gute Gründe für die Annahme gebe, dass die Ressourcen der Patienten für die Indikation und die Wirkung von Therapien eine größere Bedeutung hätten als die Art ihrer Probleme.

In der stationären Therapie ist es vor allem wichtig, diese Orientierung bereits vor der Aufnahme in ambulanten Vorgesprächen durchzuführen. Dies gelingt durch Auftragsklärung und die Formulierung positiver Ziele oder eines zukunftsorientierten Themas für die stationäre Zeit (Rotthaus 1990 und 1998). Dadurch wird es möglich, für den Aufenthalt - wie Durrant (1996) es formu-

liert hat - einen Kontext der Kompetenz (statt eines Kontextes des Versagens) zu schaffen, d. h. einen Kontext, in dem das angestrebte positive Verhalten (und eben nicht das unerwünschte, in den letzten Wochen, Monaten oder Jahren schon ständig thematisierte Verhalten) im Mittelpunkt steht und Thema der Gespräche, der Trainings und aller sonstigen Bemühungen ist. Es ist verblüffend zu sehen, wie sehr der üblicherweise schwere, problembelastete Charakter eines stationären Aufenthaltes durch diese Orientierung einen spielerisch-sportlichen, für alle Beteiligten fröhlicheren und weniger anstrengenden bekommen kann.

Ressourcenorientierung darf allerdings keinesfalls mit einer verharmlosenden, positivistischen Haltung missverstanden werden. Die Kunden besonders einer stationären Therapie haben durchweg ein lange Leidensgeschichte und werden in der Regel erst dann sich neuen Zielen widmen können, wenn sie sich in ihrem Erleben und Erleiden gehört, anerkannt und gewertschätzt sehen. Dies lässt sich bestens verbinden mit einer Diagnostik im systemischen Sinne. Dabei geht es nicht um Ursachenerforschung im linear-kausalen Verständnis, sondern vielmehr um Ressourcendiagnostik oder - wie Ludewig (2000) es formuliert - um „Überlebensdiagnostik“. Sie zielt auf die Erkundung all jener Ressourcen, die es den Klienten ermöglicht haben, ihr bisheriges Leben soweit zu meistern, wie es ihnen trotz all der Belastungen gelungen ist, wie sie es trotzdem geschafft haben, noch gute oder auch nur erträgliche Momente zu erleben, wie sie über-

haupt solange durchhalten konnten. „Das Interesse an den Bedingungen, die das Überleben ermöglicht haben,“ - so Ludewig (2000: 471) - knüpft vorrangig an zwei für die Therapie relevante Aspekte an: Die Aufmerksamkeit der Klienten wird zum einen auf deren Ressourcen gelenkt, so dass sich die eng geschlossene Dynamik, die das Problem aufrecht erhält, öffnen kann. Zum anderen bietet eine am Überleben interessierte Exploration vielfältige Möglichkeiten an, um von Anbeginn der Therapie feststehende Setzungen, hinderliche Überzeugungen und den Glauben an Zwangsläufigkeiten mittels geeigneter Fragen aufzuweichen.“

## Literatur

Durrant, M. (1986): Auf die Stärken kannst du bauen. Lösungsorientierte Arbeit in Heimen und anderen stationären Settings. Dortmund (modernes lernen).

Duss-von Werdt, J. (1987): Von der systemischen Sicht zum therapeutischen Handeln. *Psychotherapie medizinische Psychologie* 37: 126 – 132.

Geiken, G. (2001): Systemisch ressourcenorientierte Interventionen in der stationären Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: W. Rotthaus (Hrsg.): *Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*. Heidelberg (Carl-Auer-Systeme).

Goolishian, H.A., H. Anderson (1988): Menschliche Systeme. Vor welche Probleme sie uns stellen und wie wir mit ihnen arbeiten. In: L. Reiter, E.J. Brunner, S. Reiter-Theil: *Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive*. Berlin (Springer): 189 - 216.

Grawe, K. (1994): *Psychotherapie ohne Grenzen. Von den Therapieschulen zur Allgemeinen Psychotherapie. Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis* 26: 357 - 370.

Grawe, K., M. Grawe-Gerber (1999): Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. *Psychotherapeut* 44: 63 – 73.

Lempp, R. (1989): Anmerkungen zu Kurt Ludewig und Hellmuth Hartmann. In: W. Rotthaus: *Psychotisches Verhalten Jugendlicher*. Dortmund (modernes lernen): 60 - 68.

Ludewig, K. (1992): *Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Theorie und Praxis*. Stuttgart (Klett-Cotta).

Ludewig, K. (2000): Systemische Therapie mit Familien. *Familiendynamik* 25: 450 - 484.

Mücke, K. (2000): Wertschätzung als zentrales, dialektisches Wirkprinzip in der großsystemischen Psychotherapie. *Zeitschrift für systemische Therapie* 18: 224 - 248.

Rotthaus, W. (1989): Einleitung. In: W. Rotthaus: *Psychotisches Verhalten Jugendlicher*. Dortmund (modernes lernen): 7 - 15.

Rotthaus, W. (1990): Stationäre systemische Kinder- und Jugendpsychiatrie. Dortmund (modernes lernen).

Rotthaus, W. (1995): Das Rollenverständnis der MitarbeiterInnen in der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie. *Zeitschrift für systemische Therapie* 13: 105 – 110.

Rotthaus, W. (1998): Kundenorientierung in der stationären systemischen Psychotherapie. Vom Kontext des Versagens zum Kontext der Kompetenz. In: M. Vogt-Hillmann, W. Burr (Hrsg.): *Kinderleichte Lösungen*. Dortmund (Borgmann): 159 - 170.

Schmidt, G. (2001): Kompetente jugendliche Kunden und Familien als kotherapeutische Helfersysteme - Das Hardberg-Modell einer stationären systemisch-hypnotherapeutischen Jugendlichen-Psychosomatik. In: W.

Rotthaus (Hrsg.): Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Heidelberg (Carl-Auer-Systeme).

Simon, F.B. (1997): Meine Psychose, mein Fahrrad und ich. Zur Selbstorganisation der Verrücktheit. Heidelberg (Carl-Auer-Systeme).

Simon, F.B., H. Stierlin (1984): Die Sprache der Familientherapie. Stuttgart (Klett-Cotta)

# Wozu erziehen? - Erziehung in einer gewandelten Welt

Wilhelm Rotthaus

---

## 1. Einleitung

Wer mit problemhaften Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen sowie ihren Eltern und ErzieherInnen befaßt ist, begegnet zwangsläufig den unterschiedlichsten Arten erzieherischer Schwierigkeiten und vielen Formen erzieherischen Scheiterns. Dabei läßt sich in den vergangenen Jahren kaum noch übersehen, dass die Erziehungsprobleme heute anderer Art sind als noch vor 20 oder 30 Jahren. Um es ganz grob zu charakterisieren: Während Kinder früher durch eine übermäßige, einengende, autoritäre Erziehung in ihrer Entwicklung behindert wurden, scheint dies heute dadurch zu geschehen, dass sie aufgrund von Erziehungsunsicherheit und Erziehungsresignation kaum noch Grenzen kennenlernen.

Natürlich ist man als professioneller Helfer jeweils mit den Extremen gesellschaftlicher Entwicklungen konfrontiert. Die geschilderten Beobachtungen scheinen jedoch in überspitzter Form einen Wandel erzieherischer Einstellungen und Haltungen aufzuzeigen und Kernfragen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, unter denen Erziehung heute erfolgt, zu verdeutlichen. Diese Vermutung näher zu untersuchen und Expertenmeinungen aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen heranzuzie-

hen, war ein Anlaß für meine Beschäftigung mit dem Thema „Erziehung“.

Ein weiterer Anlaß lag darin, dass ich inzwischen fast 2 Jahrzehnte systemtheoretisch orientierter Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie ihren Eltern und sonstigen Angehörigen unter stationären und ambulanten Bedingungen überblicke. In dieser Zeit habe ich die Überzeugung gewonnen, dass systemisches Denken für das Verstehen menschlichen Verhaltens nützlich ist und dass es zudem dazu anhält, die Würde des anderen - sei es Kind, sei es Erwachsener - zu respektieren und seine autonomen Entscheidung zu achten. Es reizte mich deshalb zu untersuchen, ob der systemische Blick auf den Prozeß der Erziehung neue Anregungen erbringt (Rotthaus 1998).

Dabei war nicht zu übersehen, dass systemisches Denken bislang in der Pädagogik einen auffallend geringen Niederschlag gefunden hat. Soziologen, insbesondere Niklas Luhmann, haben gegen Ende der 80er Jahre zwei hochinteressante Kongresse zum Thema der Erziehung unter systemtherapeutischer Perspektive veranstaltet, haben aber nach meiner Wahrnehmung innerhalb

der Pädagogik wenig Resonanz gefunden. Vielleicht hat es damit zu tun, dass Luhmann damals mit schöner Deutlichkeit seine Problemwahrnehmung formuliert hat, indem er beispielsweise schrieb: „Im Prinzip nimmt der Erzieher sich etwas Unmögliches vor“ (1987, Seite 60), oder an anderer Stelle: „Man nimmt ein Können in Anspruch, das man nicht können kann.“ (1987, Seite 61) Luhmann sprach in diesem Zusammenhang von einem Technologiedefizit des Erziehungssystems und meinte damit die Tatsache, dass Erziehung nicht in der Lage sei, das Erreichen der angestrebten Effekte mit hinreichender Zuverlässigkeit zu kontrollieren.

In den letzten Jahren hat sich die Situation nun deutlich geändert: Ich brauche nur auf den großen Heidelberger Kongress „Die Schule neu erfinden“ im Frühjahr 1996 oder auf die seit Beginn des Jahres 1997 erscheinende Zeitschrift „System Schule“ zu verweisen, ebenso wie auf Publikationen von Rolf Huschke-Rhein, Reinhard Voß, Kersten Reich u.a.

Im Folgenden möchte ich mich zunächst auf den Aspekt konzentrieren, welche Änderungen Kindheit im Wandel der letzten Jahrzehnte erfahren hat und welche Konsequenzen im Hinblick auf die Kinder-Erwachsenen-Beziehung und damit auch auf Erziehung daraus zu ziehen sind, und im 2. Teil in aller Kürze vier Aspekte dazu darstellen, welche Wertorientierungen mir aus einer systemischen Sicht besonders wichtig erscheinen.

## 2. Zum Beziehungsverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen

### 2.1 Die Differenz von Erwachsenem und Kind als Basis der Erziehung

Erziehung existiert nicht als spezifische Handlungsform. Die ErzieherIn berät, informiert, erklärt, unterrichtet, animiert, spricht Mut zu, lobt, tadelt, streitet, straft, setzt Grenzen -, aber das alles gibt es nicht nur in erzieherischen Kommunikationen. Erst wenn ein Mensch seinen Handlungen des Anregens, Beratens, Informierens, Erklärens, Lobens, Tadelns usw. erzieherische Absicht zuschreibt und diese erzieherische Absicht auf eine oder mehrere andere Menschen (meist, aber nicht nur Kinder und Jugendliche) richtet, findet Erziehung statt. Dabei ist es unwichtig, ob diese Handlung überhaupt eine Wirkung hat oder welche Wirkung sie hat.

Die erzieherische Absicht des Erwachsenen dem Kind gegenüber ist nun meist auf die Überzeugung des Erwachsenen zurückzuführen, dass er etwas kann oder etwas weiß, was das Kind noch nicht kann und noch nicht weiß. Diese Feststellung klingt zunächst einmal banal, verweist aber doch auf einen grundlegenden Gesichtspunkt von Erziehung, nämlich auf die Differenz von Erwachsenem und Kind, von Wissendem und Nicht-Wissendem, von Erzogenem und Nicht-Erzogenem, von Ausgebildetem und Nicht-Ausgebildetem als Grundlage für Erziehung. Damit verbunden ist die Idee des Kindes als eines noch unbeschriebenen Blat-

tes, eines Wesens, das formbar und zu entwickeln ist, dessen Zukunft als offen und gestaltbar angesehen wird. Weniger freundlich formuliert heißt das: Kindheit ist ein defizitärer Status, der überwunden werden muß. Kinder müssen demnach - selbstverständlich! - erzogen, unterrichtet und ausgebildet werden.

Die meisten Menschen dürften heute der Überzeugung sein, Erziehung sei ein Grundtatbestand des Lebens, den es zu allen Zeiten und immer gegeben habe. Diese Annahme beruht wahrscheinlich auf der Tatsache, dass es zu allen Zeiten aufgrund der anthropologischen Grundsituation des Kindes notwendig gewesen ist und notwendig sein wird, Fürsorge für Kinder zu zeigen, sie insbesondere als Säuglinge zu ernähren, zu pflegen und anzuregen. Tatsächlich jedoch ist Erziehung in der uns überkommenen Form eine Erfindung, die noch gar nicht sonderlich alt ist und aus dem Beginn der Neuzeit stammt. Die Idee der Erziehung wurde gegen Ende des Hochmittelalters entwickelt mit der damals einsetzenden Lösung des Ich aus den gemeinschaftlich-traditionsgebundenen Bezügen und mit der damals erfolgenden „Geburt des Individuums“ (Heer), d.h. mit dem Aufkommen der Idee, den Menschen als Individuum zu denken.

Im Mittelalter gab es diesen - für uns zumindest bis in die fünfziger Jahre des Jahrhunderts so selbstverständlichen - prinzipiellen Abstand zwischen Erwachsenen und Kindern nicht. Sobald ein Kind sich allein fortbewegen und verständlich machen konnte, lebte es

mit den Erwachsenen in einem informellen, natürlichen Lehrlingsverhältnis und lernte von ihnen, was es über die Welt, die Religion, die Sprache, die Sitten, die Sexualität oder das Handwerk wissen mußte. Kinder und Erwachsene trugen die gleichen Kleider, spielten die gleichen Spiele, verrichteten die gleichen Arbeiten, sahen und hörten die gleichen Dinge und lebten nicht in voneinander getrennten Lebensbereichen.

Es war dann vor allem Rousseau, der unsere Vorstellung von Erziehung am stärksten geprägt hat, der als erster sehr deutlich formuliert hat, dass Kinder keine kleinen Erwachsenen seien, sondern dass Kindheit und Erwachsenenalter deutlich unterschieden werden müßten. Rousseau formulierte auch mit aller Klarheit, dass die Distanz zwischen Kindern und Erwachsenen, zwischen Kindheit und Erwachsensein die wichtigste Grundlage für Erziehung sei. Für ihn war es Aufgabe des Erziehers, dem Kind diese „natürliche Ordnung“ zu vermitteln, es aber in einer „wohlgeordneten Freiheit“ ohne Verbote und ohne Züchtigungen zu erziehen. Wörtlich formulierte er: „Behandelt euren Zögling, wie es seinem Alter entspricht. Weist ihm von Anfang an seinen Platz zu und haltet ihn darin so fest, dass er gar keinen Ausbruch mehr versucht. Dann befolgt er schon die wichtigste Lehre der Weisheit, ehe er weiß, was Weisheit ist. Befehlt ihm nie und nichts, was es auch sein mag. Er darf gar nicht auf den Gedanken kommen, dass ihr irgend eine Autorität über ihn beansprucht. Er braucht nur zu wissen, dass er schwach ist und ihr stark seid, dass er also notwendigerweise von euch abhängig ist.

Das muß er wissen, lernen und fühlen. Er soll früh das naturgewollte Joch fühlen, das schwere Joch der Notwendigkeit, unter das sich jeder Sterbliche beugen muß ... Der Zwang der Verhältnisse muß der Zügel sein, der ihn hält, nicht die Autorität.“ (Rousseau 1971, Seite 70).

Rousseau ordnete Kinder einem besonderen Schonraum zu, einem besonderen pädagogischen Raum, der in erster Linie zum Schutz der Kinder gedacht war und in dem Kindern erlaubt war zu handeln, ohne die volle Verantwortung für ihr Tun übernehmen zu müssen. Der Schutz bestand u.a. darin, dass den Kindern unter der Kontrolle von Erwachsenen erst nach und nach ein bestimmtes Maß an Informationen zugänglich gemacht wurde, und zwar so behutsam und in so geschickter Form, dass sie das Neue - so die Vorstellung - psychisch verarbeiten konnten. Es ging also um kontrollierte Wissensvermittlung und folgerichtiges Lernen. Der eigenständige Zugang zu diesen Informationen wurde den Kindern nach Möglichkeit versperrt.

Unterstützt und verstärkt wurde diese Idee von Kindheit und Erziehung in einem besonderen Schonraum durch die Arbeitsbedingungen des Frühkapitalismus und die Entwicklung zur Kleinfamilie. Es kam zunehmend zur Auslagerung pädagogischer Funktionen in entsprechende Institutionen. Das Lernen durch das Leben war kaum noch möglich. Die Schule als Ort systematischen Lernens gewann an Bedeutung. Sie bildete - ebenso wie später der Kindergarten - einen Sonderraum für Kinder mit

eigenen Gesetzen und übernahm zunehmend die Aufgaben von Erziehung, Bildung und Ausbildung, die sich die Familien zum Großteil nicht mehr leisten konnten. Allerdings hat sich diese Entwicklung in den verschiedenen Schichten der Bevölkerung zu sehr unterschiedlichen Zeiten vollzogen. Arbeiterfamilien blieben im 18. und weitgehend auch noch im 19. Jahrhundert auf die Mitarbeit der Kinder zum Lebensunterhalt angewiesen, was in diesen Kreisen wie in bürgerlichen Familien vollzogene Entwicklung verhinderte.

Die Entwicklung eines Schonraums für Kinder ging einher mit der Ausformung einer besonderen Spielsphäre und anderen kindertümlichen Merkmalen. Wichtiges Element aber war die Abtrennung dieses Schonraums von dem alltäglichen Miteinander und die Entwicklung einer Distanz zwischen Kindern und Erwachsenen, zwischen Kindheit und Erwachsen-Sein. Kindheit wurde damit zu einer Zeit des Noch-nicht-erwachsen-Seins. Kind zu sein bedeutete die Aufgabe, erwachsen zu werden.

## 2.2 *Kindheit heute*

Diese Idee des Schonraums, die eng verbunden ist mit der Vorstellung von glücklicher Kindheit, ist uns heute - noch - gut vertraut. Es stellt sich aber die Frage, ob die gesellschaftlichen Voraussetzungen dafür noch gegeben sind. Viele Autorinnen und Autoren sind der Überzeugung, dass diese Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen, wie sie einmal zur Grundlage von Erziehung geworden ist, heute zuneh-

mend unsicher und unklar geworden ist. Die Basis für Erziehung ist brüchig geworden, was der wesentliche Grund für die große Unsicherheit und Unklarheit in Erziehungsfragen sein dürfte. Es ist eine Nivellierung des Unterschieds zwischen Kindern und Erwachsenen eingetreten, die sich von beiden Seiten her, sowohl von Seiten der Kinder als auch von Seiten der Erwachsenen beschreiben läßt.

Postman spricht vom Verschwinden der Kindheit, andere Autoren von einer Liquidierung der Kindheit (Hengst), von einer Aushöhlung der Kindheit (Hengst) oder von der Kindheit als Fiktion (Suransky). Die Fülle der Hinweise ist meines Erachtens überzeugend: Postman hebt vor allem hervor, dass der prinzipielle Wissensvorsprung der Erwachsenen durch die Videomedien verlorengegangen sei, dass Intimität und Sexualität, früher für Kinder tabuisiert, heute kein Geheimnisbereich der Erwachsenen mehr genannt werden könne, ein Geheimnisbereich der Erwachsenen generell verloren gegangen sei. Andere verweisen darauf, wie die traditionellen Kinderspiele fast völlig verschwunden seien, die Nutzung des öffentlichen Raums durch Kinder an rigide Restriktionen, sprich an Erwachsenenregeln gebunden sei, dass Verhalten und Sprache, Einstellungen und Wünsche von Kindern ebenso wie die von Erwachsenen durch Werbung geprägt werde und vieles andere mehr.

Das Verschwinden der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen läßt sich aber auch von den Erwachsenen her beschreiben: Die Idee, dass der Erwachsene ausgelernt habe, wirkt heute

bereits nahezu komisch. Gegenteilig werden die Erwachsenen zu lebenslangem Lernen aufgerufen und - so Forschungsminister Rüttgers - zu der Bereitschaft, ggf. dreimal in ihrem Leben einen neuen Beruf aufzunehmen. Erwachsene legen aber auch nicht mehr so großen Wert auf ihr Erwachsensein wie in früheren Zeiten, in denen es schlicht undenkbar gewesen wäre, dass ein Erwachsener sich mit Spielzeug in der Öffentlichkeit gezeigt hätte, beispielsweise mit Inline-Skatern oder einem Tretroller durch die Innenstadt gefahren wäre. Und so scheint es ebenso berechtigt, statt von einem Verschwinden der Kindheit von einem Verschwinden der Erwachsenenheit zu reden, was Tremml etwas unfreundlicher formuliert als eine Infantilisierung der Erwachsenen (Tremml 1996 auf den Viersener Therapietagen).

Von welcher Seite aus man es auch betrachtet: Die Voraussetzungen für die Idee der Kindheit haben sich geändert: Die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen ist unzweifelhaft geringer geworden. Dieses Phänomen, dass Kinder erwachsener und Erwachsene kindlicher geworden sind, geht nun aber einher - und das dürfte kein Zufall sein - mit dem Faktum, dass die Kindheit sich verkürzt hat und die Jugendzeit eher beginnt. Der Zeitpunkt ist schwer festzulegen; ich habe persönlich den Eindruck, dass er für viele Kinder bereits beim Übergang von der Grundschule in die Hauptschule anzusiedeln ist. Hurrelmann verweist darauf, dass die Menarche wesentlich früher eintritt, als noch vor 20 Jahren, wofür die Wissenschaft keine befriedigenden Erklä-

rungen abgeben könne. Er verweist weiter darauf, dass Kinder heute Erwachsenenkrankheiten haben, demgegenüber die üblichen Kinderkrankheiten vielfach gar nicht mehr durchmachen. In der Kinder- und Jugendpsychiatrie machen wir die Erfahrung, dass Psychosen wesentlich früher auftreten, für deren Erscheinungsform eine gewisse Reife notwendig ist, und dass Suizidhandlungen bei 10- bis 14-Jährigen, die vor 15 bis 20 Jahren noch eine extreme Rarität waren, heute keine Besonderheit mehr darstellen. Auch Sexualdelikte seitens Jugendlicher sind wesentlich früher zu beobachten. In diesen Zusammenhang ordnet sich die Diskussion um die zunehmende Kinder- und Jugendkriminalität nahtlos ein. Das heißt: Insgesamt wird man sagen müssen, dass solche Verhaltensauffälligkeiten, Verhaltensstörungen und psychische Erkrankungen, die früher erst nach dem normativen Beginn des Jugendalters auftraten, heute schon bei 10- bis 14-Jährigen zu beobachten sind. Diese Vorverschiebung ist meines Erachtens die wesentliche Erklärung für den Anstieg der Kriminalitätszahlen bei Kindern und Jugendlichen angesichts der Tatsache, dass traditionell der Höhepunkt an Kriminalitätsauffälligkeit im jungen Erwachsenenalter stattfindet. Dementsprechend hat es durchaus eine innere Logik, wenn man die Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters diskutiert - auch wenn das - aus anderen Gründen - nicht als sinnvolle Maßnahme angesehen werden kann.

Wenn nun aber die Voraussetzungen für die Idee der Kindheit zunehmend schwinden und Kinder wesentlich eher

als „Jugendliche“ im klassischen Sinne anzusehen sind, dann muß das auch Auswirkungen auf die Chancen und Möglichkeiten von Erziehung haben. Angesichts dieser Situation wird von vielen Seiten das „Ende der Erziehung“ ausgerufen, von Postman (1995) beispielsweise in seinem neuesten Buch beklagt, von Giesecke (1985) demgegenüber gefordert. Entsprechend werden in der aktuellen Diskussion zwei verschiedene Lösungen proklamiert: Von der einen Seite wird gefordert, das alte Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen wieder herzustellen, d.h. die überkommene Trennung von Kindheit und Erwachsenenheit wieder zu restaurieren, wieder Eltern und ErzieherInnen zu sein, damit Kinder Kinder sein können. Von der anderen Seite wird demgegenüber verlangt, die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen ganz aufzugeben, und die Kinder als junge Erwachsene zu betrachten, die - wie es eben bis zum Ende des Mittelalters üblich war - durch gemeinsames Leben mit den Erwachsenen in die Erwachsenenwelt hineinwachsen.

Allerdings fragt es sich, ob diese beiden Alternativen tatsächlich die einzig denkbaren Möglichkeiten sind oder ob es nicht neue Wege einer Kinder-Erwachsenen-Beziehung gibt, die zukunftsweisender und zukunftssträchtiger sein könnten. Dazu nochmals ein kurzer Rückblick:

### **2.3 Das „Objekt“ Kind**

Rousseau bestand - wie oben gezeigt -

erstmalig auf einem Eigenrecht der Kindheit als einer von dem Erwachsenenalter unterschiedenen Phase, und er verlangte einen altersgemäßen Umgang mit den Kindern. Mit Rousseau begann aber nun nicht nur das Zeitalter der Erziehung, sondern es begann zu gleicher Zeit auch das Zeitalter des wissenschaftlichen Denkens in unserem heutigen Sinne. Die Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens und die Durchsetzung einer Konstruktion von Kindheit, die in dem Kind zugleich das nicht vernünftige Wesen sah und es für erziehungs- und bildungsfähig hielt, gingen miteinander parallel und verstärkten sich wechselseitig. Damit wurde die Grundlage gelegt für die empirische Psychologie und die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Das „Objekt“ Kind wurde von nun an erforscht, und die genaue Kenntnis des „Objektes“ weckte die Idee, man könne es planen und beherrschen, man könne Kinder so herstellen, so machen, wie man sie haben wolle. Abweichungen davon galten als Störungen oder auch als Ärgernisse, wurden zu Problemen für Experten. Die Entwicklung wurde als ständiger Fortschritt vom Säugling zum Erwachsenen gesehen. Sie wurde objektiv beobachtet und detailliert vermessen.

Die Ausformung der Ideengeschichten von Kindheit einerseits und von Wissenschaftlichkeit andererseits, die sich beide vielfältig miteinander verschränkten, legte die Basis für die prinzipielle Vorstellung, dass „richtige“ Erziehung das „richtige“ Kind produziere, dass es sich umgekehrt sozusagen um einen Produktionsunfall handele,

wenn das Kind nicht richtig werde. Erinnerung sei nur an das noch gar nicht lang zurückliegende, leidenschaftliche Plädoyer von Skinner, dass durch die richtige Anwendung wissenschaftlicher Methoden in der Erziehung jedes erzieherische Ergebnis zu erreichen sei. Etwas populärwissenschaftlicher schlugen sich diese Vorstellungen nieder in einer umfangreichen Literatur über Erziehungsfehler.

## 2.4 *Kinder als „Seiende“ und als „Werdende“*

Nun sind wir aber auch in der Wissenschaft zu einem Punkt gelangt, an dem eine derartige naive Wissenschaftsgläubigkeit weitgehend verlorengegangen ist. Die Idee der Trennbarkeit von Beobachter und beobachtetem Objekt ist seit Heisenbergs Unschärferelation sogar in der „harten“ Wissenschaft Physik nicht mehr haltbar, geschweige denn in den sozialen Wissenschaften. Und die Systemtheorie verweist darauf, dass der Beobachter immer Teil des von ihm Beobachteten ist und objektiv dementsprechend immer nur ein relativer Begriff, Objektivität nur eine „Objektivität“ in Anführungsstrichen sein kann.

Das bedeutet aber auch, dass das Kind aus systemisch fundierter Überzeugung niemals als vom Beobachter unabhängiges erzieherisches oder wissenschaftliches Objekt gesehen werden kann. Das Kind ist vielmehr zu betrachten als einerseits autonomes, eigenständiges Lebewesen eigenen Rechts, das andererseits jedoch nicht unabhängig von seiner Umwelt - sei es eine erzieheri-

sche, eine politische oder eine wissenschaftliche Umwelt - verstanden werden kann.

Aus systemtheoretischer Sicht ist das Ja-Nein, das Entweder-Oder der Newton'schen Mechanik, das sich in der Technik der letzten Jahrhunderte zweifellos bewährt hat, zur Erfassung komplexer Zusammenhänge, beispielsweise des Verhaltens und der Beziehungen von Lebewesen, ganz ungeeignet. Dementsprechend ist die Entweder-oder-Alternative der Wiederherstellung der überkommenden Trennung zwischen Kindern und Erwachsenen oder aber der völligen Gleichstellung der Kinder mit den Erwachsenen unangemessen und einer Lösung nicht förderlich. Vielmehr zwingt systemisches Denken zu einem Sowohl-als-Auch, zur Einnahme des dritten, die beiden Alternativen vereinigenden Punktes im Sander'schen Dreieck, nämlich dazu, dass der Erwachsene das Kind sowohl als den gleichwertigen Menschen und Partner sieht mit gleichberechtigten Wünschen und Bedürfnissen und gleichem Recht auf Meinungsäußerung als auch als erziehungs- und bildungsbedürftiges Kind, das noch klein ist, vieles noch nicht kann und weiß und der Anregung und Unterstützung seitens der Erwachsenen bedarf. Der Erwachsene sieht das Kind danach als ihm gleich und doch als verschieden, eben als Kind.

Natürlich liegt darin ein gewisser Widerspruch; aber um die ganze Breite des Geschehens zu erfassen, müssen wir diesen Widerspruch nicht beseitigen, sondern aushalten und konstruktiv nut-

zen. Dies bedeutet: Der - erziehende - Erwachsene handelt mit dem Kind als Partner und erkennt es als autonom Gleichberechtigten an. Zugleich sieht er die Anleitungs- und Unterstützungsbedürftigkeit des Kindes und erzieht es, indem er ihm Lernen ermöglicht und es damit in die Kultur einführt. Das Kind ist damit nicht mehr Objekt erzieherischer Bemühungen, sondern bleibt Subjekt seines Lebens und seiner Entwicklung. Es ist kein Mangelwesen, kein noch unfertiger, unzureichender, unvollkommener Erwachsener, sondern mit seiner offeneren, weniger festgelegten, wir sagen oft „phantasiereicheren Sicht“ der Welt schlicht andersartig in seinem So-Sein. Es ist nicht ein Wesen, das durch Erziehung zum vollwertigen Menschen werden soll, sondern braucht den Erwachsenen als Mehrwischer oder Anderswischer, weil es die für uns selbstverständliche Sicht der Welt noch nicht kennt. Unter diesen Voraussetzungen wird Erziehen dann verstanden als ein interaktiver Prozeß, in dem die Handlungen aller beteiligten Partner gleich wichtig sind, auch wenn Kinder und Erwachsene unterschiedliche Rollen und Aufgaben haben.

G. Scholz (1994) illustriert dieses Verhältnis zwischen dem Kind und dem Erwachsenen in der Erziehung am Beispiel des Mitspieltheaters: Der Erwachsene spielt gemeinsam mit dem Kind, und dabei werden seine Spielzüge von denen des Kindes ebenso beeinflusst, wie er die Spielzüge des Kindes bestimmt. Der Erwachsene aber ist Spieler und Regisseur zugleich. Er spielt und weiß zugleich, dass er spielt und was er spielt und warum er spielt. Er kennt

die möglichen Spielszenen wie auch die Bedingungen und Strukturen des Spiels. Er ist deshalb in der Lage und es ist seine Aufgabe, Spielhandlungen vorzuschlagen. Die Verantwortung für das Spiel ist also ungleich verteilt. Das Spiel lebt davon, dass beide Spieler jeweils situativ aufeinander hören und aufeinander reagieren, jeder improvisieren und neue Ideen in das Spiel bringen kann. Das heißt: Auch das Kind kann neue Spielhandlungen in das Spiel hineinragen, und es ist nicht zuletzt die Aufgabe des Erwachsenen, das Kind im Spielen über die inneren Strukturen des Spiels aufzuklären. Der Verlauf und der Ausgang des Spiels ist nicht planbar und nicht vorhersehbar. Wie das Spiel sich auch entwickelt: Es läßt sich nicht um einen Mitspieler, beispielsweise den Erwachsenen, reduzieren, um damit - entsprechend der herkömmlichen Idee der Wissenschaft - zu einer Darstellung allein des anderen, des Kindes, zu kommen.

Diese neue Sicht auf die Beziehung zwischen Kindern und Jugendlichen passt zu neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen, die in zunehmendem Maße die Kompetenz der Kinder wahrnehmen. Das beginnt schon bei der Säuglingsforschung: Während der Säugling früher als hilfloses, passives Wesen, als unbeschriebenes Blatt, allenfalls fähig zu reflexhaften Reaktionen gesehen wurde, hat die neuere Forschung erkannt, über welche erstaunlichen Sinnesleistungen der Säugling verfügt und wie er die Interaktion mit den Erwachsenen höchst aktiv mitgestaltet. (8-Tage Säugling: Wahrnehmung der Mutter am Geruch - sichere Unterscheidung von schwach gezuckerten und

nicht gezuckerten Getränken - Verstörung, wenn Gesicht und Stimme getrennt werden - aktive Regulation der Interaktion mit der Mutter/Erwachsenen, mehr als 50% vom Säugling initiiert.)

Aber so wichtig und so nützlich es auch ist, die Fähigkeiten von Kindern in viel stärkerem Maße als zu früheren Zeiten zu beachten, so darf das andererseits nicht dazu führen, dass die Erwachsenen die Übernahme von Verantwortung verweigern und damit die Kinder in Überforderungssituationen bringen. Auch unter diesem Aspekt heißt es, eine neue Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen zu finden, die dadurch zu kennzeichnen ist, dass man Kinder immer gleichzeitig sowohl als „Seiende“ als auch als „Werdende“ ansieht. Das bedeutet: Die Bemühungen der Erwachsenen müssen sich darauf richten, die Kinder in ihrer Art, die Welt zu sehen und zu begreifen, ernst zu nehmen und zu respektieren. Der Erwachsene muß für die kindliche Sichtweise echtes Interesse zeigen (Kinder als „Seiende“) - statt sie als drollig, niedliche, erheiternde „Dummheit“ zu betrachten - und ihm doch gleichzeitig die unter Erwachsenen übliche Perspektive erläutern (Kinder als „Werdende“). Kinder als „Seiende“ wahrzunehmen bedeutet auch anzuerkennen, dass ihre Probleme mindestens so gewichtig sind, wie die der Erwachsenen (denn sie verfügen meist noch nicht über so viele Ressourcen für die Problemlösung wie ein Erwachsener). Gleichzeitig stellt sich die Aufgabe, ihnen als „Werdende“ Problemlösungsstrategien zu vermitteln. Aufgabe der Erwachsenen ist es,

sowohl auf das aktuelle Wohlbefinden der Kinder zu achten, als auch auf die Notwendigkeit des Lernens. Ihre Bemühungen sind darauf zu richten, dass Kinder sich in all ihren Lebensbereichen wohlfühlen (Kinder als „Seiende“) und zugleich optimale Entwicklungsmöglichkeiten haben (Kinder als „Werdende“)(vgl. Wilk 1994). Für den Bereich des Lehrens und Lernens heißt das, Kinder in ihrer Fähigkeit zu unterstützen, ihre Lernaktivitäten selbst zu steuern und Chefs ihrer eigenen Lernprozesse zu sein (Kinder als Seiende), ihnen aber gleichzeitig strukturierte Angebote mit den notwendigen Grenzen zu machen (Kinder als Werdende), - wobei dann die interessante Frage auftaucht, wie weit man die Kinder und Jugendlichen selbst wiederum an dieser Strukturierung, an der Erarbeitung dieser Strukturen beteiligen kann.

Diese neue Kinder-Erwachsenen-Beziehung wird unterstützt und untermauert, wenn man den Prozeß der Erziehung aus systemtheoretischer Sicht betrachtet und dabei erkennt, wie sehr gelingende Erziehung ein Prozeß in wechselseitiger Bezogenheit ist, wie sehr ein glücklicher Verlauf ebenso wie ein Mißlingen immer sowohl das Kind als auch den Erwachsenen einschließt. Die Rolle des Erwachsenen ist dabei sicher nicht leicht, aber ebenso sicher sehr viel spannender und interessanter als in der herkömmlichen Beziehung. Möglicherweise ist die Erwachsenen-Aufgabe fordernder, weil weniger schematisch und vorgeprägt, mit Sicherheit ist sie für die eigene Person fördernder, weil der Erwachsene selbst in seiner Persönlichkeitsentwicklung davon profitiert.

Meine Damen und Herren, so viel für heute abend zu dem Aspekt „Wozu oder wieso eigentlich soll ich denn überhaupt noch erziehen?“ Sie sehen: Ich halte Erziehung nicht für überholt. Kinder werden aber heutzutage früher reif, werden früher Jugendliche - das allerdings bleiben sie dann unter bestimmten und auch sehr neuen Bedingungen sehr lange Zeit. Diese deutliche Verkürzung einer Kinderzeit - wie sie sich in zahlreichen sowohl somatischen als auch psychischen Befunden dokumentiert - bedeutet, dass wir Kinder in kürzerer Zeit dahin führen und anleiten müssen, dass sie in den wesentlichen Punkten ihres Lebens - wenn auch unter Beratung durch den Erwachsenen - eigenverantwortlich zu handeln in der Lage sind. Wir können es uns nicht mehr leisten, unsere Kinder wie früher künstlich kindlich zu halten. Wer mit dem Versuch, sein Kind im Sinne eigener Wertvorstellungen zu beeinflussen, zu spät kommt, den bestraft - verzeihen Sie die etwas allzu griffige Formulierung - den bestraft das Kind. Ich meine das ernst: Dass wir heute so oft von battered parents aufgesucht werden, ist mit Sicherheit kein Zufall, sondern hat mit diesen gesellschaftlichen Prozessen zu tun.

### **3. Wertorientierungen in der Erziehung**

#### **3.1**

Wenn ich nun auf die aus meiner Sicht und aus einem systemischen Welt- und Menschenbild abgeleiteten Wertorientierungen zu sprechen komme, so möchte ich Ihnen einen „dik-

ken Brocken“ gleich zu Beginn vorlegen, obwohl ich weiß, dass ich ihn in der Kürze der Zeit nicht hinreichend werde begründen können: Ich bin der Überzeugung, dass wir im Ziel davon abkommen müssen, unseren Kindern zu sagen, was richtig und was falsch, was gut und was böse ist, sondern ihnen eine ethische Orientierung vermitteln müssen, aus der sie eigenständig und eigenverantwortlich diese Ableitungen vollziehen. Wir verfügen über keine Wahrheiten, die für alle Gültigkeit haben müssen, und können nicht darüber hinwegsehen, dass in unserer Geschichte Kriege und nahezu alle Grausamkeiten im Namen von Wahrheiten, von allgemeinen Idealen vollführt wurden. Die Idee von Wahrheit und Objektivität hat die Menschen immer wieder dazu verleitet, nicht selbst und persönlich Verantwortung zu übernehmen für das, was sie tun. Heinz von Foerster formuliert sinngemäß, die Idee von Objektivität und Wahrheit sei deshalb so populär, weil sie erlaube, persönliche Verantwortung nicht zu übernehmen. Demgegenüber muß es in Zukunft darum gehen, den Menschen zu einer radikal persönlichen Verantwortung für sein eigenes Handeln zu erziehen.

Er braucht dazu keine Moral im Sinne von Gut und Böse - dies höchstens als Durchgangsstadium während seiner Entwicklung - , aber er braucht ethische Orientierung. Diese ethische Orientierung ist abzuleiten aus einem Menschenbild, das zur Kenntnis nimmt, dass die Idee des Individuums eine reine Abstraktion ist, dass der Mensch als Individuum nicht lebensfähig ist. Mensch-

sein - gerade als Mensch in Sprache - ist gebunden an den anderen Menschen, den wir wollen müssen, wenn wir uns wollen. Die Systemtheorie, die auf der einen Seite den Menschen als auto-poietisches Wesen, d.h. als autonom und nur schwer gezielt zu beeinflussen beschreibt, sieht andererseits diese soziale Gebundenheit des Menschen sehr deutlich. Das bedeutet, dass ich alle Rechte, die ich mir zuspreche, dem anderen auch zusprechen muß, dass ich für mich nicht anderes fordern darf, als ich dem anderen zuzubilligen bereit bin, dass ich dem anderen das zugestehen muß, was ich mir selbst zugestehe.

Es ist sicher kein Zufall, dass dies die Metaaussage aller großen Religionen in der Welt ist. Hans Küng hat diese Aussage für das „Parlament der Weltreligionen“ 1993 in Chicago sehr präzise gefaßt, wo es dann als „Erklärung zum Weltethos“ verabschiedet wurde.

Dass viele Philosophen von Kant bis Habermas ähnliches formuliert haben, brauche ich Ihnen hier nicht aufzuführen. Erlauben Sie mir lediglich noch den Hinweis, dass Kohlberg in seiner Stufenentwicklung des moralischen Urteilens die höchste - ethische - Ebene als postkonventionell oder prinzipiengeleitet bezeichnet, und dazu das ausführt, was ich anzudeuten versucht habe, nämlich, dass es im Bereich der Moral nicht nur die eine Wahrheit geben kann und dass diese höchste Form, die postkonventionelle oder prinzipiengeleitete Moral, keine Moral der konkreten Werte mehr ist. Entscheidungen über das moralisch Richtige, so sagt er, können dementsprechend nur mit Rückgriff auf

ethische Prinzipien getroffen werden, die er aus dem universalen Prinzip der Gerechtigkeit ableitet und unter die Begriffe Gleichheit, Reziprozität und Respekt vor der Würde des Menschen faßt.

### 3.2

Auch im erweiterten Sinne werden wir davon abkommen müssen, unseren Kindern zu sagen, was richtig und was falsch ist. Dies gilt auch für die Schule. Wir werden ihnen sagen müssen, dass alles, was wir ihnen an sog. Wissen über die Welt vermitteln, Modelle sind, mit denen wir die Welt erklären, und dass es Modelle unter vielen anderen möglichen sind, die nur solange gut sind, wie sie die Dinge erklären, die erklärt werden sollen, dass man je nach Bedarf ein anderes, besseres Erklärungsmodell entwerfen muß oder aber - wie die NASA beim Flug zum Mond - auf ein „überholtes“ Erklärungsmodell zurückgreift, wenn es denn für den Einzelfall nützlicher ist. (Die NASA ging von einem geozentrischen Weltbild beim Flug auf den Mond aus, weil dadurch die Berechnungen sehr viel einfacher wurden, aber doch noch genau genug waren, um dort hinzukommen.)

Daran schließt sich an, dass wir unsere Kinder in die Vielfalt von Ansichten, Meinungen und Lebensformen in dieser Welt einführen müssen. So müssen wir beispielsweise davon abgehen, Schul- und sonstige Lehrbücher als Lernstoffsammlungen anzusehen, sondern dazu kommen, sie als den Versuch einer bestimmten Person zu betrachten, etwas zu erklären. Auf diese Weise kann man das Lehrbuch dieser Person als

Untersuchungsobjekt nutzen und fragen, was ausgelassen worden ist, wo die Vorurteile stecken, welches die diskussionswürdigen Tatsachen, Meinungen und Schlußfolgerungen sind und auf welche Weise man die behaupteten Tatsachen überprüfen kann. Wir müssen die Kinder auf die Unvollkommenheit unseres Wissens und auf die Unvollkommenheit unseres Handelns aufmerksam machen; daraus können sie den Ansporn ableiten, es besser zu machen.

### 3.3

Generell kann es ja in unseren Schulen nicht mehr in erster Linie darum gehen, den Kinder Wissen zu vermitteln. Der Umfang des Wissens ist heutzutage so groß und verdoppelt sich zudem noch in so kurzer Zeit, dass wir zwangsläufig immer weniger wissen, d.h. dass der Prozentsatz, den wir wissen können, immer kleiner wird. Wir müssen uns von einer lehrenden Gesellschaft zu einer lernenden Gesellschaft entwickeln. Das bedeutet für Erziehung und Unterricht: Nicht das Lernen eines bestimmten Bestandes an Kulturwissen ist als oberstes Ziel anzusehen, sondern vielmehr das Lernen des Lernens und damit das Lernen eines angemessenen Umgangs mit den heutzutage auf uns einstürzenden Informationen in all ihrer Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit. Diesem Lernen des Lernens ist die Vermittlung des Kulturwissens, der Kulturtechniken, beispielsweise wie Lesen, Schreiben, Rechnen sowie von Fremdsprachen insofern und soweit unterzuordnen, als sie für das Erlernen des Lernens und die jeweils aktuelle Aufgabe hilfreich und nützlich sind (wo-

durch sie dann auch für die Schülerinnen und Schüler wieder Sinn bekommen).

### 3.4

Als letztes erlauben Sie mir noch einen Hinweis: Hans-Joachim Vogel hat es einmal als eine der größten Enttäuschungen in seinem Leben bezeichnet, dass von einem Geist der Verständigung, von einem Aufeinander-hören-Wollen, einem Einander-verstehen-Wollen, einem Zur-wirklichen-Verständigung-findenden-Wollen in unserer Gesellschaft und eben auch in unserer Politik viel zu selten etwas zu spüren sei. Im Fernsehen erleben wir ja heutzutage vor allem bei den Privatsendern die Karikatur dieser Entwicklung: In den Diskussionen geht es im wortwörtlichen Sinne von discutere um das Zerschlagen der Meinungen der anderen.

Es mag etwas pathetisch klingen, aber ich glaube, dass es demgegenüber tatsächlich eine Frage des Überlebens der Menschheit ist, Dialogfähigkeit zu entwickeln, d.h. auf den anderen zu hören, den anderen zu verstehen zu suchen und sich wirklich miteinander und mit den Argumenten des jeweils anderen auseinanderzusetzen, dabei anzuerkennen, dass der andere immer genauso gut ein Recht auf seine Meinung hat, wie man selber auch - mag uns diese Meinung auch noch so abwegig, falsch, rechtsradikal und schrecklich erscheinen.

Gleichzeitig müssen wir, müssen unsere Kinder lernen, das Wesen unsere Sprache besser zu verstehen, vor allem das, was Gadamer meint, wenn er sagt, dass unsere Sprache uns spricht, viel

mehr, als dass wir sie sprechen. Dazu gehört es, wahrzunehmen, wie sehr uns Wörter und Begriffe dazu verleiten, die mit ihnen verbundenen Inhalte für unerschütterliche Fakten zu halten und überhaupt nicht mehr zu fragen, was sie denn erklären und beschreiben. Bateson (1983: 73 ff) hat dies sehr anschaulich in einem seiner Metaloge mit seiner Tochter verdeutlicht, und mit einem kurzen Ausschnitt aus einem der Metaloge, den ich sehr liebe, möchte ich für heute schließen:

Tochter: Papi, was ist ein Instinkt?      Tochter: Oh.

Vater: Ein Instinkt, meine Liebe,      ...  
ist ein Erklärungsprinzip.      Tochter: Papi, ist ein Erklärungs-  
prinzip dasselbe wie eine  
Hypothese?

Tochter: Aber was erklärt es?

Vater: Alles - fast alles über-      Vater: Fast, aber nicht ganz.  
haupt. Alles, was man da-      Weißt du, eine Hypothe-  
mit erklären will.      se versucht, ein be-  
sonderes Etwas zu erklä-  
ren, aber ein Erklärungs-  
prinzip - wie ‚Schwerkraft‘  
oder ‚Instinkt‘ - erklärt in  
Wirklichkeit nichts. Es ist  
eine Art konventionelle  
Übereinkunft zwischen  
Wissenschaftlern, die  
dazu dient, an einem be-  
stimmten Punkt mit dem  
Erklären der Dinge aufzu-  
hören.“

Tochter: Sei nicht albern. Es erklärt      doch nicht die Schwerkraft.

Vater: Nein. Aber nur deshalb,      weil niemand will, dass  
‚Instinkt‘ die Schwerkraft  
erklärt. Wollte man es,  
dann würde er auch das  
erklären. Wir könnten ein-  
fach sagen, dass der  
Mond einen Instinkt hat,  
dessen Stärke sich umge-  
kehrt proportional zum  
Quadrat der Entfernung  
verändert...

Tochter: Aber das ist Unsinn, Papi.

Vater: Ja, sicher. Aber du hast      doch mit ‚Instinkt‘ ange-  
fangen, nicht ich.

Tochter: Na gut. Aber was erklärt      denn dann wirklich die  
Schwerkraft?

Vater: Nichts, mein Schatz, weil      Schwerkraft ein Er-  
klärungsprinzip ist.

## **Literatur:**

Bateson, G. (1983): Ökologie des Geistes. Eine notwendige Einheit. Frankfurt/Main (Suhrkamp)

Giesecke, H. (1985): Das Ende der Erziehung. Stuttgart (Klett-Cotta)

Juul, J. (1997): Das kompetente Kind. Hamburg (Rowohlt)

Luhmann, N. (1987): Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: J. Oelkers u. H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim (Beltz): 57 - 75

Postman, N. (1995): Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Berlin (Berlin)

Rotthaus, W. (1998): Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg (Carl-Auer-Systeme)

Rousseau, J.J. (1971): Emile oder über die Erziehung. Paderborn (Schöningh). (Franz. Orig. 1762)

Scholz, G. (1994): Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit Opladen (Westdeutscher)

Wilk, L. (1994): Kindsein in „post-modernen“ Gesellschaften. In: L. Wilk u. J. Bacher (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Opladen (Leske und Budrich): 1 - 32

# Klinge

Kinder- und Jugenddorf Klinge  
Klingestraße 30  
74743 Seckach

Mitglied im Caritasverband der Erzdiözese Freiburg  
Mitglied in der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Kinderdörfer

Telefon	+49(62 92)78-0
Fax	+49(62 92)78-20
e-mail	<a href="mailto:kjd.klinge@t-online.de">kjd.klinge@t-online.de</a>
Internet	<a href="http://www.klinge-seckach.de">www.klinge-seckach.de</a>