

Potsdamer Beiträge zur Jugend- und Familienforschung

KINDER STARK MACHEN...



© 2003 R. Doisneau/Rapho/Agentur Focus

Konzepte der Gewalt- und Kriminalprävention sowie der Verkehrssicherheitsarbeit

Herausgeber: Dietmar Sturzbecher
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Universität Potsdam

Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung
an der Universität Potsdam



Potsdamer Beiträge zur Jugend- und Familienforschung

Nr. 1

Dietmar Sturzbecher & Barbara Schrul

KINDER STARK MACHEN...

Konzepte der Gewalt- und Kriminalprävention
sowie der Verkehrssicherheitsarbeit

Teil 1: Präventionskonzepte aus wissenschaftlicher Perspektive

Teil 2: Praxishilfen und Angebote zur präventiven Arbeit mit
Kindern und Jugendlichen

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Universität Potsdam

Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung
an der Universität Potsdam

© 2003 Arbeitsstelle für Bildungs- und Sozialisationsforschung, Universität Potsdam

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Teil 1	
<i>STEFAN VANISTENDAEL</i> Wachsen im Auf und Ab des Lebens	7
<i>FRODE SØBSTAD</i> Bildung und Humor im Kindergarten – Ein unversöhnlicher Widerspruch?	43
<i>DIETMAR STURZBECHER</i> Gewalt gegen Kinder – Wie schlimm ist die Situation wirklich?	63
<i>BERND HERRMANN</i> Medizinische Diagnostik bei Kindesmisshandlung	77
<i>DIETMAR STURZBECHER & HEIDRUN GROßMANN</i> Opfer von heute – Täter von morgen? – Gewaltprävention im Kindergarten	85
<i>CORINNA BREDOW</i> Kinder im Straßenverkehr – Chancen und Grenzen der Verkehrssicherheitsarbeit mit Kindern und Jugendlichen	119
<i>ANDREAS BERGMEIER</i> Vorschulische Verkehrserziehung und Angebote für Eltern von Vorschulkindern	135
Teil 2	
<i>ANDREA SELTENHEIM</i> Klimperkiste – Ängstlichen Kindern Mut machen	146
<i>DOROTHEA ALDER</i> Es war einmal – Märchen hören und bewusstes Wahrnehmen von Gewalt	148
<i>JÖRG MAYWALD</i> Kinder sind unschlagbar! – Keine Gewalt in der Erziehung	150
<i>GERTRUD MÖLLER-FROMMANN</i> Starke Eltern – starke Kinder – Wege zur gewaltfreien Erziehung	152
<i>GERTRUD MÖLLER-FROMMANN</i> Kinder brauchen Liebe, keine Hiebe	154

<i>GISELA STEPPKE-BRUHN</i> Mit Respekt geht's besser - Kinder gewaltfrei erziehen	156
<i>GISELA STEPPKE-BRUHN</i> Gewalt ist keine Lösung – Streit unter Kindern	157
<i>JÖRG RÖGER</i> Der Armreif – Ein Rollenspiel für Grundschüler zum Thema Ladendiebstahl	158
<i>BERND DIEDRICH</i> Was tun mit Schulschwänzern? – Das Vorgehen innerhalb des Rüsselsheimer Verfahrens	160
<i>BERND DIEDRICH</i> Was tun mit jungen Straftätern? – Die Möglichkeiten des Rüsselsheimer Verfahrens	163
<i>INGO BUCHARDT</i> Das Zebra – Die Sympathiefigur in der Verkehrserziehung für brandenburgische Vor- und Grundschüler	166
<i>GERIT SANDER</i> Bewegung beginnt im Kopf – www.Lernwerkstadt.de	168
<i>HEINZ SPILLER</i> Der tote Winkel – Gefahr erkennen – vermeiden – bewältigen	170
<i>MARTIN KRAFT</i> Das Kindergartenprogramm „Verkehrserziehung“ – mit Spielen, Bastelaktionen, Geschichten und Liedern für sicheres Verhalten im Straßenverkehr	172
<i>GERIT SANDER</i> Fortbildungswerkstatt – Methoden für den Grundschulunterricht	174

Vorwort

Der vorliegende Band zu Präventionskonzepten hat mit Neuanfängen zu tun – in vielerlei Hinsicht.

Organisatorisch stellt dieser Band die erste Publikation der Arbeitsstelle für Bildungs- und Sozialisationsforschung unter dem Dach der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam dar. Mit diesem Band wollen wir die Reihe „Potsdamer Beiträge zur Jugend- und Familienforschung“ eröffnen, mit der wir Anregungen für die Optimierung der Entwicklungsbedingungen von Kindern, Jugendlichen und Familien in die Öffentlichkeit tragen möchten. Der Universitätsleitung und der Fakultät ist dafür zu danken, dass sie diesen Neustart ermöglicht haben.

Konzeptionell sollen mit diesem Band integrative Präventionskonzepte gestärkt werden: Pädagogische und psychologische Entwicklungsförderung, Verkehrssicherheitsarbeit, Kriminalprävention, Gesundheitsförderung – sie alle tragen dazu bei, dass Kinder geborgen spielen und lernen können. Erscheint es da nicht gerade angesichts knapper öffentlicher Kassen sinnvoll, unsere materiellen und personellen Ressourcen für diese Präventionselemente unabhängig von professionellen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zu bündeln, zumal diese Elemente in der Arbeit der Bildungs- und Jugendhilfeeinrichtungen wieder zusammenfließen müssen? Um diese Bündelung zu fördern, veranstalten wir seit fünf Jahren Fachwerkstätten, bei denen vor allem Erzieherinnen und Lehrer mit Experten aus unterschiedlichen Präventionsbereichen und Wissenschaftlern über Prävention diskutieren. Frau Dr. Bredow vom Landesjugendamt, Herr Höppner vom Innenministerium sowie Herr Ammon und Herr Buchardt vom Verkehrsministerium haben die Fachwerkstätten in Brandenburg auf den Weg gebracht; dafür gilt ihnen genauso wie Frau Schrul, die alle Fachwerkstätten organisiert hat, unser herzlicher Dank!

Zwar nicht völlig neu, aber doch noch zu wenig akzeptiert erscheint uns der Gedanke, dass wir unsere Unterstützung für Kinder und Jugendliche nicht vorrangig an ihren Risiken und Schwächen, sondern an ihren Stärken orientieren. „Wenn wir einen Menschen nicht anschauen und die Schönheit in ihm sehen, können wir ihm gar nichts geben. Man hilft einer Person nicht dadurch, dass man entdeckt, was bei ihr falsch, hässlich oder verzerrt ist ... Und dies ist es, was wir im Umgang mit jedem Menschen erst noch lernen müssen.“ Diese Erkenntnis von Anthony Bloom hat uns in ihrer sozialpädagogischen Bedeutung Stefan Vanistendael nahegebracht. Sein mit viel Herzenswärme geschriebener Beitrag über Resilienz und eine ressourcenorientierte Sozialarbeit wurde bereits in viele Sprachen übersetzt und liegt als Kern des vorliegenden Bandes nun auch in Deutsch vor. Zu wenig Akzeptanz fand bisher auch der Gedanke von Professor Søbstad, dass Bildung und Prävention trotz Bildungsmisere, vieler Kinderunfälle und einer wachsenden Kinderkriminalität auf Humor nicht verzichten können, um wirksam zu sein. Mit diesen und anderen Anregungen wollen wir künftig dazu beitragen, dass nicht nur die Effizienz von Bildung und Prävention steigt, sondern dass sie den Kindern und Pädagogen auch mehr Spaß bereiten.

Sofern uns dies gelingt, haben sich die Anstrengungen der Autoren dieses Bandes und all derer gelohnt, die darüber hinaus zum Gelingen der bisherigen Fachwerkstätten und dieses Bandes beigetragen haben. Ihnen allen möchte ich herzlich danken.

Dietmar Sturzbecher

Wachsen im Auf und Ab des Lebens

Resilienz – Aufbauen auf den Stärken der Menschen

Der Autor

STEFAN VANISTENDAEL trägt als stellvertretender Generalsekretär die Verantwortung für den Bereich Forschung und Entwicklung des International Catholic Child Bureau (ICCB/BICE). Er besitzt akademische Grade in Soziologie und Demographie der Universität Louvain, Belgien. Bevor er sich 1979 dem Team des ICCB/BICE anschloss, arbeitete er als Wissenschaftler im Centre for Population and Family Studies in Brüssel.

Das ICCB/BICE wurde 1948 gegründet und dient aus einer christlicher Perspektive heraus dem ganzheitlichen Wachstum aller Kinder. In besonderer Weise widmet es sich Kindern, deren Leben stark von Entbehrungen geprägt ist, speziell Kindern mit Behinderungen und Opfern von Drogen, Krieg und Sexhandel. Das ICCB/BICE bildet ein Netzwerk der Beratung für Forschung und Praxis. Das ICCB/BICE entwickelt kurz-, mittel- und langfristige Projekte, die den Bedürfnissen von Kindern entsprechen und ihre Fähigkeiten berücksichtigen. Bei allen Maßnahmen achtet das ICCB/BICE darauf, die geistliche Entwicklung, das interkulturelle Bewusstsein und die Rechte des Kindes zu fördern. Dabei wird die Familiensituation des Kindes stets mit einbezogen.

Dank

Diese Veröffentlichung wäre ohne die Erfahrungen, die ich gemacht habe, und die Unterstützung, die mir viele andere Menschen zuteil werden ließen, nicht möglich gewesen. Mein herzlicher und aufrichtiger Dank richtet sich an alle diese Menschen, auch wenn ich hier nur die folgenden nennen kann:

- die Ratsmitglieder des ICCB/BICE
- meine Mitarbeiter im ICCB/BICE, besonders in den ICCB/BICE-Büros in New York und Genf
- Professor Friedrich Lösel von der Universität Nürnberg-Erlangen; Dan Scheinfeld vom Erikson Institute in Chicago; Philipp Guinn von Philosophy for Children in Montclair, New Jersey; Bruno Dewachter von der Caritas Flandern. Sie alle gaben umfassende Hinweise zum Entwurf des vorliegenden Beitrags.

Ich danke Frau Viereck und Frau Wonnemann, die das Manuskript ins Deutsche übersetzt und bearbeitet haben.

Wie der französische Genetiker Prof. Albert Jacquard einmal auf einer Konferenz sagte, werden wir früher oder später herausfinden, dass alle unsere besten Ideen ursprünglich von jemand anderem stammen. Dies gilt wohl auch für das folgende Manuskript. Sollten sich hingegen weniger gute Gedanken im Manuskript finden, trägt der Autor dafür die alleinige Verantwortung.

Bitte um Feedback

Wenn Sie uns an Ihren Ideen, Entdeckungen oder Erfahrungen in Bezug auf Resilienz teilhaben lassen wollen, schreiben Sie uns bitte. Berichten Sie uns, was Sie als hilfreich empfanden und was nicht. Wie laufen die Dinge tatsächlich ab? Können Sie uns ein konkretes Beispiel von Resilienz geben, davon, wie Sie Resilienz entdeckt, gefördert oder mobilisiert haben? Ihre Einsichten und Erfahrungen sind wertvoll – nicht nur für uns, sondern auch für die vielen Menschen, die wir erreichen wollen, nicht zuletzt für die Kinder. Vielen Dank im Voraus für die Zeit, die Sie aufwenden können, um Ihre wertvollen Erfahrungen in diesem Bereich mit anderen zu teilen. Unsere Adresse ist: ICCB/BICE, Department R&D, 11 rue de Cornavin, CH 1201 Genf, Schweiz.

Inhalt

Einleitung

- 1 Was bedeutet Resilienz?
 - 1.1 Ein Perspektivenwechsel
 - 1.2 Positive Entwicklung trotz schwieriger Bedingungen: Resilienz
 - 1.3 Resilienz um jeden Preis?

- 2 Einige Bausteine für Resilienz
 - 2.1 Auf dem Weg zu einer handlungsleitenden Synthese
 - 2.2 Erster Bereich: Soziale Netze und bedingungslose Akzeptanz
 - 2.3 Zweiter Bereich: Die Fähigkeit, Ordnung, Sinn und Bedeutung im Leben zu entdecken
 - 2.4 Dritter Bereich: Fertigkeiten
 - 2.5 Vierter Bereich: Selbstachtung
 - 2.6 Fünfter Bereich: Humor
 - 2.7 Einige Fragen für die Umsetzung der Bausteine in die Praxis

- 3 Ein erweiterter Blick auf Resilienz
 - 3.1 Einige Spezifizierungen bezüglich Resilienz
 - 3.2 Resilienz und Sozialpolitik
 - 3.3 Resilienz und Auferstehung: eine christliche Sichtweise
 - 3.4 Wie kann uns der Resilienz-Ansatz inspirieren?

- 4 Die „Casita“: eine praktische Synthese
 - 4.1 Der Weg zur Umsetzung von Resilienz
 - 4.2 Die „Casita“
 - 4.3 Das Erkennen von Stärken und Schwächen
 - 4.4 Flexibel wie das Leben selbst
 - 4.5 Die „Casita“: ein Zugang zur Realität in ihrer Gesamtheit

Literaturempfehlungen

Einleitung

Resilienz bezeichnet die Fähigkeit des Menschen, sich trotz schwieriger Lebensbedingungen gut zu entwickeln. Damit ist Resilienz als Teil der menschlichen Realität wahrscheinlich so alt wie die Menschheit selbst: Schließlich bedeutete sie für Arme und Unterdrückte die einzige Überlebensebene; diese Menschen mussten auf irgendeine Weise resilient sein, auch wenn sie kein Konzept besaßen, um dies zu beschreiben.

Das wissenschaftliche Interesse an Resilienz ist im Vergleich dazu noch sehr jung. In gewisser Weise zeigen Wissenschaftler also heute Interesse an der Weisheit der Armen und Unterdrückten. Dies erweist sich als hilfreich, weil dadurch systematischere Einblicke in das Konzept der Resilienz und weitere praktische Anwendungen ermöglicht werden.

Das Thema des vorliegenden Beitrags spiegelt die berufliche Position ihres Autors wider: Es siedelt sich damit auf einer internationalen Ebene an, irgendwo zwischen Wissenschaft, Politik und unmittelbarem Handeln. Das Risiko besteht darin, dass sein Inhalt für alle genannten Gebiete belanglos sein könnte; die Hoffnung ist hingegen, dass er inspirierend wirkt. Der Leser, der revolutionäre neue Erkenntnisse oder Sofortlösungen für Probleme erwartet, wird wahrscheinlich eine Enttäuschung erleben. Der Leser, der sich stattdessen Inspiration und neue Betrachtungsweisen altbekannter Phänomene erhofft, wird die wenige Zeit, die er zur Lektüre dieses Beitrags benötigt, als der Mühe wert empfinden.

Einerseits haben meine Kollegen und ich den Bedarf an dieser Art Text über Resilienz seit geraumer Zeit wahrgenommen, andererseits entwickelt sich mein Verständnis von Resilienz fast täglich weiter. Demzufolge sollte dieser Beitrag als Arbeitsdokument angesehen werden, und in dem Maße, in dem wir in der Zukunft weitere Erkenntnisse gewinnen, könnten weitere Veröffentlichungen über Resilienz folgen.

Einige praktische Hinweise: Manche der Erkenntnisse über Resilienz gehen über das Kind hinaus. Deshalb sollten die sich abwechselnden Verweise auf das Kind, die Person, das Individuum oder sogar die Familie und Gemeinde den Leser nicht überraschen. Ungewöhnlich erscheinen vielleicht auch die in den Text eingefügten vielfältigen „Exkurse“. Diese Exkurse sollen den Text illustrieren und auch zum Weiterdenken anregen; sie enthalten Definitionen, Zusammenfassungen, Beispiele, Literaturempfehlungen ... Der folgende erste Exkurs bietet eine Definition des Begriffes „Resilienz“ und einen Überblick über damit zusammenhängende Fördermöglichkeiten für Kinder.

Ich hoffe, dass die Lektüre dieses Beitrags Ihnen nicht zu viel Resilienz abverlangt. Viel Glück!

Exkurs 1: Resilienz im Überblick

Resilienz ist die Fähigkeit, sich angesichts schwieriger Lebensbedingungen gut zu entwickeln. Sie äußert sich einerseits im Widerstandvermögen und andererseits in der Fähigkeit, sich ein positives Leben aufzubauen.

Es gibt viele Möglichkeiten, die Resilienz einer Person zu stärken. Das wird uns vielleicht bewusst, wenn wir uns fragen, warum einige Kinder trotz widriger Umstände so gut zurechtkommen. Hier zeigt sich nämlich, dass die Antwort auf diese Frage in jeder Situation etwas anders ausfällt.

Auf der Basis von Forschungsergebnissen und praktischer Erfahrung schlagen wir fünf miteinander verknüpfte Bereiche vor, die beachtet werden sollten, wenn wir die Resilienz von Kindern fördern wollen. Diese Auflistung ist jedoch nicht erschöpfend:

- 1. soziale Unterstützungssysteme, deren zentrales Anliegen die bedingungslose Akzeptanz des Kindes als Person ist;*
- 2. die Fähigkeit, dem Leben einen Sinn zu geben – dies bezieht sich u.a. auf das spirituelle Leben und auf Religion;*
- 3. Fertigkeiten und das Gefühl, Geschehnisse im Leben in gewisser Weise zu kontrollieren;*
- 4. Selbstachtung;*
- 5. Sinn für Humor.*

In diesen Bereichen stoßen wir vielleicht auf mögliche „Bausteine“ für Resilienz. Wir müssen jedoch in jeder Situation sorgfältig prüfen, in welchem der Bereiche entwicklungsfördernde Intervention tatsächlich möglich ist, welche „Bausteine“ wir dazu verwenden können und wie wir diese anwenden sollten, oder ob weitere Bereiche und „Bausteine“ für Resilienz existieren, die es wert sind, entdeckt und genutzt zu werden.

Resilienz wächst in der Interaktion von Kind und Umwelt; sie ist weder als absolut noch als über die Zeit stabil anzusehen. Dies besagt, dass das Vorliegen von Resilienz in einem Lebensbereich keine Rückschlüsse auf andere Bereiche im Leben des Kindes zulässt und dass zudem Veränderungen über die Zeit auftreten können. Deshalb muss Resilienz immer in einem spezifischen lokalen und kulturellen Zusammenhang gefördert werden. Resilienz ersetzt nicht die Sozialpolitik, sie kann aber inspirierend wirken und gelegentlich den Fokus der Sozialpolitik korrigieren.

1 Was bedeutet Resilienz?

1.1 Ein Perspektivenwechsel

Wenn ein Kind Entwicklungsprobleme zeigt, weil sein Vater alkoholabhängig ist, bedeutet das dann, dass alle Kinder alkoholkranker Väter Probleme aufweisen? Die Antwort lautet logischerweise „Nein“, denn einige Kinder alkoholkranker Väter entwickeln sich gut. Diese Tatsache rechtfertigt aber keineswegs den Alkoholismus von Vätern. Sie verdeutlicht vielmehr einen Sachverhalt, der leicht übersehen wird, weil die Aufmerksamkeit der Wissenschaftler und Sozialarbeiter oft auf das „Problemkind“ gerichtet ist. Dadurch werden Lektionen übersehen, die wir von gut entwickelten, gesunden Kindern in schwierigen Lebensverhältnissen lernen können.

Warum aber bewahren sich einige Kinder trotz der Schwierigkeiten, mit denen sie leben müssen, ihre Gesundheit? Weshalb treten bei ihnen die Probleme nicht auf, die aufgrund ihrer Entwicklungsrisiken zu befürchten wären? Was können wir von solchen „resilienten“ Kindern für die Prävention oder die Intervention bei anderen Kindern lernen, die ihre Schwierigkeiten nicht so gut meistern? Können wir bei so genannten Risikokindern mögliche Stärken ausfindig machen, auf deren Basis sie ihr Leben (wieder) aufbauen können?

Derartige Fragen führen zu einem Perspektivenwechsel. Anstatt auf die Schwächen und Defizite der Menschen zu schauen und zu überlegen, wie sie kompensiert werden kön-

nen, setzen wir bei ihren Stärken an und untersuchen, wie wir sie nutzen können. Anstatt Probleme zu diagnostizieren und diese dann unseren Fertiglösungen anzupassen, stellen wir Bedürfnisse und vor allem Stärken von Personen, Familien oder Kommunen fest. Dann versuchen wir, diese Stärken zu mobilisieren. Dabei prüfen wir, ob diese Stärken dem Einzelnen, der Familie oder der Kommune die Möglichkeit eröffnen, selbst Lösungen zu entwickeln. Bildlich ausgedrückt: Anstatt vollkommen davon eingenommen zu sein, ein Pflaster auf eine Wunde zu kleben, erkennen wir, dass die wirkliche Heilung von dem gesunden Bereich des Körpers ausgehen muss, der die Wunde umgibt; deshalb unterstützen wir die Stärke des Körpers und damit den Heilungsprozess.

Der zu Beginn dieses Kapitels erwähnte alkoholranke Vater stellt nur ein Beispiel dar. Es könnte sich auch um eine andere schwierige Situation handeln, mit der ein Kind leben muss, zum Beispiel ein Konflikt in der Familie oder ein Kriegstrauma. Die Liste mit schwierigen Lebensbedingungen ist leider endlos ...

Der vorliegende Beitrag soll dazu dienen, allen an der Erziehung und dem Wohl von Kindern interessierten Menschen den oben erwähnten Perspektivenwechsel nahe zu bringen. Auf der Basis meiner Erfahrung als Mitarbeiter einer internationalen Kinderrechtsorganisation werde ich versuchen, einige Antworten auf die oben gestellten Fragen zu finden. Folglich handelt es sich bei diesem Beitrag weder um ein wissenschaftliches Dokument noch um einen Politikentwurf; ich lege auch weder eine detaillierte Programmbeschreibung noch eine Liste von Geboten und Verboten vor. Es handelt sich vielmehr um eine Art Synthese aus Wissenschaft, Politik, Handeln und Lebenserfahrung, die jeden Leser, der an einer Umsetzung interessiert ist, mit einigen Hausaufgaben zurücklässt. Ich kann für dieses Manuskript nicht einmal beanspruchen, dass es die einzige mögliche Synthese darstellt. Aber ich hoffe, dass es ausreicht, um Praktiker, Politiker und vielleicht sogar Wissenschaftler zu inspirieren. Letztlich muss jeder seine eigene Methode entwickeln, mit den „Bausteinen“ zu arbeiten, die in diesem Beitrag beschrieben und angeboten werden.

Ich hoffe, dass viele Menschen ihre eigenen Erfahrungen in diesem Beitrag wieder erkennen oder auch die Erfahrungen der Kinder, mit denen sie leben. In solchen Fällen bietet die Lektüre vielleicht eine Möglichkeit, solche Erlebnisse neu zu interpretieren oder neu zu durchleben: Eine solche Re-Interpretation kann neue Hoffnung und neue Ideen für die Arbeit und das Leben mit Kindern geben.

1.2 Positive Entwicklung trotz schwieriger Bedingungen: Resilienz

Resilienz ist ein ungewöhnliches Wort. In der französischen und spanischen Sprache wird es ausschließlich als technischer Begriff verwendet. Dieser Begriff beschreibt die Fähigkeit eines Stoffes, seine ursprüngliche Gestalt nach einer Verformung durch Druckeinwirkung wieder anzunehmen. Im Englischen wird es zudem gebraucht, um menschliche Qualitäten in Analogie zu diesem technischen Begriff zu beschreiben. In dem vorliegenden Beitrag wird das Wort „Resilienz“ wie im Englischen im weiteren Sinne verwendet; es schließt also menschliche Qualitäten ein.

Man könnte nun eine endlose Diskussion über die korrekte Definition von menschlicher Resilienz beginnen. Für unsere Zielsetzung reicht die folgende kurze Definition jedoch aus, auch wenn sie viele wissenschaftliche und politische Fragen aufwirft: „Resilienz ist die Fähigkeit einer Person oder eines sozialen Systems, angesichts schwieriger Lebensbedingungen sich positiv zu entwickeln.“ Wir greifen bei dieser Arbeitsdefinition auf Elemente zurück, die von zwei britischen Resilienzforschern, Michael Rutter aus Lon-

don und Albert Osborn aus Bristol, formuliert wurden (s. Exkurs 10, Literaturempfehlungen).

Um dem Anspruch der Handlungsorientiertheit gerecht zu werden, scheint der Hinweis hilfreich, dass Resilienz aus zwei Komponenten besteht, die es im Vergleich mit dem Coping-Ansatz als ergiebigeres Konzept erscheinen lassen:

- Widerstand gegen Zerstörung – das bedeutet die Fähigkeit, seine eigene Integrität trotz Druck von außen zu schützen; und über diesen bloßen Widerstand hinausgehend,
- Aufbau eines guten, positiven Lebens – das bedeutet die Fähigkeit, schwierige Lebensumstände entwicklungsfördernd zu meistern.

Wir können das Resilienz-Konzept durch eine stärker analytische Annäherung noch deutlicher darstellen: Der ständige Austausch zwischen Persönlichkeitsfaktoren und Umweltfaktoren kann zur Entwicklung einer zweifachen Fähigkeit zum Widerstand gegen zerstörerische Lebensumstände und zum Aufbau eines positiven Lebens führen. Diese Fähigkeit, genannt Resilienz, mag zunächst nur latent vorhanden und damit nicht sichtbar sein. In Abhängigkeit von der individuellen Lebensgeschichte kann sie sich jedoch in einen aktiven Prozess umwandeln, der bewirkt, dass einem drohenden Zusammenbruch Widerstand geleistet und das Leben allen Widrigkeiten zum Trotz aufgebaut wird. Ein derartiger Prozess aktiviert also die von uns als Resilienz bezeichnete und zunächst noch verborgene Fähigkeit; es handelt sich nunmehr um ein aktiviertes Potential. Dieser Prozess an sich kann die Fähigkeit, die wir Resilienz genannt haben, weiter verstärken. Das Ergebnis eines solchen Prozesses ist eine gute Entwicklung trotz schwieriger Lebensbedingungen.

Resilienz kann auf vielfältige Weise erkennbar werden. Der deutsche Forscher Friedrich Lösel hat beispielsweise die folgenden Möglichkeiten angeführt (s. Exkurs 10, Literaturempfehlungen):

- die Erringung von Lebenserfolg trotz hoher Entwicklungsrisiken – zum Beispiel, wenn eine Anhäufung von Stressoren und Belastungen gemeistert wird – denken wir an ein Straßenkind, das später gute Arbeit als Streetworker leistet;
- die Bewahrung von Handlungs- und Entwicklungsfähigkeit trotz (existentieller) Bedrohung – ein Beispiel stellt vielleicht Anne Frank dar, die sich trotz extrem schwieriger Umstände über zwei Jahre lang positiv weiterentwickelte, bis sie in einem Konzentrationslager starb (s. Exkurs 2);
- die Erholung von einem Trauma – möglicherweise lässt sich dies am Beispiel von Oksana Baiul darstellen, die 1994 bei den Olympischen Spielen in Norwegen die Goldmedaille im Eiskunstlauf gewann. Ihr Vater verließ sie im Alter von zwei Jahren. Als sie 13 Jahre alt war, verlor sie ihre Mutter. Aber dann blühte sie in ihrer Adoptivfamilie förmlich auf.

Streng handlungsorientiert betrachtet, stellt allerdings nicht die Beschreibung von Resilienz den wirklich interessanten Punkt dar, sondern Hinweise, wie wir diese Fähigkeit herausbilden und stimulieren können. Daher liegt der Schwerpunkt dieses Beitrags auf Gebieten, in denen „Bausteine“ zu finden sind, die beim Aufbau von Resilienz hilfreich sein können.

Exkurs 2: Anne Frank, ein resilientes Kind

Beispiele sagen oftmals mehr aus als elegante Definitionen oder subtile Theorien. Ein berühmtes Beispiel eines resilienten Kindes ist Anne Frank. Anne Frank lebte als jüdisches Mädchen bei Ausbruch des 2. Weltkrieges in den Niederlanden. Die Nationalsozialisten nahmen ihr Land ein und besetzten ihre Heimatstadt Amsterdam. Die Judenverfolgung durch die Deutschen nahm ein immer größeres Ausmaß an, so dass Anne, ihre Eltern, ihre Schwester und vier weitere Menschen gezwungen waren, sich in einem geheimen Anbau eines Bürogebäudes versteckt zu halten. Dies ist wörtlich zu verstehen: Sie durften den Anbau nie verlassen, nicht einmal nachts. Die Versorgung mit Nahrungsmitteln und anderen Gütern hing von der geheimen Unterstützung weniger guter Freunde draußen ab. Zu dieser Zeit war Anne Frank 13 Jahre alt. Diese Einschränkung auf engsten Raum ohne Fluchtmöglichkeit stellte neben den ohnehin bestehenden Entbehrungen durch den Krieg eine zusätzliche Belastung dar. Anne Frank lebte mehr als zwei Jahre lang unter diesen extremen Bedingungen und entwickelte sich erstaunlich gut, wie ihrem Tagebuch zu entnehmen ist.

Gegen Ende des Krieges wurden Anne und die anderen in ihrem Versteck von der Gestapo entdeckt und in Konzentrationslager gebracht. Annes Vater überlebte als Einziger den Krieg.

Das Tagebuch wurde zufällig entdeckt, nach dem Krieg veröffentlicht und in Dutzende Sprachen übersetzt. Es beschreibt unbeabsichtigt eine Reihe von Punkten, die später von Resilienzforschern dokumentiert wurden, wie zum Beispiel die Bedeutung eines Vertrauensverhältnisses oder eines reifen religiösen Glaubens für die Ausprägung von Resilienz. Wir wissen zwar nicht, wie Anne sich weiter entwickelt hätte, wenn sie den Krieg überlebt hätte. Tatsache ist jedoch, dass sie sich zwei Jahre lang sehr positiv entwickelte – unter keineswegs idealen Bedingungen.

Bei Anne Frank handelt es sich vielleicht um ein außergewöhnlich begabtes Mädchen. Es gibt jedoch auch weniger begabte Kinder, die sich als resilient erweisen. Aber der tragische Tod von Anne Frank in einem Konzentrationslager zeigt uns, dass man niemals absolute Resilienz erringen kann, sondern sie immer nur in Hinblick auf bestimmte Risikokonstellationen und bezogen auf bestimmte soziale und politische Kontexte zu finden ist.

1.3 Resilienz um jeden Preis?

Manche junge Menschen, die eine Kindheit voller Entbehrungen erlebten, könnten vielleicht der Not entkommen und sich ihren Lebensunterhalt durch Drogenhandel und Gewaltverbrechen verdienen. Sie hätten damit zwar eine Überlebensstrategie entwickelt; aber kann man in diesem Fall von einer guten Entwicklung trotz Schwierigkeiten sprechen? Sieht so Resilienz aus? Nein. Bei Resilienz geht es weder um das Gesetz des Stärkeren noch um das Überleben um jeden Preis. Der Nutzen der eigenen Fähigkeit zur Resilienz ist nicht von Gleichgültigkeit gegenüber anderen geprägt. Es muss sich um das Überleben auf gesellschaftlich akzeptiertem Wege handeln, wie der britische Professor Osborn aus Bristol in seiner Rede über Resilienz bei einer Konferenz des ICCB/BICE in New York im Jahr 1993 hervorhob (s. Exkurs 10, Literaturempfehlungen). Er präziserte weiter: „Trotz ihres Unvermögens, den sozialen und wirtschaftlichen Bedürfnissen aller ihrer Mitglieder zu entsprechen, fordert die Gesellschaft, dass die am schlimmsten benachteiligten Menschen sich nur mit gesellschaftlich legitimen Mitteln von ihren Entbehrungen befreien“. Ein Sozialarbeiter aus einem Entwicklungs-

land formulierte in diesem Zusammenhang einmal in extremer Form: „In meinem Land bleibt einem armen Menschen nur übrig zu sterben, wenn er legale Überlebensstrategien anwendet. Alles, was er wirklich unternehmen müsste, um zu überleben, ist nämlich illegal.“

Eine solche Aussage kann natürlich zu einer hitzigen sozialpolitischen Diskussion darüber führen, was „gesellschaftlich akzeptabel“ bedeutet und wer die Maßstäbe dafür festlegt. Ich kann dieses Problem hier nicht lösen, schon allein deshalb, weil wiederum so viel von den spezifischen Umständen des Einzelfalls abhängt. Aber welchen Standpunkt wir in einer solchen Diskussion auch immer einnehmen, wir beziehen uns doch alle auf eine Vorstellung davon, was wünschenswert und akzeptabel ist. Der Kernpunkt ist in diesem Fall vielleicht, dass wir uns solcher unterschwelliger Annahmen bewusst sein müssen, wenn wir über Resilienz sprechen, und dass es von Nutzen sein kann, diese Annahmen zu diskutieren. Wir haben es hier mit einem Gebiet zu tun, in dem ein fortwährender Dialog bezüglich einer Vielzahl gesellschaftlicher Regeln – vom Gruppendruck bis zum Gesetz – einerseits und dem individuellen und kollektiven Gewissen andererseits stattfindet bzw. stattfinden sollte.

Auch wenn man kein Freund abstrakter ideologischer Diskussionen ist, sind solche Themen für die Sozialarbeit von großer Relevanz. Wie gestalten wir beispielsweise ein Programm für junge Menschen, die mehr Geld mit Prostitution oder Drogenhandel verdienen, als sie in einem normalen Job bekommen könnten? Wie können wir eine funktionierende Alternative bieten? Da wir solchen jungen Leuten wahrscheinlich keine anständige berufliche Alternative mit ähnlichen Verdienstmöglichkeiten bieten können, müssen wir ihre Selbstachtung fördern, ihnen Werte vermitteln und vieles mehr. Bei Resilienz handelt es sich nicht um ein klinisches Werkzeug, dessen Funktionsweise als neutral bezeichnet werden kann; Resilienz erfordert im wirklichen Leben irgendeine Art von moralischem Bezug. Die folgende Betrachtung des orthodoxen Mönchs Anthony Bloom stellt abschließend eine wundervolle Beschreibung dessen dar, was Resilienz im tiefsten Sinne ausmacht: aufzubauen auf den Stärken eines Menschen, nach dem Schönen in jedem Menschen zu suchen und dieses zu fördern und voranzutreiben. Vielleicht vermag dieses Bild sogar diejenigen zu inspirieren, die sich nicht für besonders religiös halten?

Exkurs 3: Die beschädigte Ikone

„Wenn wir einen Menschen nicht anschauen und die Schönheit in ihm sehen, können wir ihm gar nichts geben. Man hilft einer Person nicht dadurch, dass man entdeckt, was bei ihr falsch, hässlich oder verzerrt ist. Christus schaute jeden an, den er traf – auch die Prostituierte und den Dieb – und erkannte die verborgene Schönheit in ihm. Vielleicht war diese Schönheit verzerrt, vielleicht war sie beschädigt, aber es handelte sich trotzdem um Schönheit, und er, er lockte sie hervor ... Das ist es, was wir im Umgang mit anderen lernen müssen. Aber um dies zu tun, müssen wir eine Reinheit des Herzens besitzen, eine Reinheit unserer Absichten und eine Offenheit, die nicht immer zu finden ist ... damit wir zuhören, hinschauen und die verborgene Schönheit entdecken können. Jeder von uns ist als Abbild Gottes geschaffen, und jeder von uns kann mit einer beschädigten Ikone verglichen werden. Doch wenn uns jemand eine Ikone gäbe, die durch die Zeit und andere Umstände beschädigt oder durch menschlichen Hass entheiligt wäre, würden wir mit ihr voller Ehrfurcht und Zärtlichkeit sowie mit gebrochenem Herzen umgehen. Wir würden unsere Aufmerksamkeit nicht in erster Linie der Tatsache zuwenden, dass sie beschädigt ist, sondern der Tragödie ihrer Be-

schädigung. Wir würden uns auf das konzentrieren, was von ihrer Schönheit geblieben ist, und nicht auf das, was von ihrer Schönheit verloren ging. Und dies ist es, was wir im Umgang mit jedem Menschen erst noch lernen müssen.“ (Anthony Bloom)

2 Einige Bausteine für Resilienz

2.1 Auf dem Weg zu einer handlungsleitenden Synthese

Forscher haben viele Variablen in Zusammenhang mit der Förderung von Resilienz herausgearbeitet, von denen allerdings nicht alle dieselbe praktische Relevanz besitzen. Der vorliegende Beitrag empfiehlt einige Gebiete, die „Bausteine“ für Resilienz aufweisen können und hoffentlich dazu dienen, Praktiker in einer Vielzahl von Situationen, Ländern und Kulturen zu inspirieren. Man kann sie als Gebiete möglicher Intervention ansehen. Jeder Bereich könnte mit einer Reihe von Variablen verbunden sein, die ihrerseits im Zusammenhang mit Resilienz stehen, wie es in einigen Forschungsberichten beschrieben ist. Die dargestellte Auswahl bzw. Synthese dieser Variablen basiert auf den folgenden sechs Kriterien:

- Der ausgewählte Bereich muss einfach genug sein, um verstanden und angewendet zu werden. Es ergibt keinen Sinn, Praktiker mit komplizierten Erläuterungen zu überfordern, die nicht umsetzbar sind.
- Die für mögliches Handeln ausgewählten Bereiche müssen über viele Kulturen und mehrere Entwicklungsstufen des Kindes hinweg anwendbar sein. Dies schließt einige Forschungsergebnisse aus, die sehr detailliert und auf bestimmte Kulturen und Altersgruppen ausgerichtet sind.
- Die ausgewählten Bereiche müssen praktische Relevanz besitzen. Aus diesem Grund basiert die Auswahl nicht allein auf Forschungsergebnissen, sondern berücksichtigt auch Rückmeldungen von Praktikern verschiedener Länder und Kontinente.
- Die ausgewählten Bereiche sollten nicht einfach widerlegbar sein, weder durch Forschungsergebnisse noch durch Erfahrungen aus der Praxis.
- Manchmal kann eine Gruppe von Variablen, die in der Forschung einzeln erwähnt werden, zu einem Gebiet möglicher Intervention zusammengefasst werden, was das Erinnern erleichtert. Beispielsweise stehen viele Variablen in Verbindung mit sozialen Fertigkeiten, verschiedensten Problemlösefertigkeiten oder auch technischen Fertigkeiten. All diese Variablen bleiben als eine Gruppe mit der Bezeichnung „Fertigkeiten“ leichter in Erinnerung.
- Schließlich muss ein guter Grund für die Annahme vorliegen, dass von dem ausgewählten Bereich ein wirklicher Kausaleffekt hinsichtlich der Förderung von Resilienz ausgeht und nicht nur eine einfache Korrelation vorliegt. Die damit verbundene Auswahl beruht auf einer Abwägung von Forschungsergebnissen und der Erfahrung von Praktikern. Dies erscheint schon aufgrund der Schwierigkeit, Kausalität streng wissenschaftlich zu beweisen, als sinnvoll.

Die im Folgenden dargestellte Auswahl ist mit Sicherheit nicht perfekt; sie sollte als provisorisch und offen für Verbesserung angesehen werden. Ihr Ziel ist es nicht, ein vollkommenes Werkzeug zur Verfügung zu stellen, das wie ein mechanisches Gerät funktioniert: Drücken Sie Knopf A, und Wirkung B wird ausgelöst. Ich glaube nicht, dass die Entwicklung von Kindern und das gesellschaftliche Leben nach diesem Schema funktionieren. Meine Absicht ist vielmehr, Praktikern eine andere Sichtweise auf die

Probleme anzubieten, die ihnen begegnen; ihnen andere Richtungen aufzuzeigen, in denen nach möglichen Lösungen Ausschau gehalten werden kann, und ihnen vielleicht sogar eine andere Art der Betrachtung unlösbarer Probleme zu empfehlen. Daraus folgt, dass die Praktiker, die diesen Beitrag lesen, entsprechend ihrer spezifischen Situation, viele Details selbst ergänzen müssen. Letztendlich entwickelt dann vielleicht jeder seine eigene Synthese aus möglichen Interventionsbereichen, die seinen individuellen Bedürfnissen optimal angepasst ist. Resilienz ist mit Sicherheit kein Zaubertrick, aber vielleicht inspiriert ihre Betrachtung zu neuen Sichtweisen und neuer Hoffnung.

Zur Zeit glaube ich, dass die folgenden fünf Gebiete möglicher Intervention es wert sind, von Praktikern beachtet zu werden, die Resilienz aufbauen und anregen möchten:

- Der erste Bereich betrifft informelle Unterstützungssysteme, in deren Zentrum eine Beziehung des Kindes zu mindestens einem für ihn bedeutsamen Erwachsenen besteht, der es bedingungslos annimmt. Diese Akzeptanz dient wahrscheinlich als Grundlage, auf der alles Übrige aufgebaut werden kann.
- Der zweite Bereich bezieht sich auf die Entdeckung von Sinn, Bedeutung und Zusammenhängen im Leben und kann das spirituelle Leben und die Religion einschließen.
- Der dritte Bereich beinhaltet soziale und Problemlösefertigkeiten sowie das Empfinden, eine gewisse Kontrolle über die Ereignisse in seinem Leben zu besitzen.
- Der vierte Bereich umfasst ein gewisses Maß an Selbstachtung und eine positive Einstellung sich selbst gegenüber.
- Im fünften Bereich findet sich ein gewisser Sinn für Humor bzw. ein Klima, in dem Humor gedeihen kann.

Diese Faktoren werden unten detaillierter erläutert. Für jeden Bereich wollen wir herausfinden,

- ob und wie er mit dem Kind, der Familie und dem sozialen Umfeld in Beziehung steht (Sind in diesem Bereich Entwicklungsressourcen vorhanden? Gibt es beispielsweise in dem sozialen Netz des Kindes jemanden, der dem Kind das Gefühl vermitteln kann, akzeptiert und geliebt zu werden? Eine derartige Beziehung scheint in einigen Projekten mit Straßenkindern zwischen den Kindern und der Frau, die für sie kocht, zu bestehen. Eine solche Frau ist keine professionelle Psychologin. Sie könnte sogar Analphabetin sein. Nichtsdestotrotz spielt sie eine wesentliche Rolle für das Kind, die weit über das Kochen hinausgeht.) und
- was wir empfehlen können, um mit diesen Bereichen Entwicklung anzuregen (Was können das Kind, die Familie oder die Kommune leisten? Was können sie gemeinsam erreichen? Kann beispielsweise die Möglichkeit, sich künstlerisch zu betätigen, das Selbstbewusstsein stärken?).

Durch eine solche Betrachtung von eigenen Entwicklungsressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten sollen selbstverständlich nicht die professionellen Dienste spezialisierter Einrichtungen gering geschätzt oder ausgeschlossen werden, sofern diese notwendig sind und zur Verfügung stehen ... Und solche Dienste sind in der Regel verfügbar oder können verfügbar gemacht werden!

Halten wir fest: Wir sollten nie vergessen, dass wir vielleicht interessante Aufschlüsse gewinnen können, wenn wir Kindern Aufmerksamkeit schenken, die mit schwierigen Lebensbedingungen konfrontiert und entwicklungsgefährdet sind, aber keine Entwick-

lungsprobleme aufweisen oder diese erfolgreich bewältigen. Es könnte sich also lohnen, solche Kinder aufzuspüren. Das ist nicht immer einfach, da solche Kinder ja in gewisser Weise schon per definitionem keinen Kontakt zum Sozialarbeiter oder sozialpädagogischen Diensten haben.

Exkurs 4: Zwischen wissenschaftlicher Forschung und praktischem Handeln

Praxis und wissenschaftliche Forschung unterliegen verschiedenen Einschränkungen. Das muss uns bewusst sein, wenn wir versuchen, eine handlungsleitende Synthese bezüglich Resilienz zu erarbeiten. Im Folgenden werden die Extreme solcher Einschränkungen aufgezeigt. In der Realität befinden sich Forschung und Handeln gewöhnlich irgendwo zwischen diesen Extremen.

Praxis	Wissenschaftliche Methode
<i>1. Nicht-wissenschaftliche Ansätze können von Bedeutung sein.</i>	<i>1. Die Suche nach wissenschaftlichen Zugängen ist notwendig.</i>
<i>2. Die Praxis ist weniger spezialisiert.</i>	<i>2. Wissenschaftliche Methoden sind stärker spezialisiert.</i>
<i>3. Wissen an sich hat keinen Wert.</i>	<i>3. Wissen stellt einen Wert an sich dar.</i>
<i>4. Man muss nicht alles wissen.</i>	<i>4. Man weiß nie genug.</i>
<i>5. Man muss Entscheidungen ohne ausreichendes Wissen treffen.</i>	<i>5. Unzureichendes Wissen erfordert mehr Forschung.</i>
<i>6. Der Einsatzfähigkeit gilt das größte Interesse.</i>	<i>6. Dem intellektuellen Gewinn gilt das größte Interesse.</i>
<i>7. Es wird nach Einflussmöglichkeiten auf die Praxis gesucht (Aktionsvariablen).</i>	<i>7. Es wird nach Erklärungsmöglichkeiten (wissenschaftliche Variablen) gesucht.</i>
<i>8. Man muss zuallererst strategisch denken.</i>	<i>8. Man muss zuallererst Erklärungen suchen.</i>

2.2 Erster Bereich: Soziale Netze und bedingungslose Akzeptanz

Viele der in Forschung und Praxis Tätigen halten die bedingungslose Akzeptanz des Kindes als Person für den wichtigsten Beitrag zur Resilienz von Kindern. Dies darf jedoch nicht so interpretiert werden, als handele es sich um eine automatische Folge, wie etwa: „Wenn das Kind als Person bedingungslos akzeptiert wird, wird alles in Ordnung sein.“ Ein Kind benötigt viel mehr als das. Die bedingungslose Akzeptanz scheint aber eine Grundlage zu sein, auf der aufgebaut werden kann. Sie wirft außerdem eine beängstigende Frage auf, die wir vorläufig nicht beantworten können: Was macht man in dem Extremfall, wenn ein Kind jegliche Fähigkeit, mit einem Mitmenschen eine Beziehung einzugehen, gänzlich verloren hat?

Bedingungslose Annahme des Kindes als Person bedeutet nicht, jedes Verhalten des Kindes zu akzeptieren. Es kann u.U. sogar das Gegenteil bedeuten, da eine bedingungs-

lose Akzeptanz des Verhaltens oft als Zeichen vollkommener Gleichgültigkeit gesehen werden kann, was genau dem Gegenteil von Akzeptanz entspräche.

Wirkliche bedingungslose Akzeptanz kann auf unterschiedlichste Weise beschrieben werden: sich um das Kind kümmern, da es einem wirklich am Herzen liegt; das Kind gern haben, das Kind willkommen heißen und ihm ein Zuhause bieten, egal, was passiert ... Letztendlich ist hier von wahrer Liebe zum Kind gemäß der umfassendsten und stärksten Bedeutung dieses Wortes die Rede. Im Deutschen könnte man sagen, das Kind sollte sich geborgen fühlen (was in viele Sprachen nicht zu übersetzen ist).

Leider wird das Wort Liebe häufig auf Gefühle oder sexuelle Beziehungen reduziert. Wirkliche Liebe äußert sich jedoch in der faszinierenden und gleichzeitig herausfordernden Aufgabe, einen Menschen bedingungslos anzunehmen, einen Menschen in unserem Leben willkommen zu heißen. Wirkliche Liebe ist etwas, das wir jeden Tag aufs Neue versuchen. Und damit hebt sie sich deutlich von den an Bedingungen geknüpften und oft funktionalen Beziehungen ab, die uns die moderne Gesellschaft nahe legt. Wir müssen uns jedoch darüber im Klaren sein, dass auch solche von Liebe und Akzeptanz geprägten Beziehungen Gefahr laufen, zu entarten. Hierauf werden wir in einem späteren Kapitel noch zurückkommen.

Ein ehemaliges Straßenkind beschrieb seine Erfahrungen folgendermaßen: „Dass ich von der Straße weggekommen bin, geschah in erster Linie deswegen, weil ich eines Tages jemanden getroffen habe, der wirklich an mich glaubte, einen Streetworker.“

Es gibt außergewöhnliche Fälle, in denen die Rolle des „bedeutsamen Erwachsenen“ von einem anderen Kind übernommen wurde. Die oben erwähnte Anne Frank lebte mit ihrer Familie; sie liebte vor allem ihren Vater und entwickelte später eine besondere Beziehung zu einem Jungen. Ihr Tagebuch aber schrieb sie an eine imaginäre – oder angesichts neuer biographischer Daten mindestens abwesende – Freundin namens Kitty. Dies ist eine sehr ungewöhnliche Art, sich akzeptiert zu fühlen! Am Anfang ihres Tagebuchs bringt Anne Frank dieses Bedürfnis nach bedingungsloser Akzeptanz ihrer Freundin gegenüber sehr deutlich zum Ausdruck: „Ich hoffe, ich werde dir alles anvertrauen können, wie ich es bisher bei niemandem konnte, und ich hoffe, du wirst mir eine große Stütze sein.“

Bedingungslose Akzeptanz findet sich normalerweise eher in informellen Beziehungen zu Familienmitgliedern oder Freunden als in Beziehungen zu professionellen Helfern und Förderern wie Sozialarbeitern oder Lehrern. Dies ist ein Grund, warum informelle soziale Netze so wichtig sind. Darüber hinaus sind Personen aus solchen Netzwerken in vielen Lebensbereichen die ersten, die Unterstützung bieten, wenn Kinder mit Problemen konfrontiert sind. Daraus ist zu folgern, dass im Rahmen einer professionellen Intervention solchen informellen Beziehungen große Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Dies kann bedeuten, dass ein Sozialarbeiter zunächst versucht zu erkennen, wie einem Kind in seiner informellen Umgebung geholfen werden kann – in seiner Familie, seinem Freundeskreis, seiner Kommune –, bevor er eine direkte Intervention in Erwägung zieht.

Freunde, enge oder entfernte Verwandte und manchmal auch Lehrer oder andere Personen im Umfeld des Kindes können die Rolle der Person übernehmen, von der das Kind Akzeptanz erfährt. Es gibt also viele Gründe dafür, dass die Gesellschaft am Funktionieren informeller sozialer Netzwerke interessiert sein sollte.

Funktioniert eine Familie gut, wird sie ihre Mitglieder bedingungslos akzeptieren. Dies erklärt, warum Familien einerseits als außerordentlich wichtig dargestellt werden, ande-

rerseits aber häufig auch unter heftiger Kritik stehen: Viele Menschen haben genau gegensätzliche Erfahrungen mit ihrem Familienleben gemacht. Die Gründe dafür, dass Familien ihren Mitgliedern keine Akzeptanz entgegenbringen, sind sehr vielfältig. Wahrscheinlich haben auch viele Erwachsene, die sich „normal“ verhalten, niemals eine solche Akzeptanz erfahren. Die Resilienzforschung behauptet deshalb auch nicht, dass das Fehlen einer solchen Akzeptanz notwendigerweise zu Problemen führt. Sie geht jedoch davon aus, dass eine derartige Akzeptanz Kinder im Umgang mit Schwierigkeiten sehr stärken kann. Und so scheint es, dass es den meisten Menschen das Leben erleichtern würde, wenn sie eine solche Akzeptanz erfahren könnten – wenn nicht in der Familie, dann vielleicht in einer tiefen Freundschaft.

Es bleibt festzuhalten, dass Programme und Bemühungen, die Familien, Freundschaften und informellen Beziehungen helfen wollen, besser zu funktionieren, ohne dabei Vollkommenheit anzustreben, von äußerster Wichtigkeit sind und viel Leid ersparen können.

2.3 Zweiter Bereich: Die Fähigkeit, Ordnung, Sinn und Bedeutung im Leben zu entdecken

„Der Mensch lebt nicht vom Brot allein.“ Diese Aussage zeigt viel Weisheit. Wir scheinen Sinn und Bedeutung in unserem Leben zu brauchen, und das gilt nicht nur für Erwachsene und Intellektuelle. Der Begriff „Sinn“ lässt sich schwer definieren. Vielleicht können wir ihn als tiefes Verständnis dafür beschreiben, dass es – trotz vieler schlechter Erfahrungen – etwas Positives im Leben gibt, zu dem wir einen Bezug haben, das die Einzelheiten unseres Lebens verbindet und uns Orientierung im Leben gibt. Die Antwort auf dieses Bedürfnis nach einem Sinn kann verschiedene Formen annehmen. Zum Beispiel äußert es sich im Stecken kleiner und erreichbarer Ziele, im Erkennen von bestimmten Mustern und Abläufen sowie von Ordnung und Schönheit, in der Verpflichtung gegenüber anderen oder in verschiedenen Formen religiösen Glaubens.

Wir haben es hier mit einem Lebensbereich zu tun, der sehr wichtig ist, sich aber zum Teil der strengen wissenschaftlichen Analyse entzieht. Es handelt sich jedoch auch um einen Lebensbereich, in dem wir Gefahr laufen, uns durch unsere Fantasie oder durch geschickte Manipulation fortreißen zu lassen. Deshalb scheint es wichtig zu sein, die Suche nach Sinn und Bedeutung auf festen Wurzeln in der Realität aufzubauen. Wenn der Sinn unseres Lebens zu sehr ein Ergebnis unserer Vorstellungskraft ist, wird er mit Sicherheit früher oder später durch Lebenserfahrungen widerlegt werden.

Die Erfahrung zeigt, dass die Überzeugung vom Sinn der eigenen Existenz sogar unter extremen Bedingungen hilfreich sein kann. So ist zum Beispiel Mutter Theresas Engagement für die sterbenden Armen aus einer ausschließlich am Nutzen orientierten Sichtweise heraus nicht verständlich. Ihr Handeln macht nur dann Sinn, wenn wir davon überzeugt sind, dass jeder Mensch etwas Wertvolles in sich trägt, das sich lohnt versorgt zu werden. Viktor Frankl, ein österreichischer Psychotherapeut, hat die Grausamkeiten der Konzentrationslager überlebt. Diese Erfahrung hat seine Augen für die Bedeutsamkeit vom Sinn des Lebens geöffnet und war damit die Inspiration für seine psychotherapeutische Methode, die so genannte Logotherapie, deren zentrales Element die Entdeckung vom Sinn im eigenen Leben bildet.

Einige Wissenschaftler haben einen positiven Zusammenhang zwischen Resilienz und religiösem Glauben gefunden, der eine besondere Art von Lebenssinn darstellt. Es ist

hilfreich, diesem Zusammenhang hier etwas mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Zum Beispiel könnte eine stark fundamentalistische Auffassung von Religion dem Anschein nach für Resilienz gehalten werden, so lange sie nicht mit drastischen Lebenserfahrungen konfrontiert wird. Angesichts solcher Lebenserfahrungen könnte sie aber zusammenbrechen. Des Weiteren mögen fundamentalistische Religionsansätze die eine Person schützen, während sie einer anderen Person, die diese fundamentalistische Glaubeinstellung nicht teilt, schaden können. So schotten sich beispielsweise viele Sekten von der Außenwelt ab und wenden Gewalt an. Damit verbinden sie ein gestilltes Bedürfnis nach Orientierung mit einer mangelnden Verpflichtung gegenüber dem eigenen Gewissen. Dies widerspricht meiner Meinung nach wahrer Religion.

Lassen Sie mich hier eine sehr persönliche Ansicht ausdrücken: Wahre Religion, von welcher Art sie auch immer sein mag, sollte auf tiefem Realismus gründen. Wirkliche Religion ist keine Entfremdung oder Flucht, sondern sollte uns im Gegenteil erlauben, in einem gegebenen kulturellen Kontext die Wirklichkeit tiefer zu durchdringen – und teilweise auch Wirklichkeiten, die über unser Verständnis hinausgehen; die außerhalb unserer Kontrolle und unmittelbaren physischen Erfahrung liegen. In der jüdisch-christlichen Tradition können wir eine Quelle der Resilienz finden. Zum Beispiel bringen die Anfangskapitel der Bibel einen grundlegenden Glauben zum Ausdruck, nämlich den, dass die Schöpfung an sich gut ist, obwohl die Menschen sie erheblich zerstört haben. Im Allgemeinen gilt also: Wenn die Schöpfung grundsätzlich gut ist und wenn uns Religion hilft, diese Güte in einer größeren Tiefe zu erfahren, dann gibt uns Religion vielleicht mehr Kraft und Vertrauen und lässt uns konstruktiver und resilienter sein. Wahrscheinlich stellt auch Anne Franks Tagebuch ein Beispiel für diese Art von Religion dar: eine recht offene und reife, keinesfalls fundamentalistische Form von Religion, die sie dazu bewegte, die Realität anzunehmen, und die ihr anscheinend sehr geholfen hat.

Manchmal kann Religion also einen unmittelbar positiven Einfluss auf die Resilienz eines Kindes nehmen. Ein asiatischer Mann, der unter einer Kindheit voller Entbehrungen gelitten hat, erzählte mir, wie ihm seine persönliche Beziehung zu Gott als Kind geholfen hat. Soweit ich es beurteilen konnte, hat er sich zu einem glücklichen, reifen und fürsorglichen Erwachsenen entwickelt. Solche Geschichten sind zwar nicht ungewöhnlich, überzeugen jedoch keinen wirklichen Skeptiker, der einfach darauf hinweisen würde, dass wir nicht wissen, wie sich die betreffende Person ohne ihre Beziehung zu Gott entwickelt hätte.

Wir können Menschen auf verschiedene Weise anregen, Sinn in ihrem Leben zu entdecken, wobei wir sowohl die kulturelle Umgebung als auch den Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigen sollten. Das Kind kann im Spiel typische Muster und Abläufe entdecken. Erfahrungen mit Schönheit und mit der Natur können für ein Kind sehr hilfreich sein. Es kann einem Kind helfen, wenn wir es ermuntern, sich in irgendeiner Weise künstlerisch zu betätigen, ohne dabei ästhetische Meisterwerke zu erwarten. Manchem Kind wird die Erfahrung von Teamgeist im Sport, zum Beispiel beim Fußball, nützen. Das Pflegen einer Blume, eines Gartens, das Sorgetragen für Tiere oder auch für andere Menschen können dem Leben einen Sinn geben. „Kinderphilosophie“ (s. Exkurs 5) ist ein faszinierender Ansatz zur Förderung kognitiver Fähigkeiten von Kindern und zur Vermittlung und Verdeutlichung von Werten. Auch wenn dieser Ansatz an sich schon bedeutsam ist, kann er zudem hilfreich bei der Entdeckung eines Lebenssinns sein und auf verschiedene Weise zur Resilienz von Kindern beitragen. Schließlich werden auch einige Kinder den hohen Wert einer Beziehung zu Gott entdecken, die sich

sowohl auf ihre eigenen Erfahrungen als auch auf die Worte und den vorgelebten Glauben Erwachsener gründet.

Exkurs 5: Kinderphilosophie

Das Konzept der Kinderphilosophie beruht auf einer soliden wissenschaftlichen und praktischen Grundlage. Trotzdem ist dieser Ansatz alles andere als elitär, da sich viele Erfahrungen auf benachteiligte Kinder beziehen. Ein aktives Interesse an Kinderphilosophie besteht in den USA und in anderen Ländern wie Australien, Belgien, Brasilien, Bulgarien, Kanada, Mexiko, den Philippinen, Spanien, Taiwan und Zimbabwe.

Gemäß dem Konzept der Kinderphilosophie bildet eine Gruppe von Kindern eine „Forschungsgemeinschaft“. Sie lesen oder hören zusammen eine Geschichte, sie formulieren Fragen, die durch die Geschichte inspiriert sind, und sie diskutieren eine Auswahl solcher Fragen unter der Leitung eines in Kinderphilosophie ausgebildeten Erwachsenen. Dies alles geschieht in einem sorgsam geleiteten Prozess auf der Basis speziell konstruierter Geschichten. Dieser Prozess trägt dazu bei, die Denkfertigkeiten der Kinder auf verschiedenen Gebieten, wie dem logischen und moralischen Denken, zu entwickeln und ihre sprachliche Entwicklung zu fördern.

Es geht darum, eine Form von sokratisch inspirierter Philosophie zu praktizieren und nicht darum, philosophische Systeme zu studieren.

Die positiven Auswirkungen auf Kinder, auch auf stark benachteiligte Kinder, können sehr beeindruckend sein. Zum Beispiel verringerte sich die Anzahl vorzeitiger Schulabgänge, eventuell vorhandene schulische Leistungsrückstände wurden aufgeholt, Drogenangebote wurden vermehrt abgelehnt. Kurz gesagt: Kinderphilosophie hilft Kindern, das Leben auch in schwierigen Lebenslagen besser zu meistern, indem sie ihre kognitiven Fähigkeiten erweitert. Weitere Informationen findet man beim Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), Montclair State College, Upper Montclair, New Jersey 07043, USA. Telefon: + 201-655 4277.

2.4 Dritter Bereich: Fertigkeiten

Dieser Bereich umfasst das Erlernen aller Arten von sozialen und Problemlösefertigkeiten sowie einiger nützlicher technischer Fertigkeiten. Wenn ich eine Fertigkeit besitze, die zu meiner gegenwärtigen Situation passt und die mir bei der Lösung eines aktuellen Problems helfen kann, dann kann diese Fertigkeit meine Resilienz verstärken. Die Liste solcher Fertigkeiten ist fast endlos. Sie enthält beispielsweise solche Dinge: wie man zu anderen Menschen eine Beziehung aufbaut, wie man seine impulsiven Reaktionen kontrolliert, wie man um Hilfe oder Klärung bittet, wie man ein Problem durchdenkt, wie man von der alten Weisheit „Denken vor Handeln“ Gebrauch macht, wie man ruhig bleibt, wenn man beleidigt wurde ... Und sie reicht bis zum Erlernen beruflicher Fertigkeiten: Zimmererhandwerk und Büroarbeit, Lastwagenfahren und Botendienste, gute Arbeit leisten als Streetworker, Arzt oder Rechtsanwalt usw. ...

Die Entwicklung derartiger Fertigkeiten ist sowohl in der Praxis von Bedeutung als auch an die spezifische Umgebung und den kulturellen Kontext gebunden. Wie sind zum Beispiel die Aussichten, nach dem Erlernen eines Berufes mit den erworbenen Fertigkeiten Arbeit zu finden? Diese Frage muss unter Berücksichtigung des individuellen Umfeldes beantwortet werden, dessen Größe in Abhängigkeit von der Mobilität einer Person variiert. Vielleicht besteht in meinem derzeitigen Wohnort kein dringender Be-

darf an Zimmerleuten, aber es gibt einen solchen Bedarf in einer anderen Stadt. Gerade soziale Fertigkeiten sind stark kontextabhängig und erfordern die Betrachtung kultureller Zusammenhänge: Lebe ich in einer Kultur, in der man sich sehr offen und direkt ausdrückt? Oder lebe ich im Gegenteil in einer Kultur, in der eine solche Ausdrucksweise als Beleidigung aufgefasst wird? Oder muss ich vielleicht sogar die Fähigkeit haben, mich auf zwei derart unterschiedliche Kulturen einzustellen? Welche Einstellungen hat man zur Zeit in den verschiedenen Kulturkreisen, mit denen ich umgehe? Werden sorgfältige Zeitplanung und Pünktlichkeit als Zeichen des Respekts gegenüber anderen angesehen? Oder gilt es als Äußerung notwendigen Respekts, sich für einen unerwarteten Besucher Zeit zu nehmen?

Derartige Fertigkeiten lediglich zu besitzen genügt jedoch nicht; man muss zudem fähig und bereit sein, sie auch zu nutzen. Das Kind oder der Jugendliche muss spüren, dass sein Handeln Veränderungen bewirken kann, wie klein sie auch sein mögen; sie sollten fühlen, dass der „locus of control“ (also der Ort, von dem Wirkungen ausgehen) in ihnen selbst liegt. Ein Beispiel: Ein ehemaliges Straßenkind hatte seinen ersten Arbeitsplatz in einer Fabrik bekommen. Aufgrund eines Fehlers in der Verwaltung bekam es seinen Gehaltsscheck jedoch nicht zur gleichen Zeit wie alle anderen Arbeiter. Die erste impulsive Reaktion dieses jungen Mannes war heftig, doch glücklicherweise konnte er seine Erregung kontrollieren – dank der Kenntnisse, die er in einem Kurs dazu gewonnen hatte. Somit war er in der Lage, das Problem mit der Verwaltung zu lösen, und erhielt seinen Gehaltsscheck. Hätte er seinen Regungen freien Lauf gelassen, wäre er vielleicht entlassen worden.

Die gerade schon angesprochene Kinderphilosophie vermag beim Erwerb von Fähigkeiten Zusätzliches zu leisten. Zum Beispiel kann ein Kind die Erfahrung machen, dass es Ideen entwerfen und mit verschiedenen Fragen fertig werden kann. Oder es lernt, vor dem Sprechen kurz zu überlegen oder Probleme zu durchdenken. Der Vorteil dieser Fertigkeiten ist, dass viele von ihnen erlernbar sind, sei es im alltäglichen Leben oder durch irgendeine Art von Training. Demnach ist es von Bedeutung, dass Kindern solche Lernmöglichkeiten zu Hause, in der Schule oder bei Freunden zur Verfügung stehen. Daraus ergibt sich unter anderem auch:

- dass man Kindern Anforderungen stellt und Normen setzt sowie bei der Bewältigung dieser Anforderungen ausreichend ermutigt und unterstützt;
- dass Kinder die Möglichkeit haben, an vielen Aktivitäten teilzunehmen und Verantwortung zu übernehmen, sofern sie diese schon bewältigen können.

Man ist versucht, das Training von Fertigkeiten als Lösung für viele Probleme anzusehen. Wäre dies der Fall, könnte mit der richtigen Schulung jedes Problem gelöst werden. Der Mensch ist jedoch kein Computer, der lediglich programmiert oder umprogrammiert werden muss. Wie ein Streetworker betonte, kann ein Fertigkeitstraining ziemlich nutzlos sein, wenn das Kind nicht vorher erlebt hat, bedingungslos akzeptiert zu sein, und wenn es keinen Sinn in seinem Leben erkennen kann – was den beiden Bereichen entspricht, die in den vorigen Abschnitten bereits erwähnt wurden. Anscheinend können wir mit diesen ersten Bereichen eine feste Grundlage schaffen, auf der das Übrige, einschließlich der Schulung von Fertigkeiten, aufbauen kann. Dieser Prozess sollte jedoch nicht zu analytisch betrachtet werden. Manchmal – vor allem im Rahmen eines offiziellen Trainings – mag es zwar möglich sein, schrittweise vorzugehen; im wirklichen Leben geschehen jedoch viele Dinge gleichzeitig. Ein besonders fürsorglicher Lehrer kann beispielsweise sowohl eine feste Bezugsperson für das Kind darstellen

als auch für die Ausbildung seiner Fertigkeiten sorgen. Und in diesem Prozess gewinnt vielleicht auch das Leben für das Kind einen Sinn.

Im Bereich der Fertigkeitstrainings liegen zahlreiche Arten von Lehrmaterialien und Kursen vor. Trotz alledem werden wir keine Wunderkurse finden, sondern müssen in jeder Situation und unter Umständen für jedes einzelne Kind herausfinden, welches Training sich am besten eignet.

2.5 Vierter Bereich: Selbstachtung

Selbstachtung wird in Forschung und Praxis häufig in Verbindung mit Resilienz erwähnt. Sie steht mit den bereits erwähnten Bereichen in Zusammenhang. Bedingungslose Akzeptanz der Person (aber nicht jede ihrer Verhaltensweisen) wird Selbstachtung hervorrufen. Ebenso verhält es sich mit der Entdeckung vom Sinn des Lebens: Wenn mein Leben einen Sinn hat, dann kann es so schlecht nicht sein. Auch das Beherrschen bestimmter Fertigkeiten fördert in der Regel die Selbstachtung, vorausgesetzt die Maßstäbe sind weder zu hoch noch zu niedrig gesetzt. Nichtsdestotrotz ist es gut, Selbstachtung gesondert zu erwähnen, weil Selbstachtung an sich von großer Bedeutung sein kann und es viele alltägliche Verhaltensweisen gibt, die sie anregen oder zerstören können. So sind beispielsweise strenge Disziplin, häufige negative Kritik, unerreichbare Maßstäbe und scharfe Ironie recht weit verbreitet; sie können jedoch sehr zerstörerische Auswirkungen auf die Selbstachtung haben. Dagegen unterstützen wohl begründete Ermutigung, konstruktive Kritik und Maßstäbe, die sich nicht auf Perfektionismus gründen, eher die Entwicklung von Selbstachtung. Solche Förderstrategien sind ebenfalls recht häufig zu finden; drei weitere Beispiele wollen wir anführen.

1. Jemand, der mit sexuell missbrauchten Kindern arbeitet, nahm sich vor herauszufinden, warum einige der gefährdeten Kinder trotz des hohen Misshandlungsrisikos nicht zum Opfer wurden. Es zeigte sich, dass die Kinder einfach eine große Abscheu vor der Realität sexuellen Missbrauchs empfanden. Dies deutet darauf hin, dass diese Kinder ein gewisses Maß an Selbstachtung besaßen. Mit diesem Wissen können wir versuchen, Wege zu finden, die Selbstachtung fördern und damit Präventionsarbeit leisten. Aber noch einmal: Was hier gilt, könnte in einer anderen Situation völlig anders funktionieren.
2. Professor Matthew Lipman aus Montclair, New Jersey, Begründer des o.g. interessanten pädagogischen Ansatzes von „Philosophy for Children“, erklärte in einer BBC-Fernsehreportage, wie die Selbstachtung stark unterprivilegierter Kinder durch ein kognitives Training gefördert werden kann: Ein sehr armes Kind besitzt oft gar nichts. Selbst sein Bett oder Spielzeug könnten ihm plötzlich weggenommen werden. Wenn so ein Kind jedoch seine eigenen Gedanken entwickelt, besitzt es etwas Eigenes, auf das es stolz sein kann; etwas, das ihm niemand mehr nehmen kann.
3. Ein Streetworker erklärte, wie er mit stehlenden Straßenkindern umgegangen ist. Er kritisierte sie nicht einfach wegen des Diebstahls. Stattdessen ließ er das Kind zunächst erklären, wie es die Sache gestohlen hatte. Die Vorgehensweise beim Stehlen war oft brilliant! Erst dann probierte der Streetworker Schritt für Schritt, diesen Einfallreichtum auf konstruktivere Lebensziele umzulenken. Er versuchte also, sowohl die Selbstachtung als auch die Erfindungsgabe des Kindes zu erhalten, indem er beides auf gesellschaftlich akzeptierte Bahnen lenkte. Sein Handeln verdeutlicht verschiedene Punkte:

- a) nicht das Verhalten des Kindes, sondern das Kind als Person akzeptieren;
- b) gute Eigenschaften ans Licht bringen, die viele Menschen vielleicht nicht bemerken, da sie gewissermaßen hinter inakzeptablem Verhalten verborgen sind;
- c) während des gesamten Prozesses die Selbstachtung des Kindes respektieren und fördern.

Das dritte Beispiel verdeutlicht zudem, wie eng Selbstachtung mit den anderen Bereichen zusammenhängen kann, über die wir in den vorigen Kapiteln gesprochen haben.

2.6 Fünfter Bereich: Humor

Humor wurde in der Resilienzforschung zuerst kaum erwähnt, aber Praktiker verschiedener Kulturen und sogar Spezialisten im pädagogischen Bereich erachten ihn als sehr wichtig.

Humor kann mehr als nur Spaß sein. Ein Freund, der immer sehr glücklich und fröhlich wirkt, aber in seinem Leben unermesslich gelitten hat, wies darauf hin, dass Humor sich meistens auf Leid gründet. Humor bedeutet oft, dass wir die Unvollkommenheit und das Leiden erkennen, es aber auf positive Weise und mit einem Lächeln in unser Leben integrieren. Vielleicht können wir uns dem Leiden nicht entziehen, aber wir lassen uns auch nicht von ihm besiegen! All dies impliziert, dass wirklicher Humor etwas Komplizierteres ist als ein einfacher Fluchtmechanismus: Flucht bedeutet, vor einer unangenehmen Wirklichkeit davon zu laufen; Humor dagegen integriert eine solche Realität in unser Leben und macht sie erträglicher und positiver. Dies kann enorme Kräfte freisetzen und sehr direkt mit Resilienz in Verbindung stehen. Humor kann demnach viele Formen annehmen, die vom einfachen Spaß bis hin zu dem Lächeln reichen, das wir uns in der Not bewahren. Und jemand, der die – wenn auch schwer zu erreichende – Tugend beherrscht, über sich selbst lachen zu können, gewinnt an innerer Freiheit und Stärke.

Humor ist nicht gut im Verreisen – er ist sehr kulturspezifisch. Französischer Humor unterscheidet sich sehr von britischem Humor, und doch können beide, vorausgesetzt wir tauchen wirklich in die entsprechende Kultur ein, äußerst unterhaltsam sein. Niemals habe ich von einer Kultur ohne jegliche Art von Humor gehört, und in Kindern scheint Humor ab einem sehr frühen Alter vorhanden zu sein. Es beginnt mit einfachem Lächeln und Lachen und entwickelt sich mit zunehmendem Alter und Erfahrung allmählich zu einer manchmal sehr feinen Art von Humor.

Wir können einige Elemente von Humor benennen, wie Nachsichtigkeit gegenüber Unvollkommenheit, die abgeklärte Akzeptanz von Misserfolgen, Perspektivenwechsel, die Annahme von Paradoxem, Vertrauen, auch wenn Dinge schief gehen, Spiel, Kreativität, Fantasie ... und vielleicht noch einige mehr. Solche Elemente lassen sich durch den einfachen Witz über den glatzköpfigen Mann mit Bart veranschaulichen, der behauptet, dass es ihm nun gelungen sei, seine Haare „verkehrt herum“ wachsen zu lassen.

Wir können einem Menschen nicht beibringen, humorvoll zu sein; aber wir können ein Klima in einer Veranstaltung, in der Familie oder auch in der Schule schaffen, in dem Humor entstehen und gedeihen kann. Wir sollten uns nach Spielen und anderen Aktivitäten umsehen, mit Hilfe derer die oben genannten Komponenten von Humor angeregt werden können.

Auch Humor steht im Zusammenhang mit den anderen, in den vorhergehenden Abschnitten genannten Bereichen. Zum Beispiel erzählte mir Frode Søbstad vom Queen Maud College of Early Childhood Education im norwegischen Trondheim, der Experte im Bereich der Humorentwicklung von Kindern ist, wie wichtig eine von Vertrauen geprägte Atmosphäre für die erwünschte Entwicklung von Humor ist. Ohne eine derartige Atmosphäre gäbe es zwar möglicherweise noch Humor, dieser würde jedoch stark von Aggressivität geprägt sein. Herr Søbstad hat sogar als Co-Autor eines Berichts über den Kindergarten die norwegischen Behörden im Auftrag des Ministeriums für Kinder und Familie seines Landes bezüglich der Bedeutung von Humor in Bildungseinrichtungen beraten.

Das folgende Beispiel über die Wirkungsweise von Humor kommt von einer Ordensschwester in Indien. Sie engagierte sich für Kinder, die als Hausangestellte arbeiten mussten, und hat mir erklärt, wie Humor den Kindern dabei half, ein gewisses Maß an Selbstachtung zu wahren. Da die Bediensteten unter einem enormen Druck stehen, ihre Herkunft zu verleugnen und ihre eigenen Werte durch materialistische Mittelklassewerte zu ersetzen, schützen sie sich selbst, indem sie derartige Mittelklassewerte lächerlich machen. Dies ist ein Extremfall, der einer gefährlichen Perversion von Humor nahe kommt: Ironie, Spott und Zynismus ..., die tödlich sein können! Eine vorlaute Art und Spott können sehr zerstörerisch sein – nicht nur für denjenigen, der sie erdulden muss, sondern letztendlich auch für denjenigen, der auf diese Mittel zurückgreift: Er wird von der Realität abgeschirmt und isoliert sich von anderen Menschen.

Es ist kein Zufall, dass eine unterdrückte Bevölkerung oft einen wunderbaren Sinn für Humor entwickelt, der auf Kosten der Unterdrückten selbst geht. Dies geschah sowohl unter rechts- als auch unter links orientierten Diktatoren, wie die Geschichte einiger lateinamerikanischer und osteuropäischer Länder beweist. Zwar rechtfertigt dies nicht den Unterdrücker, aber es zeigt, wie Humor als Mittel zur Integration unangenehmer Wirklichkeiten im Leben genutzt werden kann, ohne dass diese Überhand gewinnen. Sollte zu irgendeinem Zeitpunkt die unangenehme Realität als solche verändert werden können, wäre es umso besser.

Christen werden sich vielleicht erinnern, dass Christus in den Seligpreisungen des Lukasevangeliums sagte: „Selig, die ihr jetzt weint, denn ihr werdet lachen“ (Lukas 6, 21 b). Dies greift das wesentliche Merkmal reifen Humors auf. Leider scheinen sich viele Christen nur an die Formulierung im Matthäus-Evangelium zu erinnern: „Ihr werdet getröstet werden.“ Christen erkennen im Humor vielleicht eine direkte Verbindung zur Dynamik des Kreuzes und der Auferstehung Christi. In diesem Ereignis zeigt sich eine über seine historische Wirklichkeit hinausgehende tiefe Wahrheit für jedes Leben, das beständig in Gottes Händen liegt: Wunden und anderes Negatives werden in etwas Positives umgewandelt, in neues und unerwartetes Leben. Es fragt sich, warum es so viel Argwohn gegenüber Lachen und Humor in der christlichen Tradition und in den Kirchen gegeben hat, nicht zuletzt in St. Benedikts Richtlinien für Mönche. Glücklicherweise scheint Humor aber sozusagen selbst resilient zu sein, und viele Mönche sind sehr frohe Menschen, die herzlich lachen und den Regeln von St. Benedikt in dieser Beziehung nicht folgen.

Die Angst mancher Menschen, dass ein oberflächliches Verständnis von Humor zu einer Art trivialem Unsinn führen kann, der den Zugang zu jeglicher Tiefe im Leben verhindert, ist verständlich. Wir erinnern uns an Neil Postmans berühmten Ausspruch „Wir amüsieren uns zu Tode“. Ein solcher Missbrauch sollte uns jedoch nicht von den Kostbarkeiten des Humors ablenken – die vergleichbar sind mit Gott, wenn er uns unter Trä-

nen zulächelt. Schließlich ist Humor eine zu ernste Angelegenheit, um im Leben von Kindern vernachlässigt zu werden!

2.7 Einige Fragen für die Umsetzung der Bausteine in die Praxis

In den vorangegangenen Abschnitten haben wir unterschiedliche Bereiche vorgestellt, in denen „Bausteine“ für Resilienz gefunden werden können. Natürlich kann man diese Bereiche hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Förderung von Resilienz unterschiedlich strukturieren und wichten. Eine etwas andere Struktur von Bausteinen für Resilienz bietet uns aufgrund seiner Forschungsergebnisse Professor Lösel von der Universität Nürnberg-Erlangen (s. Exkurs 6). Für den Praktiker sind aber, wie wir bereits im Exkurs 4 dargestellt haben, die Einsatzfähigkeit dieser Bausteine zur Resilienzförderung wichtiger als unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge. Deshalb muss er aus diesen Bausteinen Fragen erarbeiten, die seine Unterstützung für das Kind, für die Familie oder für die Kommune leiten können. Wir wollen diese Fragen nachfolgend beispielhaft auführen; dabei kann in vielen der folgenden Frageformulierungen der Begriff Kind durch Familie oder Kommune ersetzt werden.

- Hat das Kind Freunde, Familienmitglieder oder irgendeine andere Person, zu der es eine sehr gute Beziehung hat? Wenn das der Fall ist, wie kann diese Person dem Kind helfen? Wenn das nicht der Fall ist, können wir im gewohnten Umfeld des Kindes jemanden finden, der ihm ein gewisses Maß an Stabilität, Wärme und Akzeptanz geben kann?
- Wie gibt das Kind seinem Leben einen Sinn? Hat das Kind irgendein Hobby? Verfolgt das Kind irgendwelche Projekte im Leben, für sein späteres Leben als Erwachsener oder für die unmittelbar bevorstehende Zukunft? Hat das Kind Freude an Musik oder einer anderen Form von Kunst, als Unterhaltung oder als aktiv ausgeübtes Hobby? Wenn ja, welchen Nutzen zieht das Kind daraus? Ist das Kind gläubig? Falls das der Fall ist, wie hilft die Religiosität dem Kind, oder wie hilft sie ihm nicht? Hilft das Kind gern anderen Menschen?
- Was kann das Kind wirklich gut? Kann diese Fähigkeit noch verbessert werden? Kann sie hilfreich sein? Gibt es bestimmte neue Dinge, die das Kind lernen sollte?
- Welche positiven Eigenschaften können wir in dem Kind entdecken? Ist sich das Kind dieser Qualitäten bewusst? Wie können diese stimuliert werden? Wie können sie dem Kind oder anderen helfen? Verfügt das Kind über Fähigkeiten, die es nur spärlich einsetzt oder die sich nur in unerwünschten Verhaltensweisen zeigen? Können diese Fähigkeiten auf positivere Weise eingesetzt werden?
- Gibt es Dinge, die dem Kind wirklich Freude bereiten? Was macht dem Kind am meisten Spaß? Worüber lacht das Kind? Ist das Kind sehr ironisch, oder hat es eine mildere Form von Humor? Welche Spiele können wir mit einem Kind spielen, die eine Veränderung seiner Perspektive bewirken? (Ein sehr einfaches Spiel für Kleinkinder wäre beispielsweise „Kuckuck!“.)
- Was nimmt das Kind als Problem wahr? In welcher Beziehung steht dies zu dem, was Erwachsene als problematisch empfinden? Wie bewältigt das Kind seine Probleme? Können wir auf diesen Problemlösefähigkeiten aufbauen? Würde eine Intervention die vorhandenen Problemlösestrategien des Kindes behindern oder unmöglich machen?

- Kenne ich Kinder, die mit ähnlichen Schwierigkeiten konfrontiert sind, aber keine erkennbaren Probleme aufweisen? Was können wir von ihnen lernen? Können diese Erkenntnisse für Kinder genutzt werden, die weniger gut zurecht kommen?
- Ist das Kind für mich lediglich ein Problemfall? Oder sehe ich es noch als Person an? Wie gut kenne ich das Kind wirklich? Kenne ich wirklich das gesamte Potential des Kindes?
- Wenn ich mich in der „Expertenrolle“ befinde, worauf beruht meine Expertise? Ist mein Fachwissen in der gegenwärtigen Situation anwendbar? Wie? Was kann ich von den Kindern und Erwachsenen lernen, mit denen ich zu tun habe?

Exkurs 6: Resilienzfaktoren – eine Synthese wissenschaftlicher Forschungsergebnisse

Professor Lösel von der Universität Nürnberg-Erlangen nennt auf der Grundlage einer Meta-Analyse von Forschungsergebnissen die folgenden zehn individuellen und sozialen resilienzfördernden Ressourcen (s. Exkurs 10, Literaturempfehlungen). Diese Auswahl unterscheidet sich ein wenig von der Synthese in diesem Beitrag, da sie auf anderen Kriterien basiert. Trotzdem besteht zwischen den beiden Ansätzen kein wesentlicher Widerspruch.

- 1. stabile emotionale Beziehungen zu mindestens einem Elternteil oder einer anderen Bezugsperson;*
- 2. soziale Unterstützung durch Personen innerhalb und außerhalb der Familie;*
- 3. ein emotional positives, offenes, lenkendes und normorientiertes Erziehungsklima;*
- 4. Rollenvorbilder, die zu einem konstruktiven Bewältigungsverhalten ermutigen;*
- 5. ein Gleichgewicht von sozialen Verantwortlichkeiten und Leistungsanforderungen;*
- 6. kognitive Kompetenzen;*
- 7. Temperamentsmerkmale, die effektives Bewältigungsverhalten begünstigen;*
- 8. Selbstwirksamkeitserfahrungen, die mit Selbstvertrauen und einem positiven Selbstkonzept in Einklang stehen;*
- 9. ein aktives Bemühen, Stressoren zu bewältigen;*
- 10. die Erfahrung von Sinnhaftigkeit, Struktur und Bedeutung in der eigenen Entwicklung.*

3 Ein erweiterter Blick auf Resilienz

3.1 Einige Spezifizierungen bezüglich Resilienz

Nachdem wir nun das Konzept der Resilienz kennen gelernt und Bausteine zur Resilienzförderung vorgestellt haben, ist es an der Zeit, einige Spezifizierungen und Warnungen zur Wirkung von Resilienz hinzuzufügen.

In der christlichen Mythologie ist der Teufel ein gefallener Engel. Dies beschreibt keine physische Realität, sondern eine tiefe Wahrheit über Lebenserfahrungen. Diese Wahrheit gilt auch für Resilienz, denn alle vorher genannten Bereiche, die zur Resilienz in Bezug gesetzt wurden, sind der Gefahr ausgesetzt, zu entarten und verdorben zu werden. Dazu seien einige Beispiele genannt:

- Kindesmissbrauch geht oft von Erwachsenen aus, die dem Kind nahe stehen.
- Eine Religion, die das menschliche Gewissen nicht respektiert, kann zu einer Sekte werden, die unter Umständen sogar Gewalt anwendet.
- Soziale Fertigkeiten können missbraucht werden, um andere zu manipulieren.
- Selbstachtung kann in Arroganz umschlagen.
- Humor kann in Ironie und Sarkasmus abgeleiten.

Das Erkennen solcher Risikofaktoren kann uns helfen, realistisch und besonnen zu bleiben; es sollte uns allerdings nicht davon abhalten, die „Resilienzbausteine“ in den verschiedenen Bereichen zu verwenden.

Es ist gut möglich, dass Sie neben den genannten Bereichen weitere Gebiete und „Bausteine“ für Resilienz entdecken. Beispielsweise gibt es Personen, die die Notwendigkeit von guten Vorbildern im täglichen Leben eines Kindes betonen – Menschen, von denen das Kind außerhalb formeller Lernsituationen lernen kann. Manche Streetworker in Großstädten halten es für wichtig, das Leben von Straßenkindern mit Naturerfahrungen, Wald, Bäumen, Blumen und Tieren zu bereichern. Und es mag viele weitere Möglichkeiten zur Förderung von Resilienz geben.

Resilienz wird in einer Vielzahl dieser Bereiche in der Interaktion von Mensch und Umwelt aufgebaut. Folglich ist sie weder ausschließlich auf Umweltfaktoren zurückzuführen, noch allein durch genetische Faktoren bedingt. Die Trennung von angeborenen Eigenschaften und Umwelteinflüssen erscheint ohnehin sehr künstlich, da sich beide nur gemeinsam entwickeln können und in Abhängigkeit zueinander stehen.

Wenn wir von diesem kontinuierlichen Prozess zwischen Mensch und Umwelt ausgehen, leuchtet es ein, dass Resilienz nie in allen Lebensbereichen in gleichem Maße vorliegt oder völlig stabil ist. Kein Kind ist vollkommen resilient, kein Kind ist unverwundbar. Sogar das stärkste Kind erlebt Höhen und Tiefen und wird unter zu hohem Druck zusammenbrechen. Daher müssen wir die Entwicklung von Resilienz unterstützen und sie im jeweiligen spezifischen kulturellen Kontext fördern. Dies kann eine Inspiration für Pädagogik, Sozialpolitik und Sozialarbeit darstellen. So mag ein Resilienz-Ansatz zu besonderen Akzenten in der Sozialpolitik führen; er wird sie jedoch niemals ersetzen.

Es ist in diesem Zusammenhang angebracht, auch die positiven Seiten von Verletzlichkeit (Vulnerabilität) zu nennen: Jenseits von Bewunderung basieren die tiefsten zwischenmenschlichen Beziehungen häufig auf dem gegenseitigen Erkennen der Verletz-

barkeit des anderen, dem gegenseitigen Respekt vor dieser Verletzbarkeit und auf dem beiderseitigen Wissen um diesen Respekt. Und wie könnte ein Kind spüren, dass es vollkommen angenommen wird, wenn es gar keine Verletzbarkeit aufweist?

Zu guter Letzt entwickelt sich Resilienz immer in einem konkreten Zusammenhang von örtlichen Gegebenheiten und kulturellem Kontext. Diese Tatsache muss berücksichtigt werden, da sich die Situation andernfalls sogar verschlechtern könnte. Die Umsetzung dessen ist allerdings schwierig und etwas heikel, da es trotz bester Absichten nicht leicht ist, eine andere Kultur oder neue Situation nicht mit den Augen unserer eigenen Kultur zu sehen und vor dem Hintergrund dessen zu bewerten, was uns selbst durch Erziehung, Erfahrung und Übung vertraut ist. Es kann passieren, und tatsächlich geschieht es häufiger als wir denken, dass sogar jemand, der sich der Bedeutung „interkultureller Unterschiede“ vollkommen bewusst ist und sich eingehend mit diesen Unterschieden beschäftigt hat, sie im praktischen Umgang nicht erkennt. Wir können nur so gut wie möglich versuchen, uns unserer kulturellen Wurzeln bewusst zu werden, denn schließlich kennzeichnen diese uns als Menschen und beeinflussen unsere Einstellung zum Leben – egal, ob wir uns in einem anderen Land, auf einem anderen Kontinent oder in einem uns nicht vertrauten Wohnviertel befinden.

3.2 Resilienz und Sozialpolitik

Einige Menschen fürchten, dass der Wohlfahrtsaspekt der Kinder- und Jugendfürsorge untergraben werden könnte, wenn ihr Arbeitsschwerpunkt zu sehr auf Resilienzförderung gelegt wird. Hierbei handelt es sich jedoch um ein Missverständnis, denn einerseits muss Resilienz auch gefördert werden und andererseits wird es immer einen Bedarf an speziellen Einrichtungen und Schutzmaßnahmen für gefährdete Kinder geben. Ein am Konzept der Resilienz orientierter Zugang wird bestenfalls andere Akzentuierungen oder Arbeitsmethoden für die Kinder- und Jugendhilfe sowie Erziehung aufzeigen.

Um noch deutlicher zu erkennen, in welchem Bereich der Jugend- und Sozialpolitik das Konzept der Resilienz von Kindern ansetzt, müssen wir uns ein umfassenderes Bild von der Gesellschaft machen. Vor ein paar Jahren äußerte ein Sozialarbeiter in Brooklyn in einem persönlichen Gespräch die Beobachtung, dass die westliche Gesellschaft die normalen gesellschaftlichen Funktionsweisen zunehmend durch spezialisierte Programme und Einrichtungen zu gewährleisten scheint. Die Schwierigkeit besteht demnach nicht einfach darin, dass Familien, Schulen und Kommunen Probleme haben, denn diese Probleme haben im Grunde schon immer existiert. Für die primären Netzwerke, die die Kinder unmittelbar umgeben, scheint es jedoch zunehmend schwieriger zu sein, Lösungen für Probleme zu finden oder mit unlösbaren Problemen zu leben. Wir verlassen uns mehr und mehr auf jedwede Form spezialisierter Dienste und Projekte, und dies nicht nur, um eine Verbesserung der Lebensqualität zu erzielen, sondern auch, weil die normalen sozialen Netze zu zerfallen scheinen und die Aufgaben des täglichen Lebens von ihnen nicht länger bewältigt werden können. Sollten wir nicht besser versuchen, die Funktionsweise der normalen sozialen Netze in der Gesellschaft zu verbessern? Dies muss umso dringender geschehen, weil es eine Tendenz gibt, unsere Gesellschaftsmodele in ähnlicher Form in die so genannten Entwicklungsländer zu exportieren. Ich erinnere mich daran, dass – lange vor der AIDS-Krise – einige sambische Sozialarbeiter erklärten, wie sie etwas in ihrer Gesellschaft völlig Unbekanntes aufbauen mussten, nämlich Adoptionseinrichtungen, weil die üblichen informellen Hilfsysteme als Ne-

benwirkung der sogenannten „Entwicklung“ im Kinder- und Jugendhilfebereich zusammengebrochen waren.

Auch wenn mancher Leser dem geschilderten Eindruck nicht zustimmen wird, sollten wir doch nach Antworten auf die folgenden beiden Fragen suchen: Was können wir tun, um die Funktionsweise der eigentlich normalen sozialen Netze, der Familien, der Schulen, der Kommunen zu verbessern? Was können wir tun, damit es ihnen leichter fällt, ihre Probleme zu lösen, oder falls notwendig, mit ihren Problemen zu leben? Aus unserer Sicht kann dies vor allem auf zwei Wegen geschehen:

- erstens dadurch, dass die Arbeit von sozialen Systemen wie Schulen, Familien und Kommunen von innen heraus gestärkt wird; hierbei kann der Ansatz der Resilienz von Kindern von Nutzen sein;
- zweitens dadurch, dass ein gesellschaftlicher Rahmen und Netzwerke geschaffen werden, die das Funktionieren solcher sozialen Systeme unterstützen; Letzteres schließt Maßnahmen in einer Vielzahl von Gebieten ein, wie Gesetzgebung, Wohnungsbau, Wirtschaftspolitik ...

Die beiden Ansätze schließen sich keinesfalls gegenseitig aus. Das Gegenteil ist der Fall, obwohl bestimmte Ideologien innerhalb des politischen Spektrums diese beiden Ansätze als widersprüchlich ansehen wollen. Ich hoffe, dass derartige Ideologien eines Tages der Vergangenheit angehören werden. Beide Ansätze sind nämlich notwendig. In dem vorliegenden Beitrag konzentriere ich mich zwar bei der Betrachtung von Resilienz auf den ersten Ansatz, und zwar hauptsächlich vom Standpunkt eines Kindes aus; diese Einschränkung in der Darstellung soll jedoch keine politische Priorität widerspiegeln, sondern ergibt sich aus der Art der Thematik und den Grenzen meiner Erfahrung.

3.3 Resilienz und Auferstehung: eine christliche Sichtweise

Bei dem Folgenden handelt es sich ausdrücklich um eine christliche Sicht auf Resilienz. Es wären genauso andere religiöse, transzendente oder auch christliche Sichtweisen möglich, aber im Rahmen dieser Veröffentlichung beschränke ich mich auf die folgende, weil sie einerseits dem Kern von Resilienz und christlichem Glauben sehr nahe kommt, und andererseits, weil unsere Arbeit im ICCB/BICE auf einer christlichen Sichtweise aufbaut. Wie wir zu diesem Resilienzansatz gefunden haben und wie wir ihn verfolgen, wird im folgenden Exkurs (Resilienz im ICCB/BICE) beschrieben.

Die Suche nach dem Paradies oder einer perfekten Welt spielt vor allem in der westlichen Welt immer noch eine große Rolle, auch wenn dies oft nicht bewusst geschieht. Sie beeinflusst eine große Bandbreite von Bereichen, von der Werbung bis zur Unterhaltung, von der Politik bis zur Sozialarbeit und auch das Privatleben. Die Botschaft aus dem Buch Genesis in der Bibel, dass das Paradies verloren und auf Erden nicht länger zugänglich ist, wird nicht wirklich akzeptiert, nicht einmal von Menschen, die die Bibel lesen. Trotzdem glaube ich, dass die ersten Kapitel des Buches Genesis einige grundlegende Elemente des Lebens und menschlicher Erfahrung beschreiben, auch wenn dies in einer besonderen literarischen Form geschieht. Es ist zudem die gemeinsame Erfahrung vieler Generationen, dass das Paradies auf Erden ein schwerlich erreichbares Ideal darstellt.

Das Paradies auf Erden ist bestenfalls eine Illusion, die kurzzeitig Trost spendet, und schlimmstenfalls eine grausame Entfremdung, die den Weg zur illusorischen Abkürzung ins Paradies über Drogen oder sogar mittels Gewalt weisen kann. Viele Gräueltä-

ten wurden in der Hoffnung auf irgendein Versprechen paradiesischer Zustände oder radikaler Lösungen für alle Probleme begangen, die von Diktatoren des rechten und linken politischen Flügels instrumentalisiert worden waren.

Die Grausamkeit einer solchen Entfremdung besteht darin, dass im Glanz eines paradiesischen Ideals all unsere Wunden und all unsere Unzulänglichkeiten als bloßer Verlust und Abfall angesehen werden, die sich mit der Zeit nur noch vergrößern können. Christus ist aber nicht gekommen, um uns bei der Suche nach dem Paradies auf Erden zu helfen. Zwar wird sein Leben und Reden oft in dieser Weise interpretiert, aber seine Botschaft hat einen anderen Inhalt. Christus zeigte uns, dass es nicht notwendig ist, zu dem paradiesischen Zustand zurückzukehren, den das Leben einst aufwies, bevor das Paradies zerbrach. Christus befreite uns aus dieser tiefen Entfremdung, indem er auf eine andere Möglichkeit hinwies: Die Zerbrochenheit des Lebens, unsere Wunden können in neues und unerwartetes Leben umgewandelt werden. Dies kann schon jetzt und hier geschehen. Christus machte auch deutlich – davon sind Christen überzeugt –, dass sich dieser Prozess über die Grenzen von Raum und Zeit, von Tod und natürlichen Grenzen hinweg fortsetzen wird. Somit zeigte er, dass letztendlich das Leben, unabhängig von allen Geschehnissen, stärker ist als der Tod; dass Wunden zu neuem Leben werden können und dass Hoffnung einen sehr realen Teil des Lebens ausmacht. Dies soll keineswegs Leiden rechtfertigen oder verherrlichen. Aber vielleicht kann es helfen, Verzweiflung über Wunden zu mildern, die scheinbar gar keinen Sinn ergeben. Dieser Vorgang wird sehr eindrücklich in der Begegnung von Thomas und Christus nach der Auferstehung veranschaulicht: Die Wunden Christi sind zwar noch sichtbar, aber sie werden in neues und unerwartetes Leben umgewandelt.

Die Erfüllung dieser Umgestaltung, die von Christus auf so eindrucksvolle Weise demonstriert wurde, spiegelt sich bereits in unserer Lebenserfahrung wider. Es scheint, als gäbe es in unserem Leben Spuren, die in die Richtung dessen weisen, was uns Christus in seiner Vollständigkeit gezeigt hat. Zwar gebe ich zu, dass Spuren keine unumstößlichen Beweise sind; Resilienz ist aber eindeutig eine dieser Spuren. Sie stellt eine natürliche Erfahrung vieler Menschen dar: eine natürliche Erfahrung der Widerstandsfähigkeit des Lebens; die Erfahrung einer positiven Entwicklung, obgleich vieles verloren scheint. In diesem Sinne ist Resilienz vielleicht der natürlichste Vorbote der Botschaft Christi von Kreuz und Auferstehung. Christus hat diese Erfahrungen sogar über den Tod und damit über unsere natürlichen Grenzen hinaus getragen.

Nach meiner Überzeugung gibt es, gemäß der christlichen Weltansicht, keinen grundlegenden Unterschied zwischen dem Leben vor dem Tod und dem Leben nach dem Tod. Beide sind Bestandteil eines kontinuierlichen Prozesses der Schöpfung und der allmählichen Umwandlung von Bösem in Gutes. Allerdings nimmt dieser Prozess nach dem Tod eine andere Form an. Die Christen haben sich dem ganzen Leben verpflichtet, dem Leben vor und nach dem Tod, ohne zwischen den beiden einen Widerspruch wahrzunehmen.

Letzteres kann jedoch zum schwierigen Balanceakt werden, wie die Geschichte der christlichen Religion zeigt. Es besteht immer die Versuchung, einem der beiden Vorrang vor dem anderen zu gewähren: Das Leben vor dem Tod wird als weniger bedeutsam oder aber als wichtiger erachtet als das Leben nach dem Tod. Doch Christen werden dazu angehalten, sich von dieser irreführenden Gegenüberstellung zu lösen. Aus christlicher Sicht existiert kein Widerspruch zwischen absoluter Verpflichtung gegenüber dem Leben im Hier und Jetzt einerseits und uneingeschränkter Hoffnung auf die Zukunft andererseits: Beide stellen zwei Seiten derselben Medaille des Lebens dar.

Exkurs 7: Resilienz im ICCB

Das Konzept der Resilienz fand Einzug in das ICCB/BICE, nachdem es von der Abteilung Forschung und Entwicklung vorgestellt wurde. Die Aufgabe dieser Abteilung ist es, nach neuen, viel versprechenden Ideen aus Wissenschaft und Praxis zu suchen und deren Entwicklung zu fördern, insbesondere in Hinblick auf eine mögliche praktische Anwendung. Folglich beginnt die Arbeit dieser Abteilung häufig da, wo die wissenschaftliche Forschungsarbeit aufhört. Unmittelbarer Ausgangspunkt für die Beschäftigung des ICCB/BICE mit dem Thema „Resilienz“ war die Lektüre des Artikels von Emmy Werner über Resilienz, der 1989 in der Aprilausgabe von Scientific American erschien (s. Exkurs 10, Literaturempfehlungen). Davon ausgehend wurde das Thema weiter entwickelt, indem wir auf vielfältiges Material zurückgriffen, Experten und Praktiker konsultierten und ein Konzept von Resilienz im Schnittpunkt von Forschung und Praxis schufen. Wir stellten den Resilienz-Ansatz vielen Arbeitszweigen des ICCB/BICE vor und haben das Thema auch Gruppen und Organisationen außerhalb des ICCB/BICE empfohlen. So sind durch diesen Ansatz beispielsweise die Flüchtlingsprogramme des ICCB/BICE angeregt worden.

Die Vollversammlung des ICCB/BICE erhielt eine Erläuterung zum Gegenstand der Resilienz von Professor Lösel (Universität Nürnberg-Erlangen) und diskutierte das Thema, bevor es am 26. November 1992 als Arbeitsbereich des ICCB/BICE aufgenommen wurde. Im Herbst 1993 richtete die New Yorker ICCB/BICE-Zweigstelle eine Tagung zur Kindesresilienz und Familie in New York aus. Zum Zeitpunkt der Abfassung des vorliegenden Manuskripts prüfte die New Yorker ICCB/BICE-Vertretung die Möglichkeit, in den USA weitere Pilotprojekte zur Resilienz von Kindern ins Leben zu rufen. Die in den Literaturempfehlungen erwähnte Ausgabe von Children Worldwide enthält die Hauptbeiträge der New Yorker Tagung.

Das ICCB/BICE hat bei vielen Gelegenheiten in Seminaren und auf Tagungen, die vom ICCB/BICE oder von anderen Gruppen sowohl in Europa als auch auf anderen Kontinenten veranstaltet wurden, ihren Ansatz der Resilienz vorgestellt. Diese Vorträge boten oft Gelegenheit zum Gespräch mit Praktikern, die das Resilienzverständnis des ICCB/BICE bedeutend bereichert haben.

Der Resilienz-Ansatz stellt die vielfältigen Interessen und Aktionen des ICCB/BICE in einen größeren Zusammenhang, der zugleich in Übereinstimmung mit dem Auftrag steht, dem sich das ICCB/BICE verpflichtet hat. Und es wartet genug Arbeit für Jahre ... In der Regel wird dies langfristige Arbeit sein, die häufig auf Prävention ausgerichtet ist und die spektakuläreren Notfall-Interventionen anderer Organisationen ergänzt. Diese langfristige Arbeit ist von großer Bedeutung. Wie sonst können wir weitere Notfälle verhindern?

3.4 Wie kann uns der Resilienz-Ansatz inspirieren?

Der Resilienz-Ansatz kann uns inspirieren und unsere Aufmerksamkeit umlenken, aber wir müssen selbst die Details für unsere Ziele und unsere Möglichkeiten bestimmen, mit Resilienz zu arbeiten. Bei Resilienz handelt es sich weder um einen Zauberkasten noch um einen Hut mit Zaubertricks; sie stellt auch kein Kochbuch mit Rezepten oder eine bestimmte Technik dar. Resilienz ist weit entfernt von jeglichem „soziotechnischen“ Ansatz; sie bedeutet eher eine Inspiration für Arbeit und Leben, und sie bildet einen Rahmen, der uns ermöglicht, unsere Erfahrungen noch einmal zu betrachten und aus ihnen zu lernen. Im Folgenden werden wir sehen, wie uns Resilienz auf mindestens

zehn verschiedene Arten inspirieren oder unsere Aufmerksamkeit auf einen neuen Fokus umlenken kann.

- Erstens kann uns der Resilienz-Ansatz, wie Professor Friedrich Lösel (Nürnberg-Erlangen) mal erklärt hat, eine realistische Hoffnung bieten, weil er, ohne vorhandene Probleme zu leugnen, unsere Aufmerksamkeit auf die Stärken richtet, auf die aufgebaut werden kann. Wahre Hoffnung sollte nicht als Flucht vor der Realität angesehen werden. Sie öffnet uns vielmehr die Augen für das positive, jedoch verborgene Potential zur Selbsthilfe. Dies gilt für das Leben des Einzelnen, aber auch für das Leben von Familien, Kommunen und ganzen Völkern. Resilienz hilft uns, uns abzuwenden von der Verzweiflung, die Realismus ohne Hoffnung ist; von Zynismus, der die positiven Seiten der Realität nicht erkennt, und von unrealistischen Illusionen. Besonders Verzweiflung und Zynismus stellen sich uns oft als „Realismus“ vor, obwohl sie in Wirklichkeit kurzsichtig und unrealistisch sind, da sie nur eine reduzierte Sicht auf die Realität bieten. Eine an Resilienz orientierte Herangehensweise tendiert hingegen dazu, das Leben als Prozess mit einer Vielzahl möglicher Ergebnisse zu betrachten, und nicht als deterministischen Mechanismus. Diese Betrachtungsweise trägt zu einer „realistischen Hoffnung“ wesentlich bei. So gibt es zum Beispiel keinen Zweifel an der großen Bedeutung der ersten Entwicklungsjahre eines Kindes. Dennoch zeigen Forschung und Erfahrungen mit Resilienz, dass viele Kinder sich von früher sozialer Deprivation – besonders in der späten Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter – erstaunlich gut erholen, sofern ihnen eine reelle Chance dazu gegeben wird.
- Zweitens können wir beim Entwurf, bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Interventionen und Projekten die Bereiche berücksichtigen, in denen wir vielleicht Resilienz aufbauen können. Die fünf in diesem Beitrag erwähnten Bereiche können für den Anfang hilfreich sein; ihre Auflistung stellt aber keineswegs ein unumstößliches Gesetz dar. In welchen Bereichen können wir Resilienz aufbauen? Diese Frage wird nicht nur in den ersten Teilen des Beitrags behandelt, sondern jeder von uns wird sich in einer Vielzahl von Lebenslagen mit ihr auseinandersetzen müssen.
- Drittens ruft uns Resilienz die Bedeutsamkeit von Liebe in ihrer vollen Wortbedeutung in Erinnerung. Kinder haben das Bedürfnis, geliebt zu werden, und Erwachsene genauso. Dies klingt wie eine alte, wieder entdeckte Lebensweisheit. Mit Liebe meinen wir die bedingungslose Akzeptanz eines Menschen, die weit über bloße Bewunderung hinausgeht und die trotz abweichenden Verhaltens und unerwünschter Eigenschaften, an denen wir uns vielleicht stoßen, bestehen bleibt. Einfach ausgedrückt bedeutet Liebe, einen anderen Menschen innig und dauerhaft im Leben willkommen zu heißen. Sie ist eine Realität von so viel größerem Reichtum, als ihn die enge Sicht der westlichen Gesellschaft, die Liebe häufig auf Gefühle und Sex reduziert, je vermuten ließe. Diese reiche Realität der Liebe beinhaltet auch Intelligenz und Willen, Geduld und Ausdauer, Einfühlungsvermögen und wahres Interesse am anderen, die Fähigkeit zu vergeben und Vergebung zu empfangen, einen Sinn für Distanz und für Intimität, die Fähigkeit, mit Versagen und Unvollkommenheit zu leben ... Sie mag eine Herausforderung sein, ist aber keineswegs nur für Auserwählte bestimmt und mit Sicherheit realistischer als die Gleichsetzung von Liebe mit dem Gefühl von Schmetterlingen im Bauch. Resilienz erinnert uns mit Nachdruck an die Wichtigkeit dieser Art von reicher, umfassender Liebe.

- Viertens empfiehlt der Resilienz-Ansatz, das Potential informeller Netzwerke (z.B. Familie, Freunde und soziales Umfeld) zur Unterstützung von Risikokindern und -familien sorgfältig zu prüfen. Sind diese Netze überhaupt in irgendeiner Weise vorhanden? Können sie hilfreich sein? Welche Lösungen bieten sie? Vielleicht entsprechen ihre Lösungen nicht den unsrigen, aber können sie trotzdem Hilfe bieten? Wie können wir informelle Beziehungen anregen, wenn keine vorhanden sind? Wie können wir die Zusammenarbeit zwischen einer professionellen Intervention und der informellen Arbeit Freiwilliger entwickeln und organisieren, ohne dass die professionellen Kräfte sofort die Kontrolle übernehmen? Auf welche Weise kann eine professionelle Intervention von Nutzen sein, um die normale Funktionsweise informeller sozialer Netzwerke im täglichen Leben wiederherzustellen und/oder zu stimulieren?
- Fünftens schlägt der Resilienz-Ansatz vor, sich nicht nur mit Problemfällen zu beschäftigen, sondern auch von denjenigen zu lernen, die trotz ähnlich schwieriger Vorerfahrungen keine erkennbaren Probleme aufweisen. Wenn ich also mit einem Kind umgehen muss, das durch den Alkoholismus seines Vaters beeinträchtigt ist, überlege ich, ob ich auch ein Kind kenne, das gut zurechtkommt, obwohl sein Vater alkoholkrank ist. Was kann ich von dem zweiten Kind lernen?
- Sechstens sagt der Resilienz-Ansatz aus, dass wir einen Menschen nie auf seine Probleme reduzieren und ihn damit lediglich als „Fall“ betrachten dürfen. Wie kann ich das Potential entdecken, das in einem Kind steckt? Wie kann dieses Potential gestärkt werden? Wie kann es bei der Lösung von Problemen hilfreich eingesetzt werden? Dies kann sich sehr schwierig gestalten, und zwar in dem Maße, in dem wir es mit „verborgenem“ Potential zu tun haben. Des Weiteren scheint es schwierig, das gesamte vorhandene Potential zu sehen, da es uns nicht leicht fällt, Dinge über das hinaus wahrzunehmen, was uns durch unsere Kultur vertraut ist.
- Siebtens rät der Resilienz-Ansatz, dass es sich lohnt, von den Lösungen zu lernen, die der Betroffene selbst entwickelt – manchmal auch bevor man professionelle Intervention ansetzt. Diese Lösungen mögen zwar nicht mit der allgemeinen Meinung der Gesellschaft übereinstimmen, doch sie folgen oft einer den Umständen recht gut angepassten Strategie. Bevor wir versuchen, etwas zu ändern, sollten wir zunächst diese Lösungsansätze sorgsam in Betracht zu ziehen und nach Möglichkeiten suchen, auf diesen Ansätzen aufzubauen.
- Achters liegt den zuvor genannten Punkten eine sehr spezifische Sicht auf Verantwortung zugrunde, die sich von einigen traditionellen Ideologien innerhalb des politischen Spektrums entfernt. Vom Standpunkt der Resilienz aus scheint es wichtig, dass viele Menschen und Gruppen unserer Gesellschaft die Verantwortung gemeinsam tragen. Wir können aber weder der Gesellschaft noch dem Einzelnen die gesamte Verantwortung für jegliche Lebenserfahrungen übertragen. Unser Leben kann als Prozess bezeichnet werden, in dem wir eine Rolle spielen, auch wenn diese zeitweilig sehr begrenzt ist. Auch Kinder sollten nicht nur als Objekte von Erziehung und Intervention betrachtet werden. Sie tragen schon von Kindesbeinen an Verantwortung, die ihrem jeweiligen Entwicklungsstand angepasst werden sollte. Da sich Resilienz in der Interaktion von Individuum und Umwelt entwickelt, tragen wir Verantwortung uns selbst und anderen gegenüber. Im Normalfall liegt hier geteilte Verantwortung vor: Niemand braucht allein alle Lasten der Welt auf sich zu nehmen, aber jeder ist aufgefordert, zumindest einen Teil der Lasten anderer mitzutragen.

- Neuntens ruft uns der Resilienz-Ansatz in Erinnerung, dass Grenzen und Beschränkungen zum Leben dazu gehören. Eine Teilaufgabe von Intelligenz und Lebenskunst ist es, uns zu zeigen, wie wir aus solchen Bedingungen das Beste machen können. Man kann dies auch mit Hilfe eines Paradoxons ausdrücken: Wir können das Leben nur in dem Maße voll ausleben, in dem wir bereit sind, Grenzen zu akzeptieren und Auswahlen zu treffen. In diesem Sinne stellt das weitverbreitete Ideal, dass sich das gesamte Potential eines Kindes entfalten soll, in sich einen Widerspruch dar. Die Sprachentwicklung des Kindes verdeutlicht dies. Am Anfang kann ein Kind alle möglichen Laute produzieren; es besitzt damit die Anlage für alle menschlichen Sprachen. Allein dadurch, dass eine Auswahl getroffen wird und ein großer Anteil des vorhandenen Sprachentwicklungspotentials nicht ausgeschöpft wird, kann das Kind seine Muttersprache und vielleicht einige weitere Sprachen lernen. Sollte sich das Kind das gesamte Sprachpotential erhalten, würde es tatsächlich nie eine Sprache umfassend lernen und weiterhin unverständliche Laute produzieren. Dieser Aspekt der Resilienz widerspricht einigen modernen Tendenzen, wie zum Beispiel der heimlichen Sehnsucht nach Vollkommenheit und dem Verlangen nach dem Paradies. Ein derartiges Streben nach Perfektion kann man häufig in der Werbung und in vielen politischen Idealen beobachten. Es führt bestenfalls zu Enttäuschung und schlimmstenfalls zu Realitätsflucht und Drogenmissbrauch. Der Resilienz-Ansatz ebnet stattdessen paradoxerweise einigen wirklichen Verbesserungen den Weg, weil er Grenzen akzeptiert.
- Zehntens legt uns der Resilienz-Ansatz nahe, unsere Definition von Gesundheit zu überdenken. Analog zu den oben dargestellten Gedanken erscheint es geraten, Gesundheit nicht als Idealzustand ohne Probleme und Fehler zu betrachten. Vielmehr sollte man Gesundheit als Fähigkeit verstehen, Probleme zu lösen oder konstruktive Möglichkeiten für den Umgang mit unlösbaren Problemen zu finden. Folgt man diesem Vorschlag, dann stellt Gesundheit nicht mehr ein alternatives Schwarz-Weiß-Konzept, sondern ein graduelles Konzept dar: Der Einzelne ist damit nicht mehr nur als „gesund“ oder „krank“ anzusehen, sondern sein gesundheitlicher Zustand wird in einem weiten Spektrum individueller Möglichkeiten abgebildet. Dies zeigt sich am Beispiel der Behinderung. Ein Kind, dessen Beine gelähmt sind, wird sich mit einem Rollstuhl leichter als ohne fortbewegen können; seine Mobilität muss damit gegenüber einem nicht behinderten Kind nicht eingeschränkt sein, insbesondere wenn Gebäude mit Rampen ausgestattet sind. Welchen Sinn hat es dann noch, das Kind als „krank“ oder „behindert“ zu etikettieren?

Dies sind einige Möglichkeiten, wie uns der Resilienz-Ansatz inspirieren kann; manchmal auch über den bloßen Aufbau von Resilienz hinaus. Sie, liebe Leser, werden wahrscheinlich weitere Möglichkeiten finden.

4 Die „Casita“: eine praktische Synthese

4.1 Der Weg zur Umsetzung von Resilienz

Wir sind nun am Ende einer Reise angekommen, die uns dabei geholfen hat, Resilienz besser zu verstehen, indem wir zum einen auf Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung und zum anderen auf menschliche Erfahrungen eingegangen sind. Trotzdem führt ein größeres Verständnis nicht automatisch zu einer verbesserten Fähigkeit, das Gelernte in die Praxis umzusetzen und tatsächlich mit dem zu arbeiten, was man verstanden hat.

Theorie und Praxis überschneiden sich zwar, verfolgen aber teilweise unterschiedliche Strategien. So erklären wohl einige Handbücher sehr schön, wie ein Flugzeug funktioniert, aber sie gehen nicht darauf ein, wie man eines zum Fliegen bringt. Dieser manchmal vernachlässigte Unterschied ist wesentlich, um erlangtes Wissen in die Praxis umzusetzen. Aspirin ist zum Beispiel lange Zeit erfolgreich eingesetzt worden, ohne dass man sich genau darüber im Klaren war, auf welche Weise es wirkt. Genauso müssen auch wir im täglichen Leben oft auf der Basis von begrenztem Wissen Entscheidungen treffen und arbeiten.

Das gleiche Prinzip gilt für Resilienz. Praktiker haben sie oft genutzt, ohne ihr einen Namen geben zu können und ohne systematische Kenntnisse über sie zu besitzen. Der größte Teil wissenschaftlicher Forschung zielt hingegen darauf ab, Resilienz so zu verstehen, als handele es sich dabei um einen manipulierbaren Mechanismus. Aus diesem Grund wird eine stetig wachsende Anzahl von Variablen angeführt, die immer kompliziertere Beziehungen untereinander aufweisen.

Um diese zwei Ansätze – den wissenschaftlichen und den praktischen – zu einer Synthese zu vereinen, haben wir versucht, das Wissen über Resilienz, sei es wissenschaftlich oder von anderem Ursprung, in eine Art Konstruktionsspiel umzuwandeln, ähnlich einem Baukasten, mit dem Kinder gerne spielen. Solch ein Spiel stellt uns eine Reihe von Elementen zur Verfügung, die uns eine fast unbegrenzte Anzahl von Konstruktionen ermöglichen.

Im wirklichen Leben kann Resilienz auf unterschiedlichste Weise aufgebaut und zerstört werden. Es gibt verschiedene Mittel und Wege, um Resilienz zu erzeugen und zu erhalten, und somit weder eine einzige Lösung noch eine einzige Herangehensweise noch eine einzige mögliche Lebensgeschichte.

Im Folgenden greifen wir den Inhalt der vorhergehenden Kapitel auf und fassen ihn zusammen, indem wir uns fragen, was wir zum Aufbau, zur Umgestaltung oder zur Erhaltung der Resilienz bei Kindern beitragen können. Welche Elemente stehen uns für diese Konstruktion zur Verfügung? Bei dem Ergebnis handelt es sich um eine praktische Synthese, die von vielen Wissenschaftlern anerkannt und von Praktikern angewandt wird. Sie ist allgemein gehalten und fordert ein gewisses Maß an Kreativität von demjenigen, der sie anwendet. Das Buch „A Guide to Promoting Resilience in Children“ von Edith Grotberg, das 1995 von der Bernard-van-Leer-Stiftung in Den Haag (Niederlande) veröffentlicht wurde, stellt eine sinnvolle Ergänzung hierzu dar.

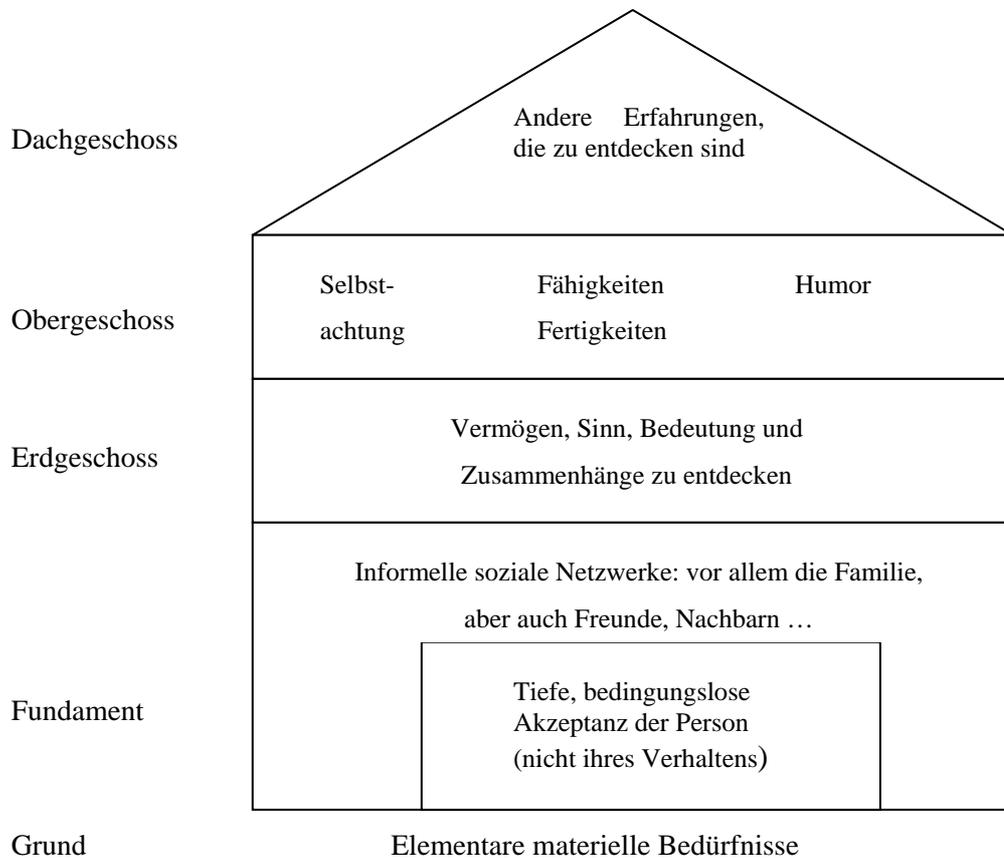
4.2 Die „Casita“

„Casita“ bedeutet im Spanischen „kleines Haus“. Die Idee, Elemente der Resilienz in Form eines Hauses darzustellen, das es aufzubauen gilt, kam uns eigentlich während der Arbeit mit einigen Erziehern in Chile. „Casita“ ist ein Wort, das von Personen egal welcher Sprache problemlos auszusprechen ist. Dies stellt im internationalen Kontext einen deutlichen Vorteil dar.

In der „Casita“ repräsentiert jedes Zimmer ein mögliches Interventionsfeld für den Aufbau oder die Erhaltung von Resilienz. In der Abbildung finden sich erneut die Bereiche, die im zweiten Kapitel dieses Beitrags erwähnt wurden. Wenn ich also nach einer konkreten Möglichkeit suche, die Resilienz eines Kindes zu stärken, empfehlen mir diese Bereiche bzw. Zimmer Ansatzpunkte für Intervention. Die Entscheidung, an welcher

Stelle ich genau in der gegenwärtigen Situation angreifen kann und in welchem Bereich man besser abwarten sollte, bleibt jedoch mir überlassen.

Abbildung: „Casita“ – das Haus der Resilienz



Schauen wir uns das Beispiel einiger afrikanischer Gefängnisse an, in denen verlassene bzw. ausgesetzte Kinder einerseits vernachlässigt, andererseits aber auch von Freiwilligen besucht werden. Beim Betrachten des Fundaments der „Casita“ (s. Abbildung) haben sich manche gefragt, ob diese Besuche besser so organisiert werden sollten, dass der Aufbau einer festen Beziehung zwischen den Kindern und Besuchern möglich wird; einer Beziehung, die von Akzeptanz und Vertrauen geprägt ist. Dies ist jedoch nicht zwingend notwendig, da es sich in anderen Fällen auch als möglich erwiesen hat, die Intervention bei der Entwicklung der Fähigkeiten (Obergeschoss der „Casita“) oder der Entdeckung von Lebenssinn (Erdgeschoss der „Casita“) anzusetzen.

Unter dem Dach der „Casita“ finden sich die „anderen Erfahrungen“, denn in jedem Kontext kann ein spezifisches Potential enthalten sein, das wir nirgendwo sonst finden. Beispielsweise kann für einige Straßenkinder, die nie ihre Großstädte verlassen haben, das Erleben der Natur neue pädagogische Lernmöglichkeiten eröffnen. Aus diesem Grund organisieren die einen Feriencamps, während andere den Kindern Ferien auf dem Bauernhof ermöglichen. Die Erfahrung von Schönheit und künstlerischem Ausdruck kann ebenso ein sehr wirksames Mittel darstellen, um Kindern zu helfen, ihr Leid auszudrücken und ihrem eigenen Leben Bedeutung zu geben. Auch das Vorhandensein von Personen, die dem Kind nahe stehen und fähig sind, ihm als Vorbilder zu dienen, kann eine wichtige Rolle im Aufbau von Resilienz spielen. Es ist nicht möglich, eine voll-

ständige Liste aller Fördermöglichkeiten für Kinder zu erstellen, zumal das, was für ein Kind förderlich ist, nicht notwendigerweise auch hilfreich für ein anderes ist.

Auf einer allgemeinen oder internationalen Ebene können wir die Zimmer der „Casita“ zwar bezeichnen; wir können jedoch nicht vorgeben, wie diese einzurichten sind, d.h. welche Gesten gezeigt, welche Handlungen durchgeführt und welche Worte gesagt werden sollten. Der jeweilige Kontext, die spezifischen Probleme und die Kulturen sind dafür zu verschieden und mannigfaltig. Wir können aber einige Beispiele anführen, die vielleicht als Inspirationsquelle dienen, obwohl sie in ihrer Form nicht allgemein anwendbar sind.

Der Boden, auf dem die „Casita“ gebaut ist, steht für die elementaren materiellen Bedürfnisse. Wenn ein Kind hungrig ist, muss es Nahrung bekommen. Wenn es schlecht um seine Gesundheit steht, muss man versuchen, diese zu verbessern. Das bildet die Voraussetzung für alles weitere Handeln. Der Baugrund der materiellen Bedürfnisse muss fest genug sein, um den Bau einer stabilen „Casita“ zu erlauben. Man muss jedoch beachten, dass diese materiellen Bedürfnisse von Land zu Land variieren. Dabei braucht man es in einer Gesellschaft, die von Konsum und Überfluss geprägt ist, jedoch nicht zu übertreiben, indem man den dortigen Lebensstandard zum Maßstab nimmt.

Die lokale Kultur repräsentiert auf gewisse Weise das Baumaterial der „Casita“. Es ist von wesentlicher Bedeutung, dies zu berücksichtigen. Welche Elemente kann ich in der Kultur und in der Umgebung des Kindes für den Bau der „Resilienz-Casita“ finden? Die Liste möglicher Elemente ist endlos: Geschichten, Märchen, Bilder, Musik, Tänze, Spiele, Humor, Sport, Festlichkeiten, jegliche Art von Symbolen, Sitten und Gebräuche, zu erfüllende Aufgaben, Mahlzeiten und vieles andere mehr. Lassen Sie uns dies mit dem Bau eines richtigen Hauses vergleichen. Den Gegebenheiten, den Bedürfnissen und dem Klima entsprechend wird es gebaut mit Ziegelsteinen, mit Zement, mit Holz, Stroh, Steinen, Fels, Lehm, Schnee, Tierhäuten, Bambus ...

Noch einmal sei angemerkt: Die „Casita“ kann nicht nur ein passendes Bild für die Resilienz eines Kindes sein, sondern manchmal auch die Resilienz einer Familie, einer Kommune oder aber die Resilienz eines Erziehers, eines Sozialarbeiters, eines Professionellen zutreffend symbolisieren.

4.3 Das Erkennen von Stärken und Schwächen

Die „Casita“ kann dazu dienen, die Stärken und Schwächen eines Kindes und seiner Umgebung zu ermitteln. Das sollte jedoch nicht davon abhalten, in einigen ernsten Fällen eine gründlichere professionelle Diagnose erstellen zu lassen. Wir dürfen nie vergessen, dass es sich bei Resilienz nur um einen Ansatz handelt und dass die „Casita“ nur ein Werkzeug, niemals aber eine Zauberformel zur Lösung aller Probleme ist. Im Sinne eines solchen Werkzeugs kann jedes Zimmer zu einer Reihe von Fragen führen, die denen im Kapitel 2.7 gleichen. Diese Fragen zielen darauf ab, die Stärken zu betonen und damit auch die Elemente, die letztendlich den Aufbau von Resilienz, die Umgestaltung des Lebens ermöglichen.

Wir können die „Casita“ aber auch betrachten und überlegen, was ihr fehlt. Besteht das Fundament noch? Da ist zum Beispiel das afrikanische Flüchtlingskind, dessen letztes Familienmitglied vor seinen Augen getötet wurde. Allein und auf der Flucht erreichte es die Straßen der Hauptstadt eines fremden Landes. Dort versuchte es, so gut wie möglich zu überleben, bis es eines Tages wegen eines leichten Vergehens festgenommen wurde

und ins Gefängnis musste. Im Gefängnis wurde das Kind mehr oder weniger vergessen, bis ein Sozialarbeiter es entdeckte. Nach dessen Angaben war die „Casita“ dieses Kindes vollständig eingefallen, nichts war mehr übrig. Ausgehend von der Beziehung zwischen dem Kind und dem Sozialarbeiter konnte jedoch mit dem Wiederaufbau begonnen werden.

Wie das Beispiel zeigt, ist der Ausgangspunkt für einen Wiederaufbau oft eine Beziehung, die von Akzeptanz, von tiefer Annahme geprägt ist. Einige Praxiserfahrungen zeigen jedoch, dass dies nicht immer der Fall ist. Manchmal muss in einem anderen Zimmer der „Casita“ begonnen werden, wie zum Beispiel bei der Selbstachtung oder bei den Fähigkeiten und Fertigkeiten. Von dort aus wird dann die „Casita“ Stück für Stück wieder aufgebaut. So erkennt ein Streetworker eines Tages vielleicht, dass ein labiler und verlässener Jugendlicher großes zeichnerisches Talent hat, und hilft ihm, dieses Talent zu entwickeln. Daraufhin entdeckt der Junge die Batiktechnik für sich, was seine Selbstachtung erheblich steigert und dazu führt, dass er sich akzeptierter fühlt. Dann beginnt er, seine Werke zu verkaufen, was wiederum die Entwicklung neuer Fertigkeiten erfordert. Schließlich gründet er ein kleines Batikunternehmen. Sein Leben hat eine neue Richtung bekommen und beginnt langsam, Gestalt anzunehmen. Während dieses Prozesses entstehen neue Beziehungen; die Resilienz des Jugendlichen und sein Leben werden allmählich wieder aufgebaut, zwar mit Höhen und Tiefen, aber in eindeutig positiven Bahnen.

Exkurs 8: Aufbauen, wenn alles verloren scheint ...

In einem philippinischen Rehabilitationszentrum für misshandelte Mädchen, die Opfer aller Arten von Missbrauch geworden sind, hat das betreuende Personal bemerkt, dass die meisten dieser Mädchen nur unter großen Schwierigkeiten überhaupt Beziehungen haben konnten: Selbstachtung existierte fast gar nicht, sie hatten kein Verlangen zu lachen, keine Lebensfreude. Die mit der Betreuung betrauten Mitarbeiter begannen deshalb damit, bei den Mädchen wieder eine Beziehung zu ihrem eigenen Körper herzustellen, indem sie sehr einfache Gestik verwendeten, die ausschließlich elementare Fertigkeiten voraussetzte. Nach und nach verwandelten sich diese Gesten in ein Spiel, einen Tanz. Selbstachtung und Lächeln kamen allmählich zurück, und der Prozess des Wiederaufbaus wurde schrittweise in Gang gesetzt.

Dies ist ein Beispiel für Resilienz im wahrsten Sinne des Wortes: Resilienz ist keine Frage einfacher Elastizität im technischen Sinn, noch ermöglicht Resilienz die vollständige Heilung oder die Rückkehr zu einem früheren Zustand ohne Wunden. Vielmehr handelt sich bei Resilienz um die Erschließung neuer Wachstumsmöglichkeiten, um einen neuen Schritt im Leben, in dem die Narbe zwar bleibt, aber auf einer tieferen Ebene in das neue Leben integriert wird.

Ein Christ könnte aus seiner Überzeugung heraus sagen: Hier haben wir es mit einer Erfahrung zu tun, die uns die tiefe Dynamik des Kreuzes und der Auferstehung spüren lässt, die allem Leben zugrunde liegt, sogar über die Grenzen des Todes hinaus.

4.4 Flexibel wie das Leben selbst

Die „Casita“ kann keine starre Struktur aufweisen. Manch einer würde sie gerne neu strukturieren oder neue Zimmer oder andere Elemente hinzufügen. Beispielsweise stellen sich einige chilenische Erzieher die „Casita“ mit einem Garten vor, um den Kontakt

zur Natur auszudrücken. Andere fanden, dass man Liebe und Zuneigung (im Spanischen „cariño“) als Bestandteil „der grundlegenden Akzeptanz“ deutlicher darstellen sollte, indem man zu der „Casita“ ein Heizungssystem mit Schornstein hinzufügt. Dagegen ist prinzipiell nichts einzuwenden: Allerdings sollte die Verwendung der „Casita“ nicht zu einem Zeichenworkshop degenerieren, sondern immer eine Möglichkeit bieten, Ideen bezüglich des Aufbaus von Resilienz und der Ausgestaltung des Lebens zu ordnen. Jedes Zimmer, das zur Zeichnung hinzugefügt wird, muss in Worte und Taten übersetzt werden, um zum Wohlergehen des Kindes beizutragen.

Die Räume der „Casita“ sind durch Türen und Treppen miteinander verbunden. Im wirklichen Leben existieren ebenfalls Verbindungen und Wege zwischen den verschiedenen Bereichen, wie die vorhergehenden Beispiele gezeigt haben. Fügen wir noch ein weiteres Beispiel hinzu: Eine gut ausgebildete Person kann in einer Gruppe von vernachlässigten Kindern eine Übung in Kinderphilosophie (s.o.) einführen. So haben diese Kinder die Möglichkeit, ihr Denkvermögen und einige andere Fähigkeiten zu entwickeln. Gleichzeitig kann aber auch die einfache Tatsache, Teil dieser Gruppe zu sein, dem Kind helfen, sich akzeptiert zu fühlen. Die neu erworbene Fähigkeit zu reflektieren kann ihrerseits hilfreich sein bei der Suche nach einem positiven Weg und dem Sinn des Lebens ... Alle diese Fortschritte werden zur Resilienz des Kindes beitragen. Dies bringt uns zu einer wichtigen Beobachtung von Wissenschaftlern zurück: Resilienz hängt normalerweise von der Konstellation sich anhäufender Faktoren ab. Für die Konstruktion des Hauses bzw. den Erwerb von Resilienz sind solche Handlungen und Hilfsmittel besonders wertvoll, die positive kumulative Auswirkungen haben.

Wie ein richtiges Haus, muss auch die „Casita“ gepflegt werden: Dies bedeutet Reinigung, Reparatur oder auch den Wiederaufbau im Falle eines Unglücks. Unser Vergleich deutet an, dass Resilienz kein gegebenes oder unveränderliches Merkmal ist, sondern dass sie sich während des gesamten Lebens verändert und Pflege benötigt. Resiliente Menschen können weniger resilient werden und umgekehrt. Selbstachtung, Akzeptanz und Fähigkeiten stellen typische Bereiche dar, die durch kleine Handlungen und Worte erhalten werden müssen: ein Wort der Dankbarkeit oder Ermutigung, ein echtes Lächeln, das über das Lächeln aus Höflichkeit hinausgeht, ein Musikinstrument üben oder singen oder Sport ... Daneben gibt es aber auch „Erdbeben“ und „Wirbelstürme“ im Leben: der Tod eines Elternteils, Krankheit, Zurückweisung, Gewalt, Krieg, Flucht ... Diese Umstände können die „Casita“ so stark beschädigen, dass ein Wiederaufbau zumindest in Teilen notwendig wird. Zum Beispiel müssen Flüchtlinge oder Migranten, die sich in einem fremden Land niederlassen, häufig ein völlig neues Spektrum an Fertigkeiten erlernen und neue Freunde finden ... In manchen dieser Fälle war es möglich, auf derartige Herausforderungen mit Hilfe von Freiwilligen zu reagieren, die die Familien in der neuen Umgebung willkommen hießen.

4.5 Die „Casita“: ein Zugang zur Realität in ihrer Gesamtheit

Alles in allem ist die „Casita“ kein völlig neues Konzept. Einige der wissenschaftlichen Ideen, die den Ursprung der „Casita“ bilden, waren lange vor Etablierung der Forschung auf dem Gebiet der Resilienz bekannt. Deshalb werden einige Menschen auch ihre eigenen Intuitionen und ihre Erfahrungen, seien es berufliche oder private, im Konzept der Resilienz und in der „Casita“ wiedererkennen. Dazu zählen auch Praktiker, denen die „Casita“ helfen kann, ihre Intuitionen und Erfahrungen zu vertiefen und zu systematisieren, vor allem dann, wenn diese Vertiefung von einem Perspektivenwechsel

begleitet wird, der zum Resilienz-Ansatz gehört. Letztendlich werden alle diese Überlegungen dazu führen, dass man Elemente für den Aufbau von Resilienz sucht und findet, anstatt sich ausschließlich von den beobachteten Problemen leiten zu lassen.

Die „Casita“ hilft dabei, dass diese Veränderungen in der Sichtweise flexibel und realitätsnah ablaufen. Darüber hinaus sieht die „Casita“ das Kind in einem bestimmten Kontext und in seiner Umgebung als ganzen und integren Menschen an, und nicht als eine Reihe von Einzelteilen. Die „Casita“ vermeidet also, das Kind als ein isoliertes Wesen und unabhängig von jeglichem Zusammenhang zu betrachten. Auch besteht sie nicht so hartnäckig auf einem winzigen Detail im Leben des Kindes, dass darüber andere Dimensionen vergessen werden.

Man kann diesen Horizont noch erweitern, indem man die „Casita“ eines Kindes in ein Dorf mit anderen „Casitas“ und anderen Gebäuden stellt. Dadurch wird ein Durchdenken wesentlich komplexerer Problemstellungen ermöglicht, wie zum Beispiel die Verknüpfung der Resilienz verschiedener Personen. Anlässlich eines internationalen Treffens von leitenden Angestellten des ICCB/BICE wurde das Dorf „pueblito“ getauft, ein weiteres spanisches Wort, das einfach auszusprechen ist, oder aber „barrio“, was für Nachbarschaft steht. Diese Idee wurde jedoch bis jetzt noch nicht im Detail ausgearbeitet.

Die Stärke des Modells der „Casita“ liegt vielleicht darin, dass es mit Hilfe eines starken Symbols – dem Haus, dem Zuhause – flexibel und pragmatisch einem tiefen Bedürfnis entspricht, das in der Praxis über Kulturen und Ländergrenzen hinweg besteht: Es ist der Wunsch, die Erfahrung und Intuition von Praktikern und anderen Personen – sowohl Kindern als auch Erwachsenen – besser zu verstehen, zu vertiefen und verstärkt bei der Resilienzförderung umzusetzen.

Exkurs 9: Die Sonne wieder in den Mittelpunkt stellen ...

Der Perspektivenwechsel, den uns das Resilienzkonzept nahe legt, mag einfach und unbedeutend erscheinen. In Wahrheit ist diese Veränderung der Sichtweise jedoch schwierig und von grundlegender Bedeutung. Am Ursprung vieler Entdeckungen und des menschlichen Fortschritts findet sich – und das gilt für alle Gebiete – zuallererst ein Perspektivenwechsel, eine Veränderung in der Art, wie wir die Dinge betrachten – sei es die Erde, die sich um die Sonne dreht, die Relativitätstheorie, Penicillin oder Velcro oder das Bild, das in der Gesellschaft von Frauen und Kindern vermittelt wird. Die Liste ist endlos. Ein Kinderpsychiater bestätigte dies in Bezug auf Resilienz: Obwohl er dem Resilienz-Ansatz grundlegende Bedeutung beimisst, fällt ihm die Umsetzung schwer, denn in seiner Ausbildung wurde er dazu trainiert, Probleme zu diagnostizieren und nicht, Potentiale zu entdecken, die es ermöglichen, das Leben von Kinder umzugestalten.

Literaturempfehlungen

Diese Bibliographie beinhaltet einige Texte zur Resilienz in verschiedenen Sprachen. Manche dieser Texte sind wissenschaftlicher Natur, andere nicht. Einige beschäftigen sich mit Resilienz im Allgemeinen, andere greifen einen bestimmten Aspekt heraus. Einige dieser Texte erwähnen das Konzept der Resilienz vielleicht nicht einmal, obwohl sie sich eindeutig darauf beziehen. Sie alle haben aber eines gemeinsam: Sie führen an den Gegenstand der Resilienz oder einen seiner Aspekte heran. Die meisten dieser Ma-

nuskripte besitzen ihre eigene Bibliographie und bieten somit die Möglichkeit, sich dem Thema weiter zu nähern – von verschiedenen Standpunkten aus und in verschiedenen Sprachen. Der vorliegende Beitrag hat jedenfalls nicht den Anspruch, eine auch nur annähernd vollständige Bibliographie zu präsentieren.

- Bradford, J.(1993). *Spiritual Dimensions of Resilience*, Paper presented at ICCB´s International institute on child resilience and the family, 31 October-3 November, 1993. New York.
- Comer, J. (1988). Educating Poor Minority Children. *Scientific American*, November 1988. 42-48.
- Frank, A. (1978). *Het achterhuis. Dagboekbrieven*. Amsterdam: Contact.
- Frankl, V. (1983). *Das Leiden am sinnlosen Leben. Psychotherapie für heute*. Freiburg: Herder.
- Grotberg, E. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children*. Bernard van Leer Foundation, The Hague.
- International Catholic Child Bureau. (1994). The Family and Child Resilience. *Children Worldwide*, 21 (1).
- Loesel, F. (1992). *Resilience in Childhood and Adolescence*. A summary for the International Catholic Child Bureau, November 26.
- Loesel, F. & Bliesener, T. (1990). Resilience in Adolescence: a Study on the Generalizability of Protective Factors. In: Hurrelmann, K. & Loesel, F. (Eds.) *Health Hazards in Adolescence*. New York: Walter de Gruyter.
- Loesel, F. & Kolip, P. (1991). Trotz Trennung, Tod und alledem. Bewältigung schwieriger Lebensbedingungen in Kindheit und Jugend. *Welt des Kindes*. (4).
- Manciaux, M. (1994). *De la vulnérabilité à la résilience et de concepts à l'action*. Some unpublished notes. Nancy.
- Norwegian Centre For Child Research. (1978). *Barn og Humor*. Seminar Report. University of Trondheim.
- Opp, G., Fingerle, M., Freytag, A. (1999). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München, Basel: Reinhardt.
- Osborn, A. (1993). *What is the Value of the Concept of Resilience for Policy and Intervention?*. Paper presented at ICCB´s international institute on child resilience and the family, 31 October-3 November. New York.
- Rutter, M. (1981). Stress, Coping and Development: Some Issues and Questions. 323-356. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22.
- Salole, G. (1991). Building on People´s Strengths: the Case of Contextual Development. *Newsletter of the van Leer Foundation*, The Hague, October 1991.
- Van der Eyken, W. (1990). *Home Start. A four year evaluation*, Home Start Consultancy. Leicester (UK).
- Werner, E. (1989). Children of the Garden Island. *Scientific American*, April 1989. 76-81.
- Werner, E. & Smith, R.,(1992) *High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca, London: Cornell University Press.
- Western Regional Centre. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community*, August 1991. Northwest Regional Educational Laboratory Portland, Oregon.

Bildung UND Humor im Kindergarten

Ein unversöhnlicher Widerspruch?

Der Autor

DR. FRODE SØBSTAD ist Professor für Vorschulpädagogik am Queen Maud's College of Early Childhood Education (DMMH) in Trondheim (Norwegen). Als international anerkannter Erziehungswissenschaftler untersucht er die Rolle einer humorvollen Erziehung im Vorschulalter. Er hat sich intensiv mit Fragen einer humorvollen Bildung und Erziehung im Kindergarten beschäftigt. Hierzu sind auch eine Reihe von Publikationen erschienen. In seinem Beitrag will er Erfahrungen im humorvollen Umgang mit Kindern darstellen und nachweisen, dass Erziehung und Humor sich nicht ausschließen müssen.

Als Humorforscher wurde er zum Humorbeauftragten und Berater der norwegischen Regierung berufen.

Das DMMH ist eine unabhängige Stiftung innerhalb der evangelischen Kirche in Norwegen. Das College wurde 1947 gegründet und beherbergt derzeit etwa 710 Studenten und 80 Mitarbeiter. Bislang ist es die einzige Bildungsstätte in Norwegen, die sich ausschließlich der Früherziehung widmet. In dieser Rolle trägt sie alleinige Verantwortung für die Aus- und Weiterbildung von Pädagogen im Vorschulbereich in Zentralnorwegen.

Dank

Diese Veröffentlichung ist durch die Unterstützung des Instituts für angewandte Familien-, Kindheits-, und Jugendforschung an der Universität Potsdam ermöglicht worden, indem es die deutsche Übersetzung und die redaktionelle Bearbeitung des Beitrags absicherte.

Bitte um Feedback

Ich bin Mitglied im Rat eines Humorforums von norwegischen Erziehern (<http://www.humorforum.org>). Ich glaube, dass Lehrer sich treffen und gegenseitig dabei helfen sollten, Humor in Kindergarten und Schule zu fördern. Wenn es so eine Organisation in Deutschland nicht gibt, sollten Sie vielleicht eine ins Leben rufen? Ich hoffe, mit meinem Beitrag auch der Pädagogischen Praxis in Deutschland Mut zu einer humorvollen Bildung und Erziehung zu machen.

Inhalt

Einleitung

- 1 Bildung und Humor in der Vergangenheit
- 2 Vier Aspekte von Humor bei Kindern
- 3 Wie Humor die Bildung der Kinder in verschiedenen Bereichen fördern kann
- 4 Was können wir tun, um Humor im Kindergarten zu fördern?
- 5 Gehen Sie selbst in die Humorschule

Schlussfolgerungen

Einleitung

In der pädagogischen Tradition betont man in der Bildung im Allgemeinen und beim Unterrichten im Besonderen die Wichtigkeit, methodisch sorgfältig, sachlich, wertorientiert und formell zu arbeiten. Im Gegensatz dazu wird Humor als planlos, subjektiv, launenhaft, provozierend und informell angesehen. Wenn wir diese Charakteristika als zutreffend akzeptieren, ist die Schlussfolgerung eindeutig: Es gibt einen unversöhnlichen Widerspruch zwischen Bildung und Humor.

Humor im Kindergarten und in der Schule verursacht viel Lärm und Unruhe. Erzieherinnen und Lehrer glauben oft, dass Humor die Konzentration der Kinder und das Lernen (zer-)stört. Deswegen haben Erzieherinnen und Lehrer in der Vergangenheit meist versucht, ihren Humor nicht zu zeigen. Der Humor ist besonders in der Schule, aber auch im Kindergarten unterdrückt worden; vielleicht auch deshalb, weil Humor als eine Bedrohung von System und Ordnung gefürchtet wird und Pädagogen oftmals Angst vor Chaos haben. Aber ist das tatsächlich so? Ist eine humorvolle Bildung tatsächlich ein Widerspruch in sich, braucht Bildung keinen Humor?

Nach 18 Jahren Forschung über Humor bin ich zu einer anderen Schlussfolgerung gelangt. Meiner Ansicht nach spielt Humor sogar eine besonders bedeutsame Rolle für die Erziehung und Bildung in Kindergarten und Schule. Um die Richtigkeit meiner These zu unterstreichen, möchte ich an dieser Stelle Argumente für diese Sichtweise präsentieren und gleich einige Gründe dafür anführen, dass wir als Pädagogen Humor ernst nehmen sollten! In der Kindheits- und Bildungsforschung gehen wir gewöhnlich vom menschlichen Elend aus: Wie schlecht können die Dinge sein? Wie können wir verhindern, dass schlimme Dinge geschehen? Unsere Erziehung und Bildung basieren häufig auf Forschungsergebnissen über Kinder mit besonderen Bedürfnissen und unangepasstem Verhalten. Sollten wir uns aber nicht besser bemühen, angenehme und entwicklungsfördernde Aspekte des Lebens zu fördern, anstatt zu versuchen, negative Einflüsse und Resultate zu verhindern? Wir wissen doch, dass eine solche positive Grundeinstellung in der Erziehung die kindliche Entwicklung effektiv vorantreibt. Und vor allem: Sie bedeutet für Kinder und Pädagogen viel mehr Spaß und Optimismus im pädagogischen Alltag!

Humor ist nämlich ein wichtiger (Entwicklungs-)Faktor im Leben eines Menschen. Bevorzugen wir nicht alle die Gesellschaft von lachenden und fröhlichen Menschen? Warum fehlen diese Überlegungen in Lehrbüchern über Psychologie und Pädagogik? Wir wissen viel über Furcht, Angstgefühle und Sorgen. Aber wir können aus den Büchern, die wir in der Erzieherinnen- und Lehrerausbildung verwenden, nichts über Schmunzeln, Lächeln und Lachen, über Freude und Humor erfahren. Warum ist das so? Ich glaube, dass Humor einen bedeutsamen, existentiellen Teil unseres Lebens und einen Wert an sich darstellt. Wir genießen Humor, weil wir Menschen sind. Humor, Lachen und Lächeln sollten schon allein deshalb auch Lebens- und Bildungsziele sein. Aber wir wissen darüber hinaus auch, dass Humor für das Lernen im Kindergarten und in der Schule von Nutzen ist. Und wir wissen nicht zuletzt, dass er für die soziale Interaktion in Kindergarten und Schule sowie für das Wohl(ergehen) und die Gesundheit von Kindern und Erwachsenen von Bedeutung ist.

Aber was ist Humor? Wir haben viele Definitionen. Ich persönlich bevorzuge Paul McGhees Definition von Humor als „a mental experience of discovering and appreciating ludicrous or absurdly incongruous ideas, events, or situations“, d.h. Humor ist eine inne-

re Erfahrung, die darin besteht, dass man lachhafte oder auf absurde Weise nicht zueinander passende (inkongruente) Ideen, Begebenheiten oder Situationen entdeckt und diese Entdeckung auch zu schätzen weiß. Dies ist eine sehr formale Definition. McGhees bietet uns aber auch noch eine praktikablere Arbeitsdefinition von Humor: „those attributes of an event that makes us laugh“. Nach dieser Definition verstehen wir unter Humor diejenigen Merkmale einer Begebenheit, die uns zum Lachen bringen. Dies bedeutet, dass wir für die Feststellung von Humor nur auf etwas Bestimmtes hinweisen und behaupten müssen, es sei witzig (McGhee, 1979, S.6). Diese Definition ist in der Forschung über Humor viel einfacher zu verwenden, weil sie sich nicht auf einen abstrakten Satz, sondern auf bestimmte Dinge wie auf einen Film, ein Comicbuch oder einen Witz bezieht (Søbstad, 1995). Meiner Meinung nach ist das wichtigste Wort im Zusammenhang mit der Definition des Phänomens „Humor“ das Wort „inkongruent“ (d.h. nicht zueinander passend). Das Wesen des Konzepts „Humor“ hat sehr viel mit Disharmonien, mit Unangemessenheit, mit Überraschungen und mit Dingen zu tun, die unerwartet sind und nicht zusammenpassen. Wenn man beispielsweise bei einer Hochzeit im Badeanzug auftaucht oder im Brautkleid schwimmen geht, würde dies als unangemessene Bekleidung bezeichnet werden. Das Beispiel zeigt uns auch, dass Humor ein sehr persönliches und kulturelles Phänomen ist; deshalb haben wir auch keine universelle Grundlage für eine Definition von Humor. In vielerlei Hinsicht ist das auch gut so. Das Konzept des Humors ist so reichhaltig, dass man es mit Worten nicht erfassen kann. Genauso wie Leben, Tod oder Liebe ist Humor ein „großes“ Wort, das unseren Bemühungen nach Eingrenzung entkommt. Vermutlich besitzt das deutsche Wort „Bildung“ ähnliche Merkmale.

Was verstehen wir ursprünglich unter Bildung? Wilhelm von Humboldt (1767-1835), früherer Diplomat und zeitweilig als Minister verantwortlich für das Bildungssystem in Preußen und die Gründung der heute nach ihm benannten Universität in Berlin, behauptete, dass Bildung den Menschen in der allgemeinsten, lebendigsten und ungehemmtesten Weise mit der Welt verbinde (von Humboldt, 2000, S.58ff). Diese Wechselwirkung stärkt die angeborene Kraft und die Charakterentwicklung des Schülers; sie ist ein aktiver Prozess, in dem man einen Sinn für Geschichte, Begeisterung für die Wahrheit sowie Respekt vor den Klassikern und vor harter intellektueller Arbeit erlangt (Løvlie & Standish, 2003, S.2-4).

V. Humboldts Standpunkt über die Wechselwirkung zwischen dem Menschen und der Welt führt uns zu der Erkenntnis, dass Humor das Verständnis der Welt fördert. Dag Solstad, einer der berühmtesten Autoren Norwegens, der nun die meiste Zeit des Jahres in Berlin lebt, schrieb in einem Roman, dass man immer ein Fremder unter den Menschen sein wird, wenn man ihren Humor nicht versteht (Solstad, 1987). In diesem Sinne geben Späße und Witze Einblicke in Kulturen und Gesellschaften. Witze zu erzählen oder ihnen zuzuhören kann demzufolge als Bildung angesehen werden. Otto Friedrich Bollnow schrieb 1959 ein Buch mit dem Titel „Existenzphilosophie und Pädagogik“. In diesem Buch führte er aus, dass Bildung die vielseitige und harmonische Entwicklung all unserer Begabungen beinhaltet und der Lehrplan deshalb jungen Menschen die Begegnung mit einer großen Anzahl an Fächern ermöglichen müsse. Auf diesem Wege kann Humor, ein in vielerlei Hinsicht globales und universelles Phänomen, uns helfen, vielen Aspekten des Lebens zu begegnen.

1 Bildung und Humor in der Vergangenheit

Der Pietismus hatte einen großen Einfluss auf die Pädagogik und speziell auf die Erziehung. Philip Jacob Spener (1635-1705) und in Halle August Hermann Francke (1663-1727) haben die pietistischen Prinzipien für die Erziehung beschrieben. Francke stand dem Spiel und dem freizügigen Herumtollen der Kinder skeptisch gegenüber: Die in der Natur vorfindbare Tendenz zum „Selbstlauf“ helfe uns nicht, unsere Lebensziele zu erreichen. In diesem Zusammenhang sprach man auch von der „Sünde des Lachens“. Diese pietistischen Anschauungen hatten lange Zeit einen großen Einfluss in Nordeuropa; ich würde sogar behaupten, dass der Schulbesuch immer noch eine sehr ernste Angelegenheit ist. In der Schule lernen wir, uns zu konzentrieren, zu reflektieren und logisch zu denken; in der Schule erhalten wir Ratschläge, wie wir denken und leben sollen, und vor allem: wir werden die ganze Zeit beaufsichtigt.

Im Gegensatz zu diesen pädagogischen Anschauungen sei Johann Amos Comenius (1592-1670) genannt. Er ist vermutlich der bedeutendste pädagogische Denker. In seinem Buch „Pampaedia“ (1639) schreibt er, dass es die schönste und praktikabelste Arbeitsmethode wäre, die Schule als Spiel zu gestalten – ein schöner Auftakt zum Leben. Alle Arten der schulischen Arbeit sollten mit Aktivitäten verbunden sein, die Schülern der entsprechenden Altersgruppe Freude bereiten. Schola vera – lusio mera – Wahre Schule – fröhliches Spiel.

Aber im Laufe der Geschichte sind Spiel, Spaß und Humor von den Bildungsphilosophen wie auch von den Pädagogen ignoriert worden. Viele Kinder haben sogar erfahren müssen, wie Lehrer und Erzieherinnen Humor als Waffe missbrauchen, um das kindliche Selbstvertrauen zu zerstören. Beispielsweise werden Ironie oder sogar Sarkasmus oft gegen Schüler gerichtet, die eine mathematische Gleichung oder ein schwieriges Wort nicht erklären können. Wir wissen, dass solch aggressiver Humor beide Seiten negativ beeinflusst, also sowohl die Person, die aggressiven Humor nutzt, als auch das Opfer dieser Art von Humor (Svebak, 2000). Deshalb sei an dieser Stelle klargestellt, dass wir die gute Art von Humor, den freundlichen Humor in Kindergarten und Schule fördern wollen und gleichzeitig aktiv den aggressiven Humor bekämpfen müssen.

Es sei jedoch angemerkt, dass kindlicher Humor oft durch Aggression gegenüber Autoritäten charakterisiert ist. Warum sind Kinder so aggressiv gegenüber Eltern, Lehrern oder der Polizei? Könnte diese Aggressivität nicht eine Vergeltung für die Unterdrückung darstellen, die Kinder im Verlauf der Kindheit erfahren? In diesem Sinne benutzen Kinder Humor als Waffe. Sie lieben es, sich über die Erwachsenen lustig zu machen, wie die folgende Geschichte aus der Schule zeigt:

Eine ältere Lehrerin fragt einen Jungen in der Klasse:

- „Heißt dein Vater Sven mit Vornamen?“
- Der Junge antwortet: „Ja.“

Darauf sagt sie:

- „Dann war dein Vater vor vielen Jahren ein Schüler in meiner Klasse. Grüße ihn von mir.“

Nach ein paar Tagen fragt die Lehrerin:

- „Hast du deinem Vater meine Grüße ausgerichtet?“
- „Ja.“, antwortete der Junge.
- „Was hat er darauf gesagt?“
- „Lebt denn die alte Hexe immer noch?“

Pädagogen empfinden solche Witze nicht als besonders lustig. Aber Kinder lieben Witze dieser Art. Lassen Sie mich in diesem Zusammenhang noch zwei Beispiele hinzufügen. Es handelt sich um Gespräche zwischen Schülern und Lehrern meines Gymnasiums in Trondheim.

Ein Lehrer, der in einer Klasse Norwegisch unterrichtet, fragt seine Schüler in der ersten Stunde im Herbst:

- „Was ist Norwegisch?“

Einer der Schüler antwortet:

- „Widerlich!“

Später im Schuljahr fragt derselbe Lehrer einen anderen Schüler derselben Klasse:

- „Wenn du ein neues Gedicht liest, wonach schaust du zuerst?“

Der Schüler antwortet:

- „Ob es im Lehrplan steht.“

Wir könnten damit fortfahren, Beispiele für Witze zu erzählen, die gegen Lehrer gerichtet sind. Ich glaube, wir alle haben während unserer Schulzeit auf diese Weise über Lehrer gelacht. Aber ist das freundlicher Humor? Aristoteles sagte, dass es in gewisser Weise einer Verleumdung gleichkomme, wenn man über einen Menschen Witze macht. Auf der Basis dieser Gedanken von Aristoteles entwickelte Thomas Hobbes (1588-1679) seine „Überlegenheitstheorie“. Hobbes verstand Lachen als Resultat eines Vergleiches unserer eigenen Tugenden mit den Schwächen anderer Menschen; in diesem Sinne würde das Lachen einen plötzlichen, unerwarteten Triumph, eine rühmliche Selbsterhöhung (sutton glory) darstellen. Diese Theorie hat die Forschung über Humor beeinflusst, aber nach meiner Ansicht kann sie nur einen Teil der unendlichen Geschichte des Humors abdecken. Für mich ist der eingangs dargestellte Inkongruenz-Ansatz zur Erklärung des Humors bedeutender als das Überlegenheitskonzept, aber das Überlegenheitskonzept bietet uns Erklärungen für das Verständnis des aggressiven Humors, wie wir ihn auch im Bildungsbereich und vor allem in der Schule finden.

Im Kindergarten ist die Situation wahrscheinlich anders. Ich glaube, dass Humor, Lachen und Spiel immer einen Platz im Kindergarten hatten und die aggressiven Aspekte der Erziehung weniger dominieren als die spielerischen Aspekte. Schon der Vater des Kindergartens, Friedrich Fröbel (1782-1852), schrieb in seinem Buch „Menschenerziehung“ (1826/1982) über das Spiel und die Bedeutung der Kreativität. Vom heutigen Standpunkt aus wirken seine Methoden vielleicht als übermäßig didaktisch strukturiert, und Fröbels Auffassung vom Spiel entsprach nicht dem, was wir heute als „freies Spiel“ ansehen. Aber die Kindergarten-Bewegung, und hier ist besonders Fröbels Großnichte Henriette Schrader-Breyman (1827-1899) mit ihrer Arbeit in Berlin zu nennen, unterstrich immer, welche große Bedeutung das freie Spiel und die Erfahrung der Natur in allen Jahreszeiten für die kindliche Entwicklung haben. Aus meiner Sicht sind Spiel und Humor zwei eng miteinander verflochtene Phänomene. Freud (1905/1986) bezeichnete sogar die erste Stufe bei der Entstehung von Witzen, Späßen oder Scherzen als „Spiel mit Worten und Gedanken“. Ich finde, dies ist eine ausgezeichnete Definition von Humor. Deshalb möchte ich nachfolgend als Humorforscher die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung von Humor noch näher beschreiben.

Spiel ist ein dynamisches Phänomen. Gadamer (1986) behauptet, Spiel sei spontane Bewegung zwischen „Hier“ und „Dort“. Das Ziel des Spiels läge nicht im Ergebnis eines Tuns, sondern im Tun selbst: Zu sein heißt zu spielen; das Spiel spielt mit uns und bestimmt die Situation. Aus dieser Perspektive betrachtet, braucht das Spiel keinen speziellen Grund und ist gleichzeitig das Fundament der Sinnfindung im Leben. Das Spiel kann nicht vom Leben getrennt werden. Das Spiel läuft auch nicht in einem Vakuum ab, sondern die Kultur ist die Basis für das Spiel. Wenn Humor in diesem Sinne eine Form des Spiels ist, ist Humor auch ein Weg, das Leben zu leben. Und weiter: Bildung und Humor sind kein Widerspruch, sondern „Zwillinge“: Wie dem Spiel mangelt es dem Humor an Kontinuität und Stabilität; beide sind voller Überraschungsmomente.

Die Diskontinuität von Humor und Spiel erinnert mich an ein wichtiges Thema in Professor Otto Friedrich Bollnows Buch (1959). Er führt Argumente dafür an, kontinuierliche pädagogische Methoden mit diskontinuierlichen zu ergänzen. Er beschreibt, wie eine Krise, ein Schreck oder auch eine Ermahnung das Leben verändern können. Bollnow behauptet sogar, dass Erziehung ein gewagtes Unternehmen, eine riskante Angelegenheit sein kann und die Möglichkeit einschließt, dass man vor der Klasse stehend überhaupt keinen Erfolg erzielt. Aber trotz einer solchen Niederlage können sich auch positive Folgen ergeben. Ich denke, dass Bollnows Anschauungen uns helfen können zu verstehen, warum bestimmte Erfahrungen im Leben, wie z.B. eine Krise, eine Niederlage oder auch ein Triumph unser Leben verändern. Plötzliche oder ungeplante Geschehnisse wie Spiel oder Humor können sehr fruchtbar sein und unser Leben oder zumindest unsere Einstellungen zum Leben verändern. Ein guter Witz kann uns beispielsweise die Augen öffnen oder Einblick in unser Denken und Fühlen geben. Lassen Sie mich einige Beispiele solchen tiefgründigen Humors anführen. Ich werde mit einem Dialog zwischen Adam und Eva im Paradies beginnen:

- „Adam, liebst du mich?“
 - „Ja, wen denn sonst?“

Eine andere Story handelt von Groucho Marx, der aus Europa in die Vereinigten Staaten kam.

Nach ein paar Jahren sagt er:

- „Als ich in diesem Land ankam, hatte ich keinen Nickel (amerikanische Fünf-Cent-Münze) in der Tasche ...
Jetzt habe ich einen Nickel in meiner Tasche.“

Bei einer dritten Geschichte geht es um einen Bergsteiger, der stolperte, fiel und plötzlich nur noch mit den Fingerspitzen an einem Felsen über einem Abgrund hing. Nach einer Weile schaute er nach oben in die Luft und sagte:

- „Ist dort oben irgendjemand, der mir helfen kann?“

Plötzlich war von oben eine mächtige Stimme zu hören, die sagte:

- „Lass los und ich werde dir helfen.“

Der Bergsteiger dachte einen Moment lang über die Nachricht nach, schaute noch einmal in den Himmel und sagte:

- „Gibt es da oben noch jemand anderen, der mir helfen kann?“

Ein letztes Beispiel: Im Frühjahr 2003 entdeckte ich nach dem Irakkrieg eine Karikatur im „The New Yorker“, welche zwei Mädchen in der Umkleidekabine einer Sporthalle zeigte.

Das eine Mädchen sagt zu dem anderen:

- „Nein, ich habe nicht gegen diesen Krieg demonstriert, aber vielleicht demonstriere ich gegen den nächsten.“

Der Cartoon zeigt, dass oft sehr verschiedene Überlegungen mit einem Witz oder einer Karikatur einhergehen: Sind wir alle Opfer von Gruppenzwängen, besonders hinsichtlich politischer Themen? Schwimmen wir alle mit dem Strom? Wie schnell werden wir den nächsten Krieg erleben, an dem die USA beteiligt sind? Ich glaube, dass uns Humor auch dabei helfen kann, tiefgründige religiöse und philosophische Fragen besser zu verstehen. Gleichzeitig bietet er uns die Möglichkeit zu deutlicher Kritik an der Politik und an der Situation in Kultur und Gesellschaft. Wir verstehen dadurch uns selbst und andere besser. In Verbindung mit Humor bringen uns auch die tragischen Begebenheiten in unserem Leben, wie Versagen und Unglück, in unserer Entwicklung weiter voran. Gilt das auch für Kinder? Besitzt Humor für Kinder ebenso große Bedeutung wie für Erwachsene?

2 Vier Aspekte von Humor bei Kindern

Bei der nachfolgenden Betrachtung des kindlichen Humors möchte ich vier Aspekte unterscheiden: Zunächst geht es um das Verstehen von Humor (1). Dann wollen wir diskutieren, wie wir zeigen, dass wir Humor schätzen (2). Danach betrachten wir die Entwicklung der Inhalte des Humors (3). Der letzte Aspekt beschäftigt sich mit der Ausgestaltung von Humor (4).

(1) Humor zu verstehen ist die entscheidende Voraussetzung, um Spaß zu haben. Wenn man die Pointe einer Erzählung nicht versteht, kann man auch nicht lachen. In der Humorforschung besitzen die Lehren von Jean Piaget (1896-1980) eine zentrale Bedeutung für das Verständnis, wie Kinder allmählich lernen, Pointen in komplexerem Humor zu begreifen. Diesen Ansatz bezeichnet man als die „kognitive Perspektive“ bei der Erklärung von Humor. Beispielsweise ist die doppelte Bedeutung von Wörtern in diesem Sinne ein Weg, um Witze oder Späße zu produzieren. Dazu einige Beispiele.

Das erste Beispiel kann man allerdings nicht aus dem Englischen ins Deutsche übersetzen, ohne dass es seinen Sinn verliert. Der Witz beruht darauf, dass das Wort „order“ im Englischen zugleich „Ordnung“ und „Bestellung“ heißt und im Gerichtssaal von einem Richter und einem Angeklagten in unterschiedlicher Bedeutung gebraucht werden.

Der Richter ruft:

- „Order, Order in the court!“ (Ordnung bzw. Ruhe im Gerichtssaal!)

Der Angeklagte antwortet:

- „Ham and cheese on rye, please, Your Honor!“ (Schinken und Käse auf Roggenbrot bitte, Euer Ehren!)

Solche verbalen Witze können auch noch komplexer ausfallen:

- „Erzähl mir, wie lange Kühe gemolken werden sollten.“

- „Sie sollten natürlich genauso gemolken werden wie kurze Kühe!“

Eine noch größere Herausforderung für junge Kinder im Kindergarten stellt der folgende Witz dar:

Herr Jones ging in ein Restaurant und bestellte sich zum Abendessen eine ganze Pizza. Als der Ober fragte, ob er sie in sechs oder acht Stücke geschnitten haben wollte, sagte er:

„Oh, schneiden Sie sie lieber in sechs Stücke! Acht Stücke würde ich nie schaffen!“

(McGhee, 1979, S. 158)

(2) Betrachten wir nun den zweiten Aspekt: Warum schätzen wir Humor? Während es beim Verständnis von Humor um Kognitionen geht, spricht dieser Aspekt Emotionen und Körperreaktionen an, das Lächeln und das Lachen. Auf diese Körperreaktionen, die ein Abbild unserer Emotionen sind, achten wir schon beim neugeborenen Kind. Weshalb verzieht das Neugeborene sein Gesicht: Lächelt es – oder hat es Bauchschmerzen?

Viele Arten des Lächelns sind Zeichen von Geselligkeit, sie hängen nicht unbedingt mit Humor zusammen. Genauso sieht es mit dem Lachen aus. Giles und Oxford (1970) unterscheiden sieben verschiedene Formen von Lachen: „Humorvolles Lachen“, „Lachen aus Geselligkeit“, „Ignorantes Lachen“, „Lachen aus Angst“, „Spöttisches Lachen“, „Entschuldigendes Lachen“ und „Durch Kitzeln hervorgerufen Lachen“. Ich glaube nicht, dass diese Liste alle Formen des Lachens ausschöpft und würde aus meiner Sicht beispielsweise gern das „Freudige Lachen“, das „Lachen aus Unsicherheit“ und das „Krankhafte Lachen“ ergänzen. Alle diese Formen des Lachens können auf sehr kom-

plexe Art und Weise miteinander verknüpft sein. Deshalb sind sie in vielen Fällen schwer zu unterscheiden. Besonders schwer zu unterscheiden ist der Unterschied zwischen „Humorvollem Lachen“ und „Lachen aus Geselligkeit“.

Einige abschließende Bemerkungen zum Lächeln und Lachen seien angefügt. Wir wissen, dass alle Menschen mit der Fähigkeit zu lächeln und zu lachen geboren werden. Trotzdem unterscheiden wir uns hinsichtlich des Ausmaßes von Humor in unserem Leben und der Bedeutung, die Humor für uns besitzt, weil unsere Lebenssituation – unser Aufwachsen und unsere Erziehung eingeschlossen – einen erheblichen Einfluss auf unseren Humor besitzt. Außerdem wissen wir, dass Lachen gesund sein kann (Svebak, 2000); es stellt eine Art „inneres Jogging“ dar und aktiviert unterschiedliche Bereiche unseres Körpers. Natürlich hört man zuweilen auch von Leuten, die „sich zu Tode gelacht haben“ sollen; ich aber glaube, dass wesentlich mehr Menschen gesundheitlichen Nutzen haben, weil sie oft lachen.

(3) Unser dritter Aspekt bezieht sich auf die Inhalte des Humors und insbesondere auf ihre Veränderung im Lebensverlauf. Wir lachen nämlich in unterschiedlichen Altersstufen über unterschiedliche Dinge (McGhee, 1979). Kleine Kinder haben viel Spaß im Zusammenhang mit Reinlichkeit, mit Urin und mit Exkrementen. Der Humor kleiner Kinder stinkt! Ältere Kinder erzählen Witze über Idioten und Menschen, die ihre Umgebung missverstehen. Teenager erzählen viele Witze über Sex. Im Alter von 20 Jahren kennen junge Männer viele Witze über das Militär und dumme Offiziere. Erwachsene wiederum machen sich über ihren dummen Chef lustig. Mit 50 Jahren erzählen die Leute plötzlich Witze über Sexualprobleme, insbesondere über Erektionen und die Größe des männlichen Geschlechtsteils. Und alte Menschen lachen über junge Leute, die nicht auf die guten Ratschläge erfahrener Menschen hören. Wenn wir uns diese Themen und ihre Altersspezifik anschauen, bemerken wir, dass wir aus psychoanalytischer Sicht über Dinge lachen, welche uns Probleme bereiten (Freud, 1905/1986). Unsere Entwicklungsaufgaben sind eben manchmal schwierig zu bewältigen, und unsere unvermeidlichen Misserfolge lachen wir hinweg.

Es ist nicht möglich, Humor seinem Inhalt nach in wenige, einfache Gruppen zu kategorisieren. Humor ist überall, und im Prinzip kann man über alles Witze machen. Wichtig erscheint jedoch, wie Humor in Zusammenhang mit heiklen Themen verwendet wird. Auch deshalb wird man kein Kategoriensystem finden, das von jedem akzeptiert wird. Davon abgesehen, würde ich aber Humor trotz dieses Gegenarguments seinem Inhalt nach in fünf Gruppen unterteilen (Søbstad, 1995): „Linguistischer Humor“, „Absurder und auf Inkongruenzen basierender Humor“, „Aggressiver Humor“, „Tabu-Humor“ sowie „Humor über die Gesellschaft“. Lassen Sie mich für jede dieser Kategorien von Humor einige Beispiele aufzeigen.

Beim „Linguistischen Humor“ geht es beispielsweise um Wortspiele oder doppelte Wortbedeutungen. Einige Beispiele dazu:

Ein Junge kommt zum Fleischer und fragt die Frau hinter der Theke:

- „Haben Sie Schweinsfüße?“
- Sie antwortet: „Ja.“
- Der Junge: „Es muss schwierig sein, damit zu laufen.“

Eine andere Erzählung handelt von dem Jungen, der in der Schule seinen Lehrer fragt:

- „Sagen Sie, können wir für etwas bestraft werden, das wir nicht getan haben?“
- „Natürlich nicht!“
- „Das ist gut, ich habe nämlich meine Hausaufgaben nicht gemacht!“

In unserer Gesellschaft ist sprachliche Kompetenz von sehr großer Bedeutung. Durch Witze, Wortspiele usw. verbessern Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten. Besonders Kinder mit Sprachproblemen scheinen vom Spiel mit Worten und Witzen zu profitieren (Søbstad, 1995). Ein Kollege und ich haben einen Artikel über „Alle-Kinder-Witze“ („All-Children-Jokes“), geschrieben und versucht, die Wurzeln von traditionellen Witzen zu ergründen. Wir fanden Spuren von Deutschland über Dänemark bis nach Norwegen, unserem Land. Manche dieser Witze stellen sich als bizarre Gedichte dar, wie die folgenden zwei Beispiele für groteske deutsche Witze zeigen:

Alle Kinder spielen auf der Straße,
nur Rolf
klebt am Golf!

oder:

Alle Kinder schwimmen im Stausee,
nur Sabine
hängt in der Turbine!

In den englischsprachigen Ländern haben wir eine solche Witztradition nicht gefunden. Ich kenne nur eine einzige englische Version:

Alle Kinder hatten Angst vor Aids,
nur nicht Kate,
es war zu spät.

Wir sehen, dass viele dieser Witze oder Gedichte von Tabuthemen, von Sexualität und körperbezogenen Themen oder von Aggression, Gewalt und Tod handeln. Andere befassen sich auch mit Wortspielen oder politischen Themen. Um 1990 waren die „All-Children-Jokes“ besonders populär. Ein typisches Beispiel ist dieser Kommentar über den Balkankrieg:

Alle Kinder hatten eine friedliche Zeit,
außer Tina,
sie lebte in Bosnien-Herzegowina.

Dies alles deutet darauf hin, dass Kinder mit Witzen ihre Ängste und Probleme bewältigen. Sie kommentieren mit Witzen Dinge, von denen sie durch die Medien erfahren; sie vermitteln Kultur, und nicht zuletzt schaffen sie Kultur. Viele dieser „All-Children-Jokes“ wurden von Kind zu Kind weitergegeben; einige Kinder erfanden ihre eigenen Witze. Wir erkennen daran, wie ein Witz Ausdruck von Kindern geschaffener Kultur sein kann; ein Beispiel für die Kreativität von Kindern und ein Teil ihrer Sprachentwicklung (Selmer-Olsen & Søbstad, 1996).

Absurder, auf Inkongruenzen beruhender Humor befasst sich mit verrückten Dingen im Leben. Diese Art von Humor ist oft nicht verbal, üblicher sind Clownerie, bizarre Bewegungen, Gebärdenspiele und ungewöhnliche Geräusche. Es gibt aber auch Witze mit absurdem Humor, denken wir an die so genannten Elefantenwitze. Ein Beispiel für absurde Witze lautet:

- „Mein Onkel mag keine Fische.“
- „Nein?“
- „Er legt ein Wiener Würstchen in sein Aquarium.“

Aggressiver Humor beinhaltet, wie bereits erwähnt, die Überlegenheitsperspektive. Diese Art von Humor handelt von hohem und niedrigem sozialen Prestige und vor allem von Macht. Ein Beispiel für aggressiven Humor, der gegen Lehrer gerichtet war, wurde bereits vorgestellt (s.o.). Aggressiver Humor kann sehr effektiv sein und verletzen, und deshalb ist es wichtig, den Humor von Kindern im Kindergarten und in der Schule zu beobachten. Es ist verhängnisvoll, wenn Kinder oder Erwachsene über ein Kind lachen. Die Auswirkungen von aggressivem Humor auf die Opfer können schlimm sein; nicht zuletzt ist er auch verhängnisvoll für das Kind, das andere schikaniert. Deshalb möchte ich Sie ermuntern, aggressiven Humor in Ihrem Kindergarten oder Ihrer Schule zu vermindern. Wir müssen allerdings akzeptieren, dass es diese Art von Humor immer geben wird. Lassen Sie uns deshalb eine Ehe-Szene als Beispiel von aggressivem Erwachsenen-Humor betrachten.

Eine Frau sagt zu ihrem Mann:

- „Der Doktor hat mich heute untersucht und gesagt, ich hätte die schönsten Brüste, die er je gesehen hat.“
- „Oh ja“, antwortet der Mann, „und was hat er zu deinem fetten Arsch gesagt?“
- „Nichts, mein Lieber“, sagt sie, „dein Name ist in dem Gespräch nicht einmal gefallen.“

Den vierten Inhaltsbereich stellt der Tabu-Humor dar. Die „All-Children-Jokes“, die wir oben beschrieben haben, handeln meistens von Tabus. Wir haben viele Tabus in unserer Gesellschaft, und Freud (1905/1986) hat uns darüber aufgeklärt, dass die Witz-Fassade verbotene Themen verbirgt: Aggression, Sexualität, Exkrememente, religiöse Dogmen oder den Glauben an Gott. Kinder bevorzugen häufig Witze über Essen, denn es gibt im Umgang mit Nahrung starke Tabus in unserer Gesellschaft. Ein berühmter Komiker in Norwegen war beispielsweise für eine Reihe von Kinderprogrammen verantwortlich und spielte in seinen Sendungen viel mit Mehl, Zucker und anderen Nahrungsmitteln. Der Fernsehsender erhielt eine Flut von Protesten der Eltern; er hatte vorher noch nie so viele Beschwerden bekommen.

Viele Kinder, und nicht zuletzt Teenager, erzählen auch Sexwitze. Dabei können kleine Kinder gewagte Sexwitze erzählen, ohne dass sie eigentlich wissen, worüber sie sprechen. Wenn so etwas bei einer Familienfeier passiert, bei der Großeltern, Tanten und Onkel zugegen sind, können die Eltern peinlich berührt sein. Als Beispiel für Sexwitze möchte ich Ihnen einen Witz vorstellen, den ich als Teenager lernte:

An einem Nachmittag verlässt eine junge Dame das Büro und kauft sich auf der Straße eine Banane, bevor sie in den Bus einsteigt. Sie steckt die Banane in ihre Seitentasche. Der Bus ist voll, und sie steht sehr nah neben anderen Menschen. Plötzlich meint sie, die Banane davor schützen zu müssen, zerquetscht zu werden, und fasst mit festem Griff außen an die Tasche. Nachdem der Bus mehrere Haltestellen passiert hat, sagt der Mann hinter ihr plötzlich:

- „Entschuldigen Sie bitte, aber ich muss jetzt aussteigen!“

Der letzte Inhaltsbereich beschäftigt sich aus sozialer Perspektive mit Humor; mit den Witzen und Kommentaren von Kindern über Dinge, die sie zu Hause, in der Schule, durch Medien, im Internet und in der Gesellschaft erfahren. Kinder haben viel Spaß an Parodien über Politiker, an Wortspielen mit ihren Namen und daran, Witze über Probleme in der Familie oder Gesellschaft zu machen. Wie diese beiden Jungen auf ihrem Schulweg in einem sozialen Brennpunkt von Trondheim.

Der eine fragt den anderen:

- „Wer lebt in diesem Jahr mit deiner Mutter zusammen?“
- „Truls.“
- „Oh, der ist gut, wir hatten ihn letztes Jahr!“

Auf diese Weise können Kinder mit Humor Phänomene in ihrer Umwelt scharf kommentieren.

Beim vierten von uns betrachteten Aspekt des Humors von Kindern geht es um Humorinitiativen, um die Produktion von Humor. Als Pädagoge denke ich, dass dies den interessantesten Aspekt und zugleich die größte Herausforderung darstellt, wenn man sich mit Humor beschäftigt. Im Kindergarten können wir tagsüber viel Gelächter beobachten und viele Kinder lächeln sehen. Traditionellerweise nehmen wir an, dass kleine Kinder passive Empfänger von Humor sind, den andere produzieren. Ich aber würde fragen: Können einjährige Kinder auch Humor erzeugen? Meine Frau, Gunvor Løkken, hat in mehreren Studien Kindergartenkinder unter drei Jahren beobachtet. Sie fand, dass auch Kleinkinder viele Späße machen; sie „babbeln“ voreinander, sie ahmen sich gegenseitig nach, sie werfen immer wieder Dinge auf den Boden, und das alles wird von herzlichem Lachen begleitet (Løkken, 1989). Körperliche Aktionen und lautes Plappern erzeugen viel Lachen, und dieses Gelächter ist ansteckend. Erwachsene, die dies beobachten, fangen dann ebenfalls leicht zu lachen an. Das Phänomen der „Gruppenfröhlichkeit“ ist typisch für den Humor von kleinen Kindern im Kindergarten. Es zeigt sich in freudigem Kreischen, Lachen und intensiven Körperbewegungen, die in gleichzeitigen Ausbrüchen auftreten und sich in ansteckender Weise von einem Kind zum anderen ausbreiten (Sherman, 1975, S.53). Løkken meint, dass die Gruppenfröhlichkeit eine wichtige Art sei auszudrücken, dass Kinder die Gesellschaft der anderen Kinder genießen. Dies zeige

uns, dass kleine Kinder im Kindergarten eine Gemeinschaft aufbauen können, die unter anderem auf Humor basiert.

Darüber hinaus setzte Løkken (2001) den Humor kleiner Kinder mit einem populären Bereich von Humor in Beziehung, dem Slapstick, welcher die körperliche, visuelle, nonverbale und häufig spielerisch gewaltsame Form von Humor darstellt. Die folgende Gegenüberstellung zeigt leicht erkennbar die gemeinsamen Bestandteile des Humors von Kleinkindern und des Slapstickgenres (vgl. Løkken, 2001, S.6).

SLAPSTICK-BESTANDTEILE	HUMOR VON KLEINKINDERN
Das plötzliche Verschwinden (z. B. durch eine Falltür) könnte mit dem plötzlichen Erscheinen oder Verschwinden in einem „Guck-guck-Spiel“ verglichen werden.
Der Gang eines lustigen Betrunkenen könnte mit dem gemächlichen Gang von Kleinkindern verglichen werden.
Ungelenkes Fallen oder Stolpern (auf den Boden oder die Treppe hinunter) erscheint vergleichbar mit der Neigung von Kleinkindern, hinzufallen.
Das Wanken auf einer instabilen Leiter könnte mit den gemischten Gefühlen aus Freude und Furcht verglichen werden, wenn sich das Kleinkind auf instabilem Untergrund bewegt, z.B. auf einer Matratze oder einem Sprungbrett.
Zwei menschliche Köpfe stoßen aneinander was auch häufig bei Kleinkindern zu beobachten ist, die Spaß haben wollen (und sich nicht zwangsläufig verletzen wollen).
Zusammenstöße von Autos sind oft beim Spiel von Kleinkindern zu beobachten (Spielzeug oder Kinderwagen werden zusammengestoßen).
Versehentliches Verschütten von Speisen oder Getränken kann auch bei Kindern versehentlich oder beabsichtigt geschehen und wird oft von Lachen und einem schnellen Blick auf die Erwachsenen begleitet.
Unheilvolle Zerstörung von Eigentum kann auch bei Kindern beobachtet werden, wenn Sachen fröhlich herumgeworfen oder die Spielzeugtruhe ausgeleert wird (und oft gefolgt von einem „Sprung in die herumliegenden Teile“).
Explosionen lassen sich nachempfinden, wenn Dinge in die Luft geworfen und dabei zerstreut werden.

Zusätzlich zu dem großen Spaß, den die beschriebenen humorvollen Aktivitäten Kleinkindern bereiten, können diese Aktivitäten auch als ein Protest gegen die von Erwachsenen festgelegten Regeln für angemessenes Verhalten angesehen werden. Überraschung und Übertreibung sind wichtige Bestandteile des Slapstick-Humors, und er passt gut zu dem Inkongruenzprinzip von Humor, welches ich bereits als wichtigstes Element des Humors vorgestellt habe. Laut Løkken kann das gesellige Verhalten von ein bis zwei Jahre alten Kindern in mancher Hinsicht als Proto-Humor angesehen werden, also

als die erste Form von Humor im menschlichen Leben. In diesem Sinne können bereits kleine Kinder große Schöpfer von Humor sein.

Ich habe bereits dargestellt, dass Humor, Spiel und Kreativität Konzepte sind, die viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Ich glaube, dass diese Aktivitäten wenigstens die fünf nachfolgend aufgeführten gemeinsamen Merkmale besitzen.

a) Ein Signal

Wenn wir die alltägliche Realität verlassen und in eine Welt des Spiels, der Kreativität und der lustigen Dinge eintreten, in der alles passieren kann, beginnt dies häufig mit einem Signal: „Wollen wir spielen?“. Das Signal hat vielerlei Formen: Der Vorhang im Theater geht hoch, der Dirigent betritt das Podium, ein Witze-Erzähler erhebt seine Stimme oder ein Vater erzählt seinem kleinen Kind „Es war einmal vor langer Zeit ...“.

b) Verwandlungen

Wir geben etwas wohl Bekanntem eine neue Bedeutung, wir stellen uns etwas anderes vor. Ein Holzklotz ist plötzlich eine Pistole in der Hand eines Jungen, oder derselbe Klotz ist der Fuß einer Bohrinne. Ein Wort erhält eine neue Bedeutung. Wir verwandeln ein Objekt oder ein Konzept in etwas Neues; es repräsentiert plötzlich etwas anderes und erhält eine neue Bedeutung. Eine Dose mit Suppe ist plötzlich ein Kunstobjekt.

c) Befreiung und Gegenüberstellung

Spiele sind nicht immer nett, wir erleben auch Schikane im Spiel, oder wir sehen kleine Kinder, die sich mit Sexspielen beschäftigen. Humor ist häufig an oder jenseits der Grenze des moralischen Kodex der Gesellschaft. Heutzutage sind Stand-up-comedians die Helden in der Gesellschaft. Vor einigen Jahrzehnten waren sie Ausgestoßene, die die Moralvorstellungen provozierten und die „political correctness“ lächerlich machten. Komponisten, Autoren, Maler und andere Künstler haben erlebt, wie Kunst über die Jahrhunderte von wütendem Pöbel zerstört wurde. Ohne Zweifel können Humor, Kreativität und Spiel bestehende Sitten und Werte in Frage stellen.

d) Sensibilität gegenüber Inhalt

Humor, Spiel und Kreativität sind Aktivitäten, die leicht gestört und zerstört werden können. Ein Erwachsener kann im Kindergarten einfach sagen: „Die Spielzeit ist vorbei, legt alle Dinge wieder dahin, wo sie hingehören!“ Ein Publikum kann seinen Wunsch unterdrücken, in einer Rede über einen Witz zu lachen, und der Redner wird den nächsten Witz in seinem Manuskript wahrscheinlich auslassen. Viele Künstler bekommen negative Kritiken in den Zeitungen und können eine Zeit lang nicht darüber hinwegkommen. Ein Theaterkritiker kann eine so heftige Rezension schreiben, dass die Schauspieler die Bühne verlassen möchten; und einige haben das auch getan. Bei Spiel, Humor und kreativen Beschäftigungen sind wir sehr empfindlich gegenüber Kritikern, Lärm und Hindernissen aller Art.

e) Freiwilligkeit

Humor, Spiel und Kreativität ist auch der Aspekt der Freiwilligkeit gemeinsam. Man muss sie wegen ihres Eigenwertes mögen. Sie sind in sich selbst schon ein Ziel; sie entstehen von innen heraus, aus dem Drang, uns selbst auszudrücken (Søbstad, 1995, S.94). Wir pflegen den Humor, weil wir Menschen sind; Humor ist ein Vergnügen, wir beschäftigen uns nicht mit ihm, weil er nützlich ist. Aus der Forschung wissen wir, dass es wahrscheinlich ist, dass kreative Kinder auch humorvoll sind. In dieser Hinsicht und

wenn man Kreativität als ein Ziel im Kindergarten ansieht, glaube ich, dass es eine wichtige Aufgabe für die Erzieherinnen im Kindergarten ist, den Humor der Kinder zu fördern. Aber bevor wir darüber diskutieren, müssen wir mehr über die Rolle von Humor im Leben von Kindern wissen.

3 Wie Humor die Bildung der Kinder in verschiedenen Bereichen fördern kann

Wir haben bereits erörtert, wie Humor die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern fördern kann und dadurch auch ihre Intelligenz. Das gleiche gilt für den sozialen Bereich, für das Solidaritätsgefühl und die Bereitschaft zu teilen. Humor ist also auch eine Methode, Sozialkompetenz zu entwickeln, und unterstützt die Entwicklung sozialer Fähigkeiten wie andere kennen zu lernen, das „Eis zu brechen“, eine Freundschaft aufrecht zu erhalten, Konflikte zu lösen oder eine Gruppe zu leiten (Søbstad, 1995). In vielen Situationen im Kindergarten, in der Schule oder bei der Arbeit sehen wir, dass humorvolle Menschen beliebt sind. Wir wissen auch, dass humorvolle Kinder voraussichtlich nicht ignoriert werden oder einsam sind und weniger dazu neigen, Sorgen oder mentale Probleme zu bekommen (Søbstad, Sletta & Valas, 2000). Dementsprechend ist Humor eine Methode, Resilienz aufzubauen, also Widerstandsfähigkeit gegen widrige Lebensbedingungen und die Verletzung der eigenen Integrität. Mein guter Freund Stefan Vanistendael (1996) hat einen ausgezeichneten Überblick über das Konzept der Resilienz erstellt und dargelegt, wie man sich trotz schwieriger Lebensbedingungen auf sozial akzeptiertem Wege gut entwickeln kann. Humor ist eine wichtige Voraussetzung zur Erlangung dieser Widerstandsfähigkeit, und deshalb betont Vanistendael für die Resilienzförderung auch die Wichtigkeit, ein Klima herzustellen, in dem Humor gedeihen kann. Ich habe einen Teil der Literatur über Humor und Resilienz durchgesehen und ich ziehe die Schlussfolgerung, dass Humor Kindern helfen kann, wenn sie mit schwierigen Situationen konfrontiert sind (Søbstad 1998). Soziale Akzeptanz unter Gleichaltrigen und Unterstützung von Seiten der Erwachsenen können sich kombiniert mit Humor sehr hilfreich auswirken, wenn Kinder sich einer misslichen Lage gegenüber sehen. Humor ist nicht der einzige und vielleicht nicht einmal der wichtigste Resilienzfaktor, aber ich bin sicher, dass er Kindern helfen kann, schwierige Phasen im Leben durchzustehen. In Hinblick auf unser Motto „Was Kinder stark macht“ kann man auch sagen: Humor macht Kinder stark!

Neben der Förderung emotionaler, sozialer und intellektueller Bildung stimuliert Humor meiner Meinung nach auch ästhetische und spirituelle Aspekte im Leben von Kindern. Humorvolle Kinder werden sich der schönen Aspekte des Lebens bewusst und lernen guten sprachlichen Ausdruck oder eine gute Pointe zu schätzen, sie lernen, anspruchsvolle Zeichnungen in den Comics zu erkennen. In meiner Kindheit bevorzugte ich Zeichnungen von Carls Barks, wenn ich Donald Duck & Co. las. Später verstand ich, dass ich nicht der Einzige war, der ihn mochte. Humor beinhaltet natürlich auch philosophische, politische und religiöse Aspekte. Durch den Humor verstehen wir das Leben besser, und wir können all die Dinge, die wir nicht verstehen, besser bewältigen. Humor gibt einem den Elan im Leben, die wichtigen Fragen von Leben, Kultur und Gesellschaft in Beziehung zu setzen. Wie bereits erwähnt, entspricht dies in mancher Hinsicht auch dem Wesen von Bildung. Die universelle Beschaffenheit von Humor hat Auswirkungen auf die meisten Aspekte im Leben eines Menschen. Humor ist deshalb wichtig, um Bildung zu fördern.

4 Was können wir tun, um Humor im Kindergarten zu fördern?

Wenn Humor so wichtig ist, stellt sich die Frage, wie wir ihn im Kindergarten fördern können. Als erstes sollten wir das Spielen der Kinder unterstützen. Besonders Kinderreime, das Spielen und Experimentieren mit Worten scheinen ausgezeichnete Mittel zu sein, den Alltag humorvoller zu gestalten. Darüber hinaus sollten wir zweitens die Versuche der Kinder unterstützen, Humor zu erzeugen. Auch wenn der Versuch banal ist oder die Kinder uns einen Witz erzählen, den wir schon hundert Mal gehört haben, sollten wir uns darüber freuen: Für sie ist er neu – und witzig! Wir müssen also die Methoden der Kinder respektieren, Humor auszudrücken; sowohl ihr Verständnis von Humor als auch ihre Vorlieben.

Aber wir müssen den Kindern drittens auch erklären, auf welche Art und Weise Humor verletzen kann. Wie bereits erwähnt, müssen wir aggressiven Humor im Kindergarten ernst nehmen und darauf reagieren. Wenn wir Schikane bekämpfen wollen, müssen wir auch aggressiven Humor unterbinden, der gegen ein Kind oder eine Gruppe von Kindern gerichtet ist. Der vierte Ratschlag ist schließlich, dass Erwachsene bei der Anwendung von Humor im täglichen Leben versuchen müssen, Vorbildfunktion zu übernehmen. Es ist bekannt, dass Lehrer in der Klasse häufiger Humor verwenden als Lehrerinnen (Svebak, 2000). Gibt es vielleicht im Kindergarten, wo die große Mehrheit der Mitarbeiter aus Frauen besteht, ein Humordefizit? Auf jeden Fall stellt die Kindertagesbetreuung eine Herausforderung für die Erzieherinnen dar, aktive Vorbilder bei der Verwendung von Humor zu sein. Erwachsene, die im Kindergarten arbeiten, müssen sich ihres eigenen Humors als Mittel der Erziehung bewusster sein und wissen, wie häufig und mit welchen Vorlieben sie Humor verwenden. Erzieherinnen sollten im sozialen Alltag spielerischer handeln, mehr lachen und Witze erzählen!

Und warum sollte im Kindergarten nicht ein Humorprojekt ins Leben gerufen werden? Ich würde bei so einem Projekt eine hohe Motivation und Aktivität bei Kindern erwarten. In Norwegen, wo Humor und Freude wichtige Bestandteile des Curriculums für Kindergärten sind, haben wir derartige Projekte schon in mehreren Vorschulen mit großem Erfolg durchgeführt. Erwachsene und nicht zuletzt Erzieherinnen müssen über ihre pädagogische Rolle und Praxis nachdenken: Wie machen wir Regeln im Kindergarten geltend? Sind wir zu streng? Töten wir die Freude der Kinder? Forschungsergebnisse zeigen, dass die Anwesenheit von Erwachsenen im Kindergarten das Lachen unter Kindern drastisch vermindert (Søbstad, 1995). Der Schlüssel zu einem höheren Anteil von Humor im Kindergarten könnte darin liegen, die pädagogische Rolle der Erzieherinnen neu zu definieren. Bedeutet dies, eine radikale Persönlichkeitsveränderung bei den Erzieherinnen zu fordern?

Soweit möchte ich nicht gehen. Aber wir müssen mehr darüber nachdenken, wie wir offen, spontan und entwicklungsfördernd im Umgang mit Kindern sein können. Dies ist eine große Herausforderung, bei deren Bewältigung wir uns auch fragen müssen: Wie können wir humorvoller werden?

5 Gehen Sie selbst in die Humorschule

Paul McGhee (2002) hat ein kleines Buch, „Die Humorschule“, geschrieben, in dem er seine Untersuchungen zum Forschungsgegenstand „Humor“ in Form von Ratschlägen für Eltern und Lehrer zusammenfasst. Auf der Basis dieser Empfehlungen von McGee

und meiner eigenen Forschung zum Humor möchte ich Ihnen die folgenden Vorschläge zur Förderung des Humors in Kindergarten und Schule unterbreiten:

a) Ergründen Sie Ihren eigenen Sinn für Humor!

Genauso, wie wir mehr über die Humorvorlieben von Kindern wissen müssen, sollten wir auch besser über unseren eigenen Humor Bescheid wissen. Worüber lachen wir? Was ist unser Lieblingscomic? Welche Art von Komikern mögen wir am liebsten? Über welche lustigen Filme lachen wir am meisten? Welche Vorlieben haben wir bei Witzen? Wenn wir derartige Fragen beantworten können, können wir auch unseren eigenen Humor besser entwickeln und mehr Spaß haben!

b) Spielen Sie mehr!

Erwachsene brauchen Spiele, vielleicht sogar mehr als Kinder. Damit sind nicht nur Spiele mit Worten gemeint, sondern auch körperliche und gesellige Spiele drinnen und draußen. Ich glaube, dass die Erzieherinnen im Kindergarten Glück haben, weil sie bei ihrer Arbeit viel spielen dürfen! Andere haben es nicht so gut! Wenn ich beispielsweise einmal in der Woche schwimmen gehe, freue ich mich schon, ein bisschen im Wasser spielen zu können. Man kann aber auch draußen im Wald spielen, besonders mit den eigenen Kindern oder Enkelkindern. Man kann zu Hause spielen. Vielleicht würde auch manche Ehe besser funktionieren, wenn die Partner mehr im Bett spielen würden?

c) Lachen Sie viel!

Wir kennen die weltweite Lachbewegung von Dr. Madan Kataria in Indien. Menschen auf der ganzen Welt stehen heutzutage in Gruppen zusammen und versuchen laut „Ha-ha-ha., He-he-he., Hi-hi-hi.“ usw. zu artikulieren. Viele Menschen, die an solchen Lachgruppen teilnehmen, behaupten, sich seitdem viel besser zu fühlen; die Teilnahme sei wie eine Therapie für sie. McGhee empfiehlt (2002), dass wir versuchen sollten, mehr und stärker zu lachen, als wir es normalerweise tun. Ich muss zugeben, dass ich der Erzeugung künstlichen Gelächters etwas skeptisch gegenüberstehe. Aber ich will nicht leugnen, dass diese Therapie bei vielen Menschen wirkt; und ich bin mir sicher, dass wir versuchen sollten, so viel wie möglich zu lachen. Aber meine Bedingung ist, dass wir vorher etwas Lustiges erleben müssen, denn Humor wird meiner Ansicht nach nicht dadurch gefördert, dass ich „Ha-ha-ha., He-he-he., Hi-hi-hi.“ rufe. Ich versuche, mehr Humor und Lachen in mein Leben zu bringen, indem ich mich Menschen nähere, die viel lachen und von deren Lachen ich mich anstecken lassen kann. Wenn ich beispielsweise beim Mittagessen mit solchen Kollegen zusammensitze, erhöhen sich auch meine Chancen auf ein Lachen.

d) Erzählen Sie Witze!

Einige Leute sind gute Witzeerzähler: Sie sprechen laut, sie können übertreiben und Spannung aufbauen, und sie erinnern sich an die Pointe! Nach ein paar Jahren als Witzeerzähler kann man ein Experte sein. Es ist sogar möglich, sich zu verbessern! Studien haben gezeigt, dass Lehrer, die einen Kurs über Humor belegt haben, später auch mehr Humor im Klassenzimmer verwendeten (Svebak, 2000).

e) Machen Sie Jagd auf Humor im täglichen Leben!

Wir verpassen viel Humor, weil wir nicht auf derselben Wellenlänge wie die Mitmenschen und vor allem die Kinder in unserer Umgebung sind. Wir müssen deshalb ein offenes Ohr und Auge für lustige Begebenheiten in unserer Nähe haben. Wenn wir die Motivation und die Stimmung für Humor haben sowie ein verspieltes Gemüt, dann werden wir alle mehr Humor erleben und mehr lachen.

f) Lachen Sie über sich selbst!

Wir müssen unseren Sinn für Selbstironie haben. Es ist auch ein gutes Gefühl, herzlich über die eigenen Fehler zu lachen. Frauen sind darin begabter als Männer. Wenn wir über uns selbst lachen können und uns trotzdem mögen, haben wir Glück. Ich meine, dass ein wenig Selbstironie und eine entspanntere Einstellung uns selbst gegenüber unsere geistige Gesundheit fördern kann.

g) Nutzen Sie Humor in Stresssituationen!

Laut McGhee ist diese Forderung die wahre Prüfung für unseren Humor. Sind wir dazu fähig, in einer ernsten und schwierigen Situation zu lachen? Können wir eine negative Situation umkehren? Wenn es uns gelingt, die Kraft des Humors dann zu nutzen, wenn sie am nötigsten ist, können wir glücklich sein.

h) Schaffen Sie ein gutes Klima für den freundlichen Humor!

Meiner Meinung nach setzt Humor ein spielerisches, sicheres und freundliches Klima voraus. Wir tragen eine hohe Verantwortung für Kinder und junge Menschen, und es gilt, bei unserer Arbeit im Kindergarten, in der Schule oder an der Universität viele ernsthafte Dinge zu berücksichtigen. Vergessen wir dabei aber niemals, dass wir unseren Kindern und Jugendlichen auch einen Gefallen tun, wenn wir sie ausspannen und ihren Spaß haben lassen. Das bedeutet nicht, dass sie nicht hart arbeiten und sich angemessen verhalten müssen. Aber ich glaube, dass Spaß und Humor das Wohlergehen und die Lernmotivation in Kindergarten und Schule steigern und man damit indirekt das Lernen und die Sinnfindung im Leben verbessern kann. Humor beeinflusst in dieser Hinsicht den Lebenserfolg. Deshalb bin ich Mitglied im Rat eines Humorforums von norwegischen Pädagogen (<http://www.humorforum.org>), die sich beispielsweise auf Konferenzen über Humor als Erziehungs- und Bildungsstrategie austauschen. Ich glaube, dass Lehrer sich treffen und gegenseitig dabei unterstützen sollten, Humor in Kindergarten und Schule zu fördern. Wenn es solch eine Organisation in Deutschland noch nicht gibt, sollten Sie vielleicht eine ins Leben rufen?

Schlussfolgerungen

Humor war eines der Qualitätsmerkmale guter pädagogischer Arbeit, die wir bei einem Projekt in norwegischen Kindergärten gefunden haben. Damit ist nicht nur Humor unter dem pädagogischen Personal oder in der Kommunikation zwischen Eltern und Erzieherinnen gemeint; selbstverständlich fanden wir in guten Kindergärten Humor auch unter den Kindern und im Umgang zwischen ihnen und den Erzieherinnen. Es sei auch hervorgehoben, dass gerade Eltern oft Humor erwähnten, wenn sie nach ihren Eindrücken von den guten Kindergärten gefragt wurden (Søbstad, 2002). Das bedeutet, dass die Eltern Humor in der Kooperation und Kommunikation zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtung zu schätzen wissen. Genauso wichtig ist es, den Humor in der Kommunikation der Mitarbeiter eines Kindergartens untereinander nicht zu vergessen. Eine glückliche Mitarbeiterschaft, die Spaß an der Arbeit hat, wird auch den ihr anvertrauten Kindern Glück und Spaß bringen. Humor ist ein Geschenk an uns. Wir müssen mehr über Humor lernen, aber als Erstes müssen wir öfter Humor verwenden. Bei der Aufgabe, die Kinder in Kindergarten und Schule zu interessanten und sinnvollen Aktivitäten hinzuführen, kann der Humor Kindern und Erwachsenen helfen, ein besseres und froheres Leben zu führen. Wir dürfen die Bildung in unseren Herzen nicht vergessen. Und deshalb: Sind Bildung und Humor in Kindergarten und Schule ein Widerspruch? Nein! Kann man mit Humor bilden und erziehen? Aber ja!

Literatur

- Bollnow, O.F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Freud, S. (1905). *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Föbel, F. (1826). *Ausgewählte Schriften. I. Menschenerziehung*. E. Hoffman. (Hrsg.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gadamer, H.G. (1986). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Giles, H. & Oxford, G.S. (1970). Towards a Multidimensional Theory of Laughter Causation and its Social Implications. *Bull.Br.Psychol.*, 23, 97-105.
- Humboldt, W.v. (2000). Theory of Bildung. In: Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (eds.) *Teaching As A Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. London: Lawrence Erlbaum.
- Løkken, G. (1989). „Atti!“ . Om „flirekonerter“ og sma barns gruppeglede i barnehagen. Trondheim: NTNU.
- Løkken, G. (2001). *Humor in Toddler Peer Interaction*. Paper presented at the ISHS Conference at University of Maryland, July 6-9, 2001.
- Løvlie, L. & Standish, P. (2003). Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. In: Løvlie, L., Mortensen, K.P. & Nordenbo, S.E. (Eds.) *Education Humanity. Bildung in Postmodernity*. Oxford: Blackwell, 1-24.
- McGhee, P.E. (1979). *Humor. Its Origin and Development*. San Francisco: W.H. Freeman.
- McGhee, P.E. (2002). *Understanding and promoting the Development of Children`s Humor*. Dubuque: Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Selmer-Olsen, I. & Søbstad, F. (1996). Alle barna fant pa vitser? In: Palmenfelt, U. (Ed.) *Humor och kultur*. Turku: University of Turku, Nordic Institute of Folklore (NIF), 151-175.
- Sherman, L.W. (1975). An Ecological Study of Glee in Small Groups of Preschool Children. *Child Development*, 46, 53-61.
- Solstad, D. (1987). *Roman 1987*. Oslo: Oktober.
- Søbstad, F. (1995). *Humor i pedagogisk arbeid*. Oslo: Tano.
- Søbstad, F. (1998). *Humor, loneliness and peer acceptance in children*. Paper presented at the 10th ISHS Conference in Bergen, Norway. June 25-27, 1998
- Søbstad, F. (2002). *Jaktstart pa kjennetegn ved den gode barnehagen. Forste rapport fra prosjektet „Den norske barnehagekvaliteten“*. Trondheim: DMMH`s publ.serier nr.2/2002.
- Søbstad, F., Sletta, O. & Valas, H. (2000). *Humour, Psychological Adjustments and Peer Acceptance in Adolescents*. Poster. 16th Biennial Meeting of ISSB (International Society for the Study of Behavioural Development), Beijing, Kina. July 11-14, 2000.
- Svebak, S. (2000) *Forlenger en god latter livet?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Vanistendael, S. (1996). *Growth in the Muddle of Life*. Geneva: ICCB.

Gewalt gegen Kinder

Wie schlimm ist die Situation wirklich?

Der Autor

DIETMAR STURZBECHER lehrt als Hochschuldozent an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam Jugend- und Familiensoziologie; dort leitet er auch die Arbeitsstelle für Bildungs- und Sozialisationsforschung. Gleichzeitig ist er seit 1991 Direktor des Instituts für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung (IFK) an der Universität Potsdam in Vehlefanz.

Nach dem Studium für das Lehramt war Dietmar Sturzbecher einige Jahre als Mathematiklehrer in der Schulpraxis und als Dozent in der Lehrerfortbildung tätig. Daran schlossen sich ein Forschungsstudium und eine Promotion über Kooperation und Konfliktbewältigung unter Vorschulkindern an. Seit 1993 ist Dietmar Sturzbecher Mitarbeiter der Universität Potsdam; dort habilitierte er sich auch 1996 in der Pädagogischen Psychologie mit einer familiendiagnostischen Arbeit über spielbasierte Methoden zur Erfassung kindlicher Reflexionen über die Eltern-Kind-Beziehung. Seine Arbeitsgegenstände und Forschungsinteressen sind vielfältig; sie reichen von der sozialen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter und der Partizipation in Bildungseinrichtungen über die Jugend- und Schulforschung bis hin zu verkehrspsychologischen Fragen und zur Verkehrssicherheitsarbeit (www.sturzbecher.de).

Die Arbeitsstelle für Bildungs- und Sozialisationsforschung (ABS) ist als Struktureinheit der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät mit der sozialwissenschaftlichen Ausbildung an der Universität Potsdam verzahnt. Sie erleichtert den Studierenden der Universität Potsdam die Verbindung von Lehre, Forschung und Praxis und verschafft ihnen Zugang zu praxisorientierten Forschungs- und Modellprojekten. (www.uni-potsdam.de/u/abs). Das IFK wird im Kapitel „Opfer von heute – Täter von morgen“ vorgestellt.

Inhalt

- 1 Warum ist es so schwierig, das Ausmaß von Gewalt gegen Kinder zu beschreiben?
- 2 Ergebnisse epidemiologischer Studien zur Verbreitung elterlicher Gewalt gegen Kinder
- 3 Wie behandeln Väter, Mütter und Kindergärtnerinnen ihre 4- bis 7-jährigen Kinder?
- 4 Vernachlässigung, Restriktion und Gewalt von Eltern gegenüber ihren 12- bis 18-jährigen Kindern in Brandenburg
- 5 Warum werden Eltern zu Tätern?
- 6 Was wissen wir über die kindlichen Opfer von Misshandlungen?
- 7 Präventionsempfehlungen

Literatur

1 Warum ist es so schwierig, das Ausmaß von Gewalt gegen Kinder zu beschreiben?

Zur Verbreitung von Gewalt gegen Kinder liegen vielfältige und zum Teil widersprüchliche Daten vor. Dafür gibt es unterschiedliche Gründe:

- Es existieren unterschiedliche Formen von Gewalt gegen Kinder, die im Alltag (und auch in mancher „wissenschaftlichen“ Studie) kaum klar unterschieden werden. Bezeichnungen wie „Strukturelle Gewalt“ (Limitierung von Entwicklungschancen durch Systemmerkmale), „Seelische Gewalt“ (psychische Gewalt, Mobbing), „Vernachlässigung“, „Schulische Gewalt“ (sog. „Bullying“: Drangsalieren Schwächerer), „Körperliche Gewalt“ (physische Gewalt) oder „Sexueller Missbrauch“ zeigen uns die immense Bandbreite des Gewaltspektrums.
- Die Statistiken beruhen auf unterschiedlichen Stichproben und unterschiedlichen methodischen Erhebungstechniken (z.B. Befragungen, Anzeigestatistiken, Versicherungsstatistiken, Dokumentenanalysen aus Medizin, Justiz).
- Die Einschätzung des Vorliegens von Gewalt ist unzuverlässig, weil nach unserem Rechtsempfinden Gewalt in der Regel mit einer Schädigungsabsicht verknüpft sein muss. Die Einschätzung dieser Schädigungsabsicht ist aber unzuverlässig, denn sie wird durch ihre fehlende Beobachtbarkeit und die Selektivität unserer sozialen Wahrnehmung beeinträchtigt („Das habe ich nicht gewollt.“, „Einmal Täter, immer Täter.“, „Ich will doch meine Kinder nur erziehen.“).
- Zur Einschätzung des Vorliegens von Gewalt ziehen wir oft ihre sichtbaren Folgen heran. Fehlen diese, wird Gewalt unterschätzt („Es ist ja gar nichts zu sehen.“).
- Die Einschätzungen zum Vorliegen von Gewalt differieren mit der sozio-moralischen Bewertung durch Beteiligte und Beobachter („Das ist doch keine Gewalt; bei uns ist das immer so.“).

Unterschiede bei den Angaben zur Gewalt gegen Kinder resultieren also einerseits aus einem unterschiedlichen Verständnis von Gewalt und damit verbunden der Betrachtung unterschiedlicher Gewaltformen. Bezieht man beispielsweise Vernachlässigung und psychische Gewalt in die Betrachtung ein, wird man eine wesentlich höhere Gewaltbelastung feststellen, als wenn man sich nur auf körperliche Strafen oder sexuellen Missbrauch beschränkt. Andererseits führen unterschiedliche methodische Erfassungstechniken zu unterschiedlichen Zahlen. Damit gerät man bei der Nutzung von statistischen Informationen zur Gewalt gegen Kinder leicht in den Verdacht, entweder „maßlos zu übertreiben“ oder die Verbreitung von Gewalt gegen Kinder „verniedlichen“ zu wollen. Deshalb erscheint uns folgende Grundregel wichtig: Wenn man über Gewalt gegen Kinder diskutieren oder etwas dagegen unternehmen will, muss man sich zuerst über die Definition von Gewalt und die Grenzen ihrer Tolerierbarkeit verständigen.

In diesem Zusammenhang erscheint es aus unserer Sicht bei Kindesmisshandlungen günstiger, schon aus familienpädagogischen Gründen nicht von einem restriktiven Gewaltverständnis, das sich beispielsweise auf Prügel, Tritte oder Ohrfeigen beschränkt, sondern von einem erweiterten Gewaltbegriff auszugehen, der neben physischer Gewalt auch psychische Gewalt und Vernachlässigung umfasst. Die folgende Definition von Kindesmisshandlung wurde durch das Kinderschutz-Zentrum-Berlin (1976) erarbeitet und erfüllt diesen Anspruch: „Kindesmisshandlung ist nicht allein die isolierte gewaltsame Beeinträchtigung eines Kindes. Die Misshandlung von Kindern umfasst vielmehr die Gesamtheit der Lebensbedingungen, der Handlungen und Unterlassungen, die dazu

führen, dass das Recht der Kinder auf Leben, Erziehung und wirkliche Förderung beschnitten wird. Das Defizit zwischen diesen ihren Rechten und ihrer tatsächlichen Lebenssituation macht die Gesamtheit der Kindesmisshandlungen aus.“ (BMJFG 1980, 41ff).

Was gehört aber dazu, das Recht von Kindern auf Leben, Erziehung und wirkliche Förderung zu sichern? Die entwicklungspsychologische Forschung hat elementare Bedürfnisse aufgelistet, deren Befriedigung für die kindliche Entwicklung wichtig und ausschlaggebend ist. Werden diese Bedürfnisse nicht primär durch Eltern befriedigt, liegt eine Kindesmisshandlung vor:

- Physiologische Grundbedürfnisse,
- Bedürfnis nach Schutz und Sicherheit,
- Bedürfnis nach Verständnis und sozialer Bindung,
- Bedürfnis nach seelischer und körperlicher Wertschätzung,
- Bedürfnis nach Anregung, Spiel und Leistung,
- Bedürfnis nach Selbstverwirklichung.

Abschließend wollen wir einige Gewaltformen noch etwas näher beschreiben:

- Körperliche Gewalt: Die unmittelbare körperliche Gewalt umfasst den „leichten Klaps auf den Hintern“ genauso wie Schütteln, Schläge, Verbrennungen und Stiche, die beim Kind zu schweren und beabsichtigten Verletzungen führen. Die körperliche Misshandlung ist häufig eine Folge gezielter Gewaltausübungen, wobei leichte Formen der Züchtigung nach dem derzeitigen Rechtsempfinden oftmals allseitig toleriert werden. Eltern berufen sich darauf, in ihrer Kindheit geschlagen worden zu sein, und meinen, dass Prügel auch ihren Kindern nicht schaden können. Sie gehen davon aus, dass Prügel ein Mittel sei, um ihren Kindern Grenzen zu setzen (vgl. Trube-Becker, 1987). Es sei darauf hingewiesen, dass körperliche Gewalt in Familien aller sozialen Schichten vorkommt.
- Psychische Gewalt: Entstehen durch elterliche Verhaltensweisen bei den Kindern Gefühle der Angst, der Ablehnung, der Wertlosigkeit oder des Kontrollverlustes, lassen sich diese Merkmale der psychischen Misshandlung zuordnen. Weitere Kriterien lassen sich zusammenfassen: Das Kind wird durch ständiges Drohen eingeschüchtert, wird als „Sündenbock“ für die Probleme der Familie verantwortlich gemacht, die Eltern lehnen das Kind ab, indem sie es ständig kritisieren oder einem Geschwisterteil demonstrativ vorziehen. Außerdem kann das Kind auch eingesperrt werden und darf andere Personen nicht kontaktieren, oder es wird mit langanhaltendem Liebesentzug bestraft. Daraus folgen soziale Einsamkeit und Einschnitte hinsichtlich der Entwicklungsmöglichkeiten, insbesondere der sozialen Fähigkeiten des Kindes. Es sei darauf hingewiesen, dass auch überbehütendes Verhalten zur seelischen Gewalt ausarten kann, wenn es zu Abhängigkeit, Unselbständigkeit oder sogar zur totalen Hilflosigkeit führt.
- Vernachlässigung: Kinder werden vernachlässigt, wenn materielle, emotionale und kognitive Versorgungsleistungen der Eltern ausbleiben. Engfer (1986, S. 21) formuliert folgende Definition von Vernachlässigung: „Kinder werden vernachlässigt, wenn sie von Eltern und Betreuungspersonen unzureichend ernährt, gepflegt, gefördert, gesundheitlich betreut, beaufsichtigt und/oder vor Gefahren geschützt werden. Hier vermischen sich physische und psychologische Aspekte eines beeinträchtigten

den Elternverhaltens“ (Engfer, 1986). Vernachlässigung bewirkt eine chronische Unterversorgung des Kindes und hemmt oder schädigt seine körperliche und geistige Entwicklung. In schweren Fällen kann Vernachlässigung zu gravierenden bleibenden Schäden führen. In Ausnahmefällen, die allerdings immer wieder vorkommen, zieht extreme Vernachlässigung gar den Tod des Kindes nach sich.

2 Ergebnisse epidemiologischer Studien zur Verbreitung elterlicher Gewalt gegen Kinder

Im Folgenden seien Daten aus einigen ausgewählten Quellen bzw. die Ergebnisse einiger epidemiologischer Studien zur Verbreitung der Gewalt gegen Kinder und zu Gewaltformen vorgestellt:

- Nach einem Bericht der Friedrich-Ebert-Stiftung (2000) belegen wissenschaftliche Untersuchungen, dass in der Bundesrepublik Deutschland pro Jahr etwa 150.000 Kinder unter 15 Jahren von ihren Eltern körperlich misshandelt werden. 20 Prozent der Eltern und 43 Prozent der Kinder und Jugendlichen berichten sogar von einem massiven Gewaltpotential in der Familie. Mindestens ebenso viele Kinder werden von ihren Eltern abgelehnt und vernachlässigt. Die Dunkelziffer liegt weitaus höher.
- Informationen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus dem Jahre 1999 deuten darauf hin, dass zu diesem Zeitpunkt 80 Prozent der Kinder und Jugendlichen von körperlichen Strafen betroffen waren und 1,3 Millionen körperlich misshandelt wurden, 420.000 davon sogar häufig.
- Nach einem Bericht des Bundesministeriums für soziale Sicherheit und Generationen Österreich (2001) brachte eine Untersuchung aus dem Jahr 1994 über Ausmaß und Ursachen körperlicher Gewalt gegen Kinder zu Tage, dass 85 Prozent aller Mädchen und 90 Prozent aller Jungen zwischen 10 und 15 Jahren bereits irgendeine Form der Gewalt durch ihre Eltern erlebt hatten. Die meisten gewalttätigen Übergriffe erfolgten auf Kinder, die jünger als sechs Jahre sind.
- Nach Engfer (1986) wurden bis zu 30 Prozent der Kinder mit Gegenständen geschlagen.
- Bingel und Selg (1998) zeigten anhand von Elternbefragungen zu deren Disziplinierungsmaßnahmen, dass Ohrfeigen oder Prügel immer noch im Bereich des normalen Erziehungsverhaltens angesiedelt sind. Die Autoren schätzen auf der Grundlage von Studien, dass Kinder vom Säuglingsalter an zu etwa 60 bis 80 Prozent mit körperlichen Strafen rechnen müssen.
- Wimmer-Puchinger et al. (1991) befragten 380 Mütter und Väter und stellten fest, dass Ohrfeigen immer noch als legitimes Erziehungsmittel gelten würden. 28 Prozent der Mütter und 26 Prozent der Väter setzten nach eigenen Angaben manchmal schwere körperliche Gewalt als „Erziehungsmittel“ ein („Hintern versohlen“, „eine Tracht Prügel“, Schlagen mit Gegenständen); vier Prozent der Mütter und fünf Prozent der Väter griffen häufig zu schwerer körperlicher Gewalt.

Weitere Befunde deuten darauf hin, dass bei etwa 10 Prozent der verletzten Kleinkinder der Verdacht auf körperliche Misshandlung besteht und bei weiteren 10 Prozent der Verdacht der Vernachlässigung. Etwa 10 Prozent aller Frakturen im Kindesalter und jede achte Fraktur im Säuglingsalter sollen auf Gewaltanwendung zurückführbar sein (Herrmann, 1998). Pro Jahr sterben 100 Kinder an den direkten Folgen von körperlicher

Misshandlung, wobei Schätzungen unter Berücksichtigung der Dunkelziffer von bis zu 1.000 Todesfällen jährlich ausgehen (Herrmann, 1998).

3 Wie behandeln Väter, Mütter und Kindergärtnerinnen ihre 4- bis 7-jährigen Kinder?

Die folgenden Untersuchungsergebnisse beruhen auf repräsentativen spielbasierten Befragungen von insgesamt 761 4- bis 7-jährigen Kindergartenkindern mit dem Familien- und Kindergarteninteraktionstest für Kinder (Sturzbecher & Freytag, 2000). Diese Kinder besuchten insgesamt 44 Kindertageseinrichtungen in den Großräumen Potsdam (Potsdam-Stadt und Potsdam-Mittelmark) und Köln (Köln und Kerpen).

Die Ergebnisse der Untersuchungen (Sturzbecher, 2001) deuteten darauf hin, dass sich in 66 Familien (8,7 Prozent) die Kinder von **beiden** Eltern wenig unterstützt **und** durch Drohen, Anbrüllen, Schlagen und Liebesentzug restriktiv behandelt fühlten. Eltern mit geringem Bildungsniveau und arbeitslose Eltern stellten dabei eine Risikogruppe dar. Die Kinder aus diesen 66 Familien waren weniger intelligent und selbständig, weniger interessiert am Kindergartenalltag sowie weniger leistungsorientiert als Kinder, deren Eltern sich beide überdurchschnittlich unterstützend und unterdurchschnittlich restriktiv verhielten. Kindertagesbetreuung mit hoher Qualität aus kindlicher Sicht konnte die Defizite an elterlicher Erziehungstüchtigkeit im Bereich der Intelligenz (vor allem Wissensaspekte) und tendenziell im Bereich der Kooperationskompetenz, nicht aber im Bereich Leistungsorientierung, Selbständigkeit und Interesse ausgleichen. Die folgende Tabelle zeigt detailliert die Anteile verschiedener Gruppen (Cluster) von Erziehungspersonen in Prozent.

Clustercharakteristik	Mütter	Väter	Erzieherinnen
A: Stark unterstützend, ausgeglichen, repressionsarm	14,2	8,2	23,7
B: Stark unterstützend, emotional, mäßig repressiv	7,7	16,8	7,5
C: Wenig helfend, emotional, repressionsarm	7,0	-	-
D: Durchschnittlich unterstützend, repressionsarm	23,6	29,7	21,1
E: Durchschnittlich unterstützend, repressiv	15,7	20,1	22,3
F: Sehr wenig unterstützend, repressionsarm	10,8	12,5	10,8
G: Wenig unterstützend, repressiv	21,0	-	-
H: Wenig unterstützend, durchschnittlich repressiv	-	12,7	14,6

Alleinerziehende Eltern unterstützten ihre Kinder genauso gut und waren nicht repressiver als Eltern in traditionellen Familienformen. Erwerbstätige Eltern waren aber aus Sicht ihrer Kinder unterstützender als nichterwerbstätige Eltern. Initiativen zur Streichung der kostengünstigen institutionellen Kindertagesbetreuung für Kinder arbeitsloser Eltern, die oft auch hinsichtlich anderer Lebensbedingungen benachteiligt sind, mindern also die Chancen dieser Kinder auf kompensatorische Bildung und Erziehung und bedeuten damit auf lange Sicht keinen ökonomischen Nutzen für die Gesellschaft, sondern zu erwartende höhere Sozialleistungen.

4 Vernachlässigung, Restriktion und Gewalt von Eltern gegenüber ihren 12- bis 18-jährigen Kindern in Brandenburg

Die folgenden Daten entstammen der Zeitreihenstudie „Jugend in Brandenburg“ (Sturzbecher, 2002), die unter anderem den Themen „Gewalt“ und „Familiensituation von Jugendlichen“ gewidmet ist. Im Rahmen dieser Zeitreihenstudie wurden 1993, 1996 und 1999 jeweils ca. 2.500 Schuljugendliche und Auszubildende in einem Netz von 40 brandenburgischen Schulen und Berufsschulen befragt. Die letzte Welle dieser Studie im Jahre 2001 wurde nur zwei Jahre nach der vorhergehenden Befragung und ausschließlich unter Schuljugendlichen realisiert; es handelt sich dabei also um eine echte Längsschnittanalyse. Mit diesen Untersuchungen konnten für Brandenburg detailliert die Veränderungen der Lebenssituation von Jugendlichen seit der Wende nachgezeichnet werden.

Wenden wir uns den Befunden dieser Untersuchungen zum Thema „Familie“ zu. Trotz des großen Entwicklungseinflusses Gleichaltriger stellt die Familie die primäre Sozialisationsinstanz für Heranwachsende dar, wobei weniger familienstrukturelle Merkmale als vielmehr soziale Beziehungsqualitäten die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher beeinflussen. Das elterliche Erziehungsverhalten, wie es sich in Restriktion oder Vernachlässigung ausdrückt, sind entscheidende Indikatoren für diese Beziehungsqualitäten. Mit Hilfe der Skala „Elterliche Restriktion“ äußerten sich die befragten Jugendlichen zu Entscheidungsfreiräumen in der Familie, elterlichen Bestrafungspraktiken und zu Konflikten im Rahmen der Eltern-Kind-Interaktion.

Wie die folgende Tabelle zeigt, hat restriktives, also stark kontrollierendes und strafendes Erziehungsverhalten der Eltern seit 1999 statistisch signifikant abgenommen. Dabei ist der Rückgang restriktiven Verhaltens, wie noch in der Mitte des letzten Jahrzehnts, nicht mehr schwerpunktmäßig darauf zurückzuführen, dass der Elternanteil mit eher geringem Restriktionsniveau zugunsten des Elternanteils mit einem extrem geringen Restriktionsniveau sank. Zusätzlich ging auch der Anteil der Eltern zurück, deren Verhalten von den Jugendlichen als „Eher restriktiv“ beurteilt wurde. Diese Trends beruhen vor allem darauf, dass die Eltern von jüngeren Jugendlichen immer häufiger auf strenge Kontrolle und Strafe verzichten. Insbesondere Jungen empfinden ihre Eltern immer seltener als restriktiv. Waren es 1999 noch 14 Prozent, die ihre Eltern tendenziell als restriktiv einschätzten, so sind es 2001 nur noch 9 Prozent. 1999 sahen Mädchen das Erziehungsverhalten ihrer Eltern noch in einem „milderen“ Licht als Jungen. Dies hat sich 2001 geändert. Die Veränderungen gehen zwar bei den Mädchen ebenfalls in Richtung einer Liberalisierung der Familienerziehung; der Wandel fällt aber etwas verhaltener aus. Es fällt ins Auge, dass der Anteil der hoch restriktiven Eltern sehr stabil ist.

Trends zur Skala „Elterliche Restriktion“ (Angaben in %)					
	Erhebungsjahr	Niedrig	Eher niedrig	Eher hoch	Hoch
Gesamtstichprobe: 7.-13. Klasse/ Auszubildende	1993	44	44	11	1
	1996	43	45	11	1
	1999	50	39	11	1
Teilstichprobe 9. u. 10. Klasse	1999	41	45	13	1
	2001	50	42	8	1

Inwieweit sich die Eltern für die Belange der Jugendlichen interessieren und als Partner in Anspruch genommen werden können, zeigt sich anhand der Skala „Elterliche Vernachlässigung“. Hier wurde beispielsweise danach gefragt, ob die Mutter bzw. der Vater „da sind, wenn sie gebraucht werden“ oder ob die Jugendlichen „mit ihren Problemen selbst klarkommen müssen“. Der weitaus größte Teil der befragten Jugendlichen fühlt sich sowohl 1999 als auch 2001 nicht oder nur in geringem Maße von den Eltern vernachlässigt (s. folgende Tabelle). Der Anteil dieser mit den Eltern relativ zufriedenen Jugendlichen betrug 89 Prozent im Jahr 1999 und 92 Prozent im Jahr 2001. Der leichte Anstieg, der sich in diesen Zahlen abzeichnet, ist statistisch nicht signifikant. Es findet sich kein Zusammenhang zum Geschlecht, zur Klassenstufe und zum Schultyp der Befragten.

Trends zur Skala „Elterliche Vernachlässigung“ (Angaben in %)					
	<i>Erhebungsjahr</i>	Niedrig	Eher niedrig	Eher hoch	Hoch
Gesamtstichprobe:	1993	76	20	4	1
7.-13. Klasse/ Auszubildende	1996	66	25	7	2
	1999	64	26	8	2
Teilstichprobe	1999	63	26	8	2
9. u. 10. Klasse	2001	64	26	7	3

Es sei angemerkt, dass die elterliche Vernachlässigung mit dem Auftreten von Berufs- und Partnerschaftsstress in der Familie steigt. Geraten die Eltern „unter Druck“, müssen die Kinder mit ihren Problemen allein fertig und „etwas schneller erwachsen werden“; parallel dazu sinken ihre Schulambitionen (Flanagan, 1990). Dies zeigt auch ein Zeitreihenvergleich: Im Zeitraum von 1993 bis 1996, als Brandenburg sich im wirtschaftlichen Niedergang befand und die Arbeitslosigkeit drastisch zunahm, sank die Zufriedenheit mit der elterlichen Betreuung deutlich.

Derzeit ist davon auszugehen, dass sich in 2,5 Prozent der Familien von 12- bis 18-Jährigen (69 Jugendliche) eine (eher) hohe Restriktion verbunden mit einer (eher) hohen Vernachlässigung findet. Jugendliche, die von den Eltern vernachlässigt und zugleich restriktiv behandelt werden, bilden eine Hochrisikogruppe im Hinblick auf Jugendkriminalität. Sie sind eher rechtsextrem und gewaltbereit, schwänzen häufiger die Schule, stehlen häufiger, konsumieren häufiger illegale Drogen und führen ohne Führerschein bzw. betrunken Kraftfahrzeuge. Mindestens 60 Prozent dieser Hochrisikogruppe werden gelegentlich bis oft von ihren Eltern geprügelt.

Über die familiäre Gewalterfahrung von brandenburgischen Jugendlichen (12 bis 18 Jahre) geben die folgenden Tabellen Auskunft. Sie zeigen, dass bei einem nicht unwesentlichen Teil von Jugendlichen Gewalterfahrungen durch Vater und Mutter vorliegen. Darüber hinaus gibt es hinsichtlich der familialen Gewalterfahrung keine Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Jugendlichen. Stiefväter stellen ein deutlich höheres Gewaltrisiko dar als leibliche Väter. Der Anteil der Jugendlichen, die von den Eltern geprügelt werden, hat sich in den letzten Jahren nicht verringert. Nach landesrepräsentativen Befragungen von 12- bis 18-jährigen Schuljugendlichen in Brandenburg wurden 17,8 Prozent der Befragten oft oder manchmal von Vater, Mutter oder beiden Eltern geschlagen.

	„Wie oft wurden Sie von ihrem Vater geschlagen?“ (Angaben in Prozent, ausgewählte Fallzahlen)			
	Oft	Manchmal	Selten	Nie
Gesamt (2962)	2,3 (67)	7,8 (232)	28,5	61,4
Mädchen	2,5 (36)	7,1 (102)	25,5	64,9
Jungen	2,0 (31)	8,5 (130)	31,3	58,1

	„Wie oft wurden Sie von Ihrer Mutter geschlagen?“ (Angaben in Prozent, ausgewählte Fallzahlen)			
	Oft	Manchmal	Selten	Nie
Gesamt (3029)	1,8 (56)	6,5 (196)	29,6	62,1
Mädchen	2,5 (38)	7,2 (106)	27,5	62,7
Jungen	1,2 (18)	5,8 (90)	31,5	61,6

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich Väter und Mütter hinsichtlich ihrer Täterschaft kaum unterscheiden und Mädchen nicht seltener als Jungen geschlagen werden. 51,8 Prozent der 12- bis 18-jährigen Schuljugendlichen in Brandenburg wurden niemals geschlagen; aber 4,2 Prozent der Jugendlichen werden von Vater **und** Mutter oft oder manchmal geprügelt.

5 Warum werden Eltern zu Tätern?

Zunächst ist davon auszugehen, dass für gewalttätige Eltern die gleichen Begünstigungsfaktoren zutreffen, die für Aggressivität im Allgemeinen gelten. Dazu zählen nach Coie und Dodge (1998) erstens genetische und biologische Faktoren. So zeigen beispielsweise Familien- und Zwillingsstudien eine beträchtliche Heritabilität („Erblichkeit“), vermittelt unter anderem über das Temperament, Hyperreaktivität und Aufmerksamkeitsdefizite. Gewalttätigkeit geht auch nicht selten mit Herzkreislaufproblemen der Täter, Hirnschädigungen oder Besonderheiten im Hormon- und Neurotransmitterhaushalt einher. Es sei angemerkt, dass solche genetischen und biologischen Dispositionen bei Gewalttätern gegebenenfalls nicht Gewalt gegen Kinder entschuldigen kann. Sie tragen aber zur Erklärung von Ursachenstrukturen bei und begründen zumindest einen besonderen Betreuungsbedarf dieser Eltern im Sinne von familienpädagogischer Aufklärung und Begleitung.

Zweitens tragen frühkindliche Sozialisationserfahrungen von Eltern in der Familie zur Gewalt gegen Kinder bei. Damit ist zum einen gemeint, dass gewalttätige Eltern in jungen Jahren oft selbst Opfer von Gewalt durch ihre Eltern waren und im Sinne der sozialen Lerntheorie (Bandura, 1973) Gewalt als Modell für Konfliktlösungen durch Machtmissbrauch kennen gelernt haben und von der Effizienz dieser Methode überzeugt sind. Darüber hinaus führt die Erfahrung emotional armer Eltern-Kind-Beziehungen, verbunden mit Kontextstressoren wie Zwang, inkonsistenten und harten Strafen, physischer Misshandlung und Missbrauch im Sinne des Soziokognitiven Ansatzes (Dodge, 1982) auch zu einer Verstümmelung der sozialen Wahrnehmung und Informationsverarbeitung. Opfer einer solchen Erziehung bilden eine Hyperaufmerksamkeit gegenüber feindlichen Reizen und feindliche Fehlattribuierungen aus; sie haben wenig Erfahrung mit Freundlichkeit und missdeuten deshalb Aufmerksamkeit und Zuwendung durch andere als Angriff. In Folge dieses Handicaps bleibt die Entwicklung sozialer Intelligenz und moralischer Urteilsfähigkeit zurück; die frühkindliche Gewalterfahrung be-

günstigt aggressives Problemlösen und den Glauben an die Funktionalität von Aggression.

Drittens gibt es noch ökologische Faktoren, die Gewalt von Eltern gegen ihre Kinder begünstigen. Dazu zählen Familienstressoren (vgl. Schone, 1997) wie unerwünschte Schwangerschaften, Trennung bzw. Scheidung der Eltern, eine problematische finanzielle Situation der Eltern (Armut, Arbeitslosigkeit, Verschuldung, Obdachlosigkeit) und Risiken in der sozialen Situation der Familie (soziale Isolation, Mangel an Hilfsangeboten, schwieriges Wohnumfeld, Schwellenängste gegenüber helfenden Instanzen).

Nicht zuletzt tragen Defizite in der sozialen und pädagogischen Kompetenz von Eltern zur Gewalt gegen Kinder in der Familie bei. Beispielsweise verfügen abweisende und restriktive Eltern oft über unterdurchschnittliche Kenntnisse in der Kinderpflege und Kindererziehung (Burgess & Conger, 1978) und über eine geringe Toleranz gegenüber kindlichen Gefühlsäußerungen wie Weinen (Frodi & Lamb, 1980); darüber hinaus attribuieren sie viel häufiger als andere Eltern bei kindlichem Fehlverhalten dem Kind unzutreffende Motivationen (Larrance & Twentyman, 1983). Gewalt in der Familie wird also in der Regel, wie Emery (1989) zurecht feststellt, nicht durch psychisch kranke Elternpersönlichkeiten verursacht, sondern resultiert aus dem Zusammenspiel von situativem Stress, pädagogischer Inkompetenz und sozio-kognitiven Defiziten. Letztere zeigen sich beispielsweise in der fehlenden Bereitschaft und Fähigkeit von Erziehungspersonen, die Situation und Befindlichkeit des Kindes aus der kindlichen Perspektive zu betrachten oder Kindern Aushandlungsmöglichkeiten einzuräumen, im Rahmen derer sie gegenüber Erziehungspersonen ihre Interessen und Wünsche entwicklungsstandgerecht artikulieren und durchsetzen können.

6 Was wissen wir über die kindlichen Opfer von Misshandlungen?

Wir wissen über die Besonderheiten kindlicher Opfer von Misshandlungen vergleichsweise wenig. Studien über misshandelte Kinder wurden naturgemäß erst nach Bekanntwerden meist schwerer körperlicher Misshandlungsfolgen mit nachfolgender Klinikbehandlung durchgeführt. Bei den dann festgestellten Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsstörungen konnte kaum noch entschieden werden, ob sie allein Folge von Misshandlungen waren oder auch, neben anderen Faktoren wie Persönlichkeitseigenschaften der Täter (z.B. Aggressivität, Asozialität, geringe Intelligenz) und Überforderungssituationen, die Misshandlungen mit ausgelöst hatten. Dennoch zeichnet sich ab, dass bestimmte Gruppen von Kindern benannt werden können, die unter dauerhaft misshandelten Kindern überrepräsentiert sind. Zu ihnen gehören insbesondere:

- Kinder mit Behinderungen, häufigen Krankheiten oder geringer physischer Attraktivität,
- Kinder, denen es an Zuwendung fehlt,
- Kinder, die den wie auch immer gearteten Erwartungen der Erziehungspersonen nicht entsprechen und „nerven“, vor allem überaktive Kinder, und
- Kinder, die abhängiges oder gehemmtes Verhalten zeigen.

Sicher ist, dass die beschuldigten Täter dazu neigen, dem misshandelten Kind eine Mitschuld an der Misshandlung zu geben. In diesem Zusammenhang werden oft Verhaltensauffälligkeiten wie Disziplinverstöße des Kindes oder von ihm ausgehende Provokationen als Auslöser der Misshandlung genannt. Eine solche Sichtweise, die in der vermeintlichen Unangepasstheit des Kindes die Ursachen seiner Misshandlung sucht,

verliert die Entwicklungsbedingungen aus dem Blickfeld, unter denen diese Unangepasstheit entstanden ist. Selbst wenn ein besonders provokatorisches Verhalten eines Kindes zur Auslösung einer Misshandlung „beiträgt“, so muss man dennoch auch die dahinterstehende Beziehungsdynamik berücksichtigen: Manches Kind muss die bittere Erfahrung machen, dass es nur durch provokantes Verhalten die Aufmerksamkeit der Erzieherin oder der Eltern erreichen kann; Normverstöße werden zum Indikator sozialer Deprivation und verstärken diese wiederum durch die Strafen und Misshandlungen, die sie nach sich ziehen. Dies gilt für alle Erziehungskontexte, für die Kita genauso wie für die Familie, in der solche Verhaltensauffälligkeiten oft ihren Anfang nehmen.

Welche Symptome zeigen misshandelte Kinder? Misshandelte Kinder zeigen oft ambivalente Gefühle gegenüber ihren Eltern, denn trotz der durch die Misshandlungserfahrung ängstlichen und feindlichen Gefühle den misshandelnden Eltern gegenüber lieben sie ihre Eltern eben auch. Diese überraschende Anhänglichkeit von misshandelten Kindern auch und gerade dem Misshandelnden gegenüber wird in der Literatur häufig berichtet. Die Kinder befinden sich in einem Loyalitätskonflikt: Sie erzählen nur selten, wer ihnen Gewalt angetan hat, und sind oft sogar bereit, eigenes Fehlverhalten als Grund für die Misshandlung anzugeben. Hierbei spielt sicher eine Rolle, dass diese Kinder eine Fremdunterbringung mehr fürchten als ihre gewalttätigen Eltern; gewalttätige Eltern drohen oft mit den „Schrecken“ einer Fremdunterbringung für den Fall des „Verrats“ der Misshandlung an Dritte.

Die überwiegende Zahl der misshandelten Kinder ist verängstigt, zurückgezogen und passiv. Sie verhalten sich ruhig-sichernd-beobachtend und zeigen wenig unmittelbaren Gefühlsausdruck. Ihr typischer Gesichtsausdruck wird treffend als „frozen watchfulness“ („gefrorene Wachsamkeit“) bezeichnet. Sie sind ungewöhnlich folgsam und lassen alles über sich ergehen, um „keinen Ärger zu machen“. Deshalb unterdrücken sie auch Gefühlsregungen und beobachten die potentiellen Täter, um deren Erwartungen zu erfassen und ihnen gerecht zu werden. Eine andere (kleinere) Gruppe von misshandelten Kindern gibt sich provokativ, überaktiv und aggressiv. Zum Erbe von Misshandlungen in der Kindheit gehören oft

- lebenslanges Misstrauen gegenüber anderen,
- Unvermögen zum Ausdrücken eigener Gefühle und Bedürfnisse sowie
- Restriktion und Gewalt gegenüber den eigenen Kindern (Crockenberg, 1987).

7 Präventionsempfehlungen

Bevor wir uns mit der Frage nach sinnvollen Präventionsangeboten gegen Gewalt in der Familie beschäftigen, wollen wir noch einmal die Entwicklungsrisiken für Kinder und die Risikogruppen bei den Eltern deutlich kennzeichnen. Wie schädigen „schlechte Eltern“ ihre Kinder und behindern ihre Entwicklung? „Schlechte Eltern“ erkennt man erstens daran, dass sie ihren Kindern keine angemessenen Herausforderungen stellen und ihnen keine „dosierte Hilfe“ bei der Bewältigung dieser Herausforderungen bieten. Kinder, die nicht durch entwicklungsstandgerechte Aufgaben gefordert werden, können aber kein Selbstwirksamkeitsgefühl entwickeln. Dieses Selbstwirksamkeitsgefühl, die Überzeugung, etwas im Leben fertig zu bringen und sich selbst helfen zu können, ist aber ein Schutzfaktor gegen Entwicklungsrisiken und Delinquenz. Darüber hinaus werden Kinder, die sich nicht an angemessenen Herausforderungen „abarbeiten“ können, dazu neigen, ihre Handlungspotentiale destruktiv einzusetzen. Die Folgen finden wir

beispielsweise im Vandalismus und in der Kriminalität von Kindern und Jugendlichen. Zweitens erkennt man „schlechte Eltern“ an ihrem willkürlichen, inkonsistenten Sanktionierungsverhalten. Strenge, Zurückweisung und Prügel wechseln mit Wiedergutmachungsaktionen und führen zu einer ambivalent-unsicheren Bindung des Kindes an die Eltern. Schlimmer noch: Das Erziehungsverhalten der Eltern, ihre Reaktionen auf das kindliche Verhalten sind für das Kind nicht mehr berechenbar und können deshalb nicht mehr als Orientierung und Verhaltensmaßstab genutzt werden. Drittens schließlich erkennt man „schlechte Eltern“ daran, dass sie Restriktionen und Gewalt als bevorzugte Erziehungsmittel einsetzen. Gewalt gegen Kinder ist immer mit einer schwerwiegenden Demütigung des Kindes, dem Abbau seiner sozialen Responsivität sowie der Zerstörung seiner Erziehbarkeit und seiner inneren Handlungsmotivation verbunden. Die Folgen sind Störungen der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, die zu geringer Leistungsbereitschaft und -fähigkeit wie auch zu einem nicht angepassten Sozialverhalten führen.

Bei den „schlechten Eltern“ lassen sich zwei Risikogruppen unterscheiden: Erstens existiert eine kleinere Gruppe von Eltern, die hoch restriktiv, willkürlich und diskontinuierlich auf die Kinder einwirkt und dabei die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder stark vernachlässigt. Diese Elterngruppe ist durch Elternbildung schwer erreichbar und noch schwerer veränderbar. Daneben gibt es eine deutlich größere Gruppe von Eltern, die für begrenzte Zeit aufgrund beruflicher Belastungen oder anderer Familienstressoren die Entwicklungsbedürfnisse von Kindern vernachlässigt. Dies tritt gehäuft in wirtschaftlichen Krisenzeiten auf und ist durch Aufklärung und gesellschaftliche Hilfen vermutlich erfolgreich zurückzudrängen.

Wie kann man diesen Eltern nun helfen? Erstens sollten familienpolitische Konzeptionen zur Unterstützung von Eltern mit Kindern die Kinder- und Jugendhilfe und insbesondere die Kindertagesbetreuung mit familienpädagogischer Elternbildung und Beschäftigungsförderung verzahnen. Als Beispiel für solche Programme könnte das Head-Start-Programm in den USA gelten, das neben den genannten Komponenten auch weitere Präventionsfacetten anspricht wie Gesundheitsvorsorge und Ernährungsberatung für Kinder. Ein solches Programm ist, wie der Evaluationsbericht nach jahrzehntelanger Beobachtung der Entwicklung von Head-Start-Kindern feststellt, auch ökonomisch gesehen eine sinnvolle Investition (Barnett & Escobar, 1987). Zweitens müssen familienpädagogische Aufklärung und die niedrigschwellige Erziehungsberatung für Eltern in Kindergarten und Schule verbessert werden. Dazu werden eine alters- und einrichtungsübergreifende Konzeption der Elternarbeit und Elternmaterialien, die medial ansprechend aufbereitet sind, gebraucht. Anregungen dazu gibt beispielsweise das Triple-P-Programm, das in Deutschland von der Universität Braunschweig getragen wird. Drittens schließlich darf Gewalt gegen Kinder von der Öffentlichkeit nicht ignoriert werden. Dies geschieht aber leider noch immer zu oft, und es gibt eine Reihe von Gründen für dieses „Übersehen“ oder Untätigbleiben:

- Was in der Familie geschieht, wird oft auch heute noch von der Öffentlichkeit und sogar zum Teil von den Opfern selbst als Privatsache der Betroffenen angesehen, bei der sich eine Einmischung von außen verbietet.
- Es fehlen Informationen vor allem über die seelischen Folgen von Gewalt in Paarbeziehungen für die betroffenen Frauen und Kinder.
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sozialer Einrichtungen, deren Beratungsauftrag das Problem von Gewalt nicht ausdrücklich benennt, fühlen sich häufig „nicht zuständig“ oder sind hinsichtlich der Möglichkeiten und rechtlichen Rahmenbedingungen eines Einschreitens unsicher.

- In der Konfrontation mit häuslicher Gewalt entstehen bei den professionellen Helferinnen und Helfer oft Gefühle eigener Hilflosigkeit und Überforderung. Die körperlichen und seelischen Verletzungen misshandelter Frauen rühren bei vielen von uns an eigene Opfer- oder Tätererfahrungen, erinnern uns an angstvolle Erlebnisse in der eigenen Familie, an die wir nicht gerne erinnert werden wollen.

Die wissenschaftlichen Daten und Analysen zur Gewalt gegen Kinder zeigen, dass vor allem familienpädagogische Aufklärung, notfalls aber auch die Repression gegen Gewalttäter in der Familie forciert werden müssen, denn „Es ist die Familie, welche Kindern zuallererst die Möglichkeiten bietet

- zu begreifen, dass der normale Weg der Konfliktlösung eine Abwägung der Bedürfnisse und nicht der Missbrauch von Macht ist,
- zu lernen, wie man interpersonelle Konflikte angemessen bewältigt, und
- ein Vertrauen in Aushandlungsprozesse zu entwickeln, welche auf gegenseitigen Respekt und wechselseitigem Nutzen basieren.“ (Wood & Davidson, 1993).

Literatur

- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. New York: Holt.
- Barnett, W.S. & Escobar, C.M. (1987). *The economics of early educational intervention: A review*. *Review of Educational Research*, 57 (4), 387-414.
- Bingel, I. & Selg, H. (1998). *Kinder im Frauenhaus*. Forschungsbericht Nr.3. Bamberg.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1999). *Gewalt in Ehe und Partnerschaft*.
- Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen (2001). *Gewaltbericht 2001*. Österreich.
- Bundesverband der Ärzte für Kinderheilkunde und Jugendmedizin Deutschlands e.V. (BVKJ), Landesverband Brandenburg (Hrsg., 2002). *Gewalt gegen Kinder und Jugendliche – Früherkennung, Handlungsmöglichkeiten, Kooperation*. Erkner, Potsdam, Prenzlau.
- Burgess, R.L. & Conger, R. (1978). Family interactions in abusive, neglectful, and normal families. In: *Child Development* 49, S. 1163-1173.
- Coie, J & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial Behavior. In: W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology*. Vol 3. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Crockenberg, S. (1987). Predictors and correlates of anger toward and punitive control of toddlers by adolescent mothers. In: *Child Development* 58, 964-975.
- Dodge, K.A. (1982). Social information processing variables in the development of aggression and altruism in children. In: C. Zahn-Waxler, M. Cummings & M. Radke-Yarrow (Eds.). *The development of aggression and altruism: Social and sociobiological origins*. New York: Cambridge University Press.
- Emery, R.E. (1989). Family violence. In: *American Psychologist* 44, No.2, S. 321-328.
- Engfer, A. (1986). *Kindesmisshandlung. Ursachen, Auswirkungen, Hilfen*. Stuttgart: Enke.
- Flanagan, C.A. (1990). Families and schools in hard times. In: V.C. McLoyd & C.A. Flanagan (Eds.). *Economic stress: Effects on family life and child development. New directions for child development (No. 46)*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass, S. 7-26.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (2000). *Kinder schlagen - gesetzlich verboten?* Berlin.
- Frodi, A.M. & Lamb, M.E. (1980). Childabusers' responses to infants' smiles and cries. In: *Child Development* 51, S.238-241.

- Herrmann, B. (1998). *Medizinische Diagnostik bei körperlicher Misshandlung*. Unveröffentl. Manuskript. Kinderklinik des Klinikums Kassel.
- Herrmann, B. (1998). *Medizinische Diagnostik bei sexuellem Missbrauch*. Unveröffentl. Manuskript. Kinderklinik des Klinikums Kassel.
- Larrance, D.T. & Twentyman, C.T. (1983). Maternal attributions and child abuse. In: *Journal of Abnormal Psychology* 92, S. 449-457.
- Sturzbecher, D. (Hrsg., 2001). *Spielbasierte Befragungstechniken*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Sturzbecher, D. (Hrsg., 2002). *Jugendtrends in Ostdeutschland: Bildung, Freizeit, Politik, Risiken*. Opladen: Leske + Budrich.
- Sturzbecher, D. & Freytag, R. (2000). *Familien- und Kindergarten-Interaktions-Test (FIT-KIT)*. Handanweisung, Testkasten und Protokollbogen. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Trube-Becker, E. (1987). *Gewalt gegen das Kind. Vernachlässigung, Misshandlung, sexueller Missbrauch und Tötung von Kindern*. Heidelberg: Kriminalistik-Verlag.
- Wimmer-Puchinger, B., Reisel, B., Lehner, M.-L. et al. (1991). *Gewalt gegen Kinder*. Wissenschaftliche Analyse der sozialen und psychischen Bedingungen von gewalthaften Erziehungsstilen als Basis für Strategien von kurz- und langfristigen Präventivmaßnahmen. Eine Studie des Ludwig Boltzmann Instituts für Gesundheitspsychologie der Frau. Wien.
- Wood, C. & Davidson, J. (1993). Conflict resolution in the family: A PET evaluation study. *Australian Psychologist* Vol 28, No. 2, S.100-104.

Medizinische Diagnostik bei Kindesmisshandlung¹

Der Autor

BERND HERRMANN ist Leiter der kinderärztlichen Beratungsstelle bei Misshandlung in der Kinderklinik des Klinikums Kassel, Dr. med. Er engagiert sich als Vorstandsmitglied in der Deutschen Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Im Oktober 2001 wurde er als einziger Mediziner aus Deutschland zum Mitglied der internationalen ISPCAN-Experten-Fakultät berufen (International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect). Er referiert bundesweit und im Ausland vor Fachpublikum über Untersuchung, Diagnostik und Behandlung bei Kindesmissbrauch.

Die kinderärztliche Beratungsstelle bei Misshandlung und Missbrauch der Kinderklinik im Klinikum Kassel bietet Untersuchungen, Diagnostik, Dokumentation und Beratung bei sexuellem Missbrauch und körperlicher Misshandlung von Kindern an.

Gerade sexueller Missbrauch ist oft medizinisch nicht nachweisbar – dennoch kann die Untersuchung eine wichtige entlastende und beruhigende Funktion für die Kinder haben und helfen die Misshandlung zu verarbeiten. Grundsätzlich erfolgt keinerlei Zwang bei der Untersuchung, es werden keine Instrumente und kein gynäkologischer Stuhl eingesetzt.

Dank

Dieser Beitrag ist im Heft 4/2000 der Zeitschrift „Frühe Kindheit“ erschienen, die von der Deutschen Liga für das Kind herausgegeben wird. Wir danken dem Autor für die freundliche Genehmigung zum Nachdruck.

Bitte um Feedback

Im Internet können Sie sich unter der Adresse www.kindesmisshandlung.de über die Angebote zu medizinischer Diagnostik bei sexuellem Missbrauch informieren. Diese Internetplattform dient als Informationsforum für Fachkreise und gibt Hinweise für Eltern und Betroffene.

¹ © 2000 „Frühe Kindheit“ Deutsche Liga für das Kind

Inhalt

Vorbemerkungen

1 Körperliche Misshandlung und Vernachlässigung

2 Sexueller Missbrauch

Fazit

Vorbemerkungen

Kindesmisshandlung ist das Ergebnis eines komplexen psychosozialen Prozesses in einer pathologischen Familiendynamik. Dem muss auch die Intervention gerecht werden. Andererseits erfordern „einfache“ Tatbestände wie akute Verletzungen auch „einfache“ primäre Schritte, nämlich angemessene medizinische Versorgung und Behandlung und (zumindest vorübergehend) die Trennung des Kindes von einer gefährdenden, misshandelnden Umgebung.

Bei Verdacht auf Kindesmisshandlung jeglicher Art gilt es zunächst, überhaupt daran zu denken. Das bedeutet, dass bei einer Vielzahl unterschiedlicher Symptome und Konstellationen Misshandlung überhaupt als möglicher Verursacher in Erwägung zu ziehen ist. Das klingt banal, ist aber in der überwiegenden Zahl der Fälle der Grund für fehlendes Eingreifen. Die Angst Fehler zu machen, Patienten zu verlieren, einen schlechten Ruf zu bekommen, fehlende Ausbildung bezüglich der spezifisch medizinischen Hinweise, aber auch mangelnde Kenntnis der rechtlichen Rahmenbedingungen und anderer sozialer Institutionen und Berufsgruppen und der erforderlichen Interventions- und Hilfsmaßnahmen sind Gründe hierfür. Oft bestehen Unsicherheiten, Unkenntnis und teils kritische Distanz hinsichtlich der bereits bestehenden „Kinderschutzinfrastruktur“ im Sozialbereich. Hier können nur durch Kennenlernen und wechselseitige Information im Vorfeld Misstrauen abgebaut und die Kontakte für den „Ernstfall“ hergestellt werden. Einen wertvollen Beitrag leisten in dieser Beziehung neuerdings die so genannten „Gewaltleitfäden für Kinderarztpraxen“, die für die meisten Bundesländer erschienen sind (hrsg. vom Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte Deutschlands, den Landesärztekammern und Landesministerien mit Unterstützung der Techniker Krankenkasse). Sie erschließen anhand einer umfangreichen regionalen Adressensammlung das existierende Kinderschutz-, Beratungs-, Hilfs- und Therapieangebot und sind eine wertvolle Neuentwicklung im deutschen medizinischen Kinderschutz, da sie den multiprofessionellen Gedanken in den Mittelpunkt stellen. Dies erfordert Kenntnis, Akzeptanz und gegenseitigen Respekt vor den fachlichen Möglichkeiten, aber auch das Wissen um die Grenzen der jeweils beteiligten Professionen. Ein weiteres wesentliches Moment ist die Angst, den Eltern durch einen falschen Verdacht Unrecht zu tun. Leider führt das auf der anderen Seite dazu, dass man den misshandelten Kindern Unrecht tut, sie in ihrer Not alleine lässt und schwere Verletzungen, Behinderungen oder sogar Todesfälle in Kauf nimmt. Das Erkennen der Symptome und Hinweise ist leider nur gelegentlich einfach, oft aber uneindeutig, und die Diagnose einer Misshandlung erfordert gezieltes und überlegtes medizinisch diagnostisches Vorgehen. Voraussetzungen dafür sind spezialisierte Kenntnisse in somatischer und forensischer, aber auch sozialpsychologischer Hinsicht. Diese sind im Vergleich zu England, Holland und vor allem den USA bislang in Deutschland nicht ausreichend in der ärztlichen Aus- und Fortbildung berücksichtigt. Ein zusätzlich erschwerender Faktor ergibt sich oft aus Rechtsunsicherheit: Wie ist das Rechtsgebot der ärztlichen Schweigepflicht gegenüber dem gefährdeten Kindeswohl abzuwägen, welche Informationen dürfen wem weitergegeben werden, gibt es eine Verpflichtung zur Anzeige?

1 Körperliche Misshandlung und Vernachlässigung

Da bei körperlicher und sexueller Misshandlung bzw. Missbrauch unterschiedliche Vorgehensweisen erforderlich sind, werden diese im Folgenden getrennt dargestellt.

Der erste und wichtigste Schritt der ärztlichen Intervention im Falle des Verdachts auf eine körperliche Misshandlung oder Vernachlässigung ist die Sicherung des Kindeschutzes. Da körperliche Misshandlungen fast nie Einzelereignisse sind und zusätzlich fast immer die Tendenz zur Eskalation haben, sollte das Kind bei Verdacht auf eine körperliche Misshandlung oder Vernachlässigung stationär in eine Kinderklinik aufgenommen werden. Dies dient neben dem unmittelbaren Schutz vor weiteren Misshandlungen und einer Eskalation der Gewalt auch der Entspannung der dramatischen Situation, die zur Misshandlung geführt hat, und ermöglicht auch den Eltern wieder „zu sich“ zu kommen. Somit sind sie für die notwendigen folgenden Gespräche überhaupt erst „erreichbar“, eine wesentliche Voraussetzung für die gründliche Erhebung der Vorgeschichte (Anamnese), konstruktive Gespräche und die Planung des weiteren Vorgehens. Das Ausbleiben von weiteren Verletzungen unter stationären Bedingungen ist ein zusätzliches Indiz für die stattgefundenen Misshandlung. Zudem ist die erforderliche gründliche Erhebung des körperlichen, emotionalen, psychischen und kognitiven Entwicklungsstandes, die Verhaltensbeobachtung, die ausführliche körperliche Diagnostik, eventuelle akute Behandlung und vor allem die Planung des weiteren Vorgehens nur ausnahmsweise ambulant möglich. Auch misshandelnde Eltern sind in der Mehrzahl der Fälle Eltern, die sich (anscheinend paradoxerweise) um das Wohlergehen ihres Kindes Sorgen machen. Da körperliche Misshandlung häufig aus Überforderungssituationen entsteht, sind diese Eltern oft von erheblichen Schuldgefühlen bezüglich ihres eigenen Verhaltens geplagt. Daher ist die stationäre Behandlung in der Regel auch in ihrem Sinne. Um eine sofortige Konfrontation und Abwehrhaltung zu vermeiden, ist es nicht sinnvoll, primär den Misshandlungsverdacht auszusprechen, sondern zu betonen, dass die vorgefundenen Verletzungen und der geschilderte Unfallhergang nicht zusammenpassen und das Kind gründlicher untersucht werden muss, auch um zusätzliche Verletzungen oder Erkrankungen nicht zu übersehen.

Der erste Schritt der Diagnose, die gründliche Anamnese, umfasst das aktuelle Geschehen, das zur Aufnahme führte (Wie plausibel ist der Unfallhergang? Wie haben sich die Eltern verhalten? Bleibt die Geschichte konstant?), die medizinische Vorgeschichte (Gibt es frühere Verletzungen, Gedeihstörungen, chronische Erkrankungen als familiäre Stressfaktoren? u.a.), die Sozial-, Verhaltens- und Entwicklungsanamnese (Handelt es sich um ein „schwieriges Kind“? Ist es ein Risikokind für Misshandlung?) und die Klärung der sozialen Situation und der Familienanamnese (Bestehen ökonomische Probleme? Was ist die Vorgeschichte von Misshandlungen oder anderen Risikofaktoren bei den Eltern?). Die weitere Diagnostik misshandelter Kinder erfordert eine schonende, aber gründliche und vollständige körperliche Untersuchung mit sorgfältiger Dokumentation (Foto mit Maßband und evtl. Farbtafel, Skizze mit ausgemessenen Befunden und Farbangabe in ein Körperschema). Sie umfasst zunächst die Wachstumsparameter: Gewicht, Länge und Kopfumfang, da Gedeihstörungen ein wichtiger Hinweis auf Misshandlung und Vernachlässigung sind und eine gute spätere Kontrolle über den Erfolg ergriffener Maßnahmen bieten. Von größter Bedeutung ist es, immer eine Ganzkörperuntersuchung des vollständig entkleideten Kindes vorzunehmen. Gerade zusätzliche, von den Eltern zunächst nicht benannte Verletzungen, die hierbei auffallen, sind ein wichtiges Indiz. Dabei muss auch der Anogenitalbereich untersucht werden, um Spuren möglichen zusätzlichen sexuellen Missbrauchs nicht zu übersehen. Gegebenenfalls sollten auch Geschwisterkinder untersucht werden, da diese ebenfalls ein Misshandlungsrisiko tragen. Erforderliche Labor- und apparative Untersuchungen hängen von den Umständen der Verletzungen ab. Bei allen kleineren Kindern ist ein sogenanntes Skelettscreeing internationaler Standard (immer unter 2 bis 3 Jahren Alter, später nur gezielt), bei dem alle wesentlichen Knochen auf der Suche nach frischen oder alten Knochen-

brüchen geröntgt werden. Die bislang in Deutschland übliche Skelettszintigrafie (Injektion radioaktiver Stoffe, die sich im Knochen anreichern) ist als alleinige Diagnostik nicht sinnvoll, allenfalls ergänzend zum Skelettscreening. Kopfverletzungen erfordern eine Computertomografie und im späteren Verlauf eine Verlaufskontrolle durch eine Kernspintomografie. Extrem wichtig ist die Untersuchung des Augenhintergrundes, da retinale Blutungen einer der stärksten Hinweise auf misshandlungsbedingte Blutungen des Gehirns sind. Ultraschalluntersuchungen können Verletzungen der Bauchorgane entdecken. Blutuntersuchungen können ebenfalls auf Verletzungen innerer Organe hinweisen oder aber helfen, seltene Gerinnungsstörungen oder Stoffwechseldefekte, die Misshandlung vortäuschen können, auszuschließen. Diese kommen jedoch ungleich seltener als Misshandlungen vor.

Ziel ist es, zu einer möglichst präzisen, medizinisch fundierten Aussage zu kommen, die die festgestellten Befunde bzw. Verletzungen und die hierfür angegebenen Erklärungen in Beziehung setzt. Die Diskrepanz zwischen Befund und Vorgeschichte ist einer der wichtigsten medizinischen Hinweise auf eine Misshandlung. Zusätzlich müssen dabei die oben erwähnten psychosozialen Faktoren ebenso gründlich berücksichtigt werden. Dann, aber auch schon im Vorfeld, ist es immer sinnvoll, weitere Berufsgruppen mit einzuschalten. Obwohl die „ärztliche Autorität“ zur medizinischen Untermauerung der Diagnose und auch zur Motivation der Eltern hilfreich einsetzbar ist, kann die weitere Betreuung nur interdisziplinär und mit dem Jugendamt realisiert werden. Es können auch Kliniksozialarbeiter oder Psychologen eingeschaltet werden. An manchen Orten gibt es ärztliche Beratungsstellen, die fast immer multidisziplinär orientiert sind. Im Weiteren sind Fallkonferenzen mit Sozialarbeiter(inne)n und -pädagog(inn)en des Jugendamtes, Familienrichtern, Lehrern, Erzieherinnen, aber auch Therapeuten (Kinderpsychologen und Kinder- und Jugendpsychiatern) ein hilfreiches Instrument, um das weitere Vorgehen zu besprechen, aufeinander abzustimmen und verschiedene Aufgaben zu verteilen. Vor einer Entlassung des Kindes muss sowohl der Kinderschutz, mögliche Therapie als auch die Weiterbetreuung und Kontrolle der betroffenen Familie gewährleistet sein. Die Einschaltung der Polizei kann bei schwerster Misshandlung zum Schutz des Kindes oder bei fehlender Kooperation der Eltern notwendig werden und sollte dann auch nicht gescheut werden. Als primäre Maßnahme ist sie jedoch meistens nicht sinnvoll. Aus der derzeitigen Rechtssprechung ergibt sich klar, dass der Arzt keine Verpflichtung zur Anzeige hat. Andererseits steht das gefährdete Kindeswohl als höheres Rechtsgut über der ärztlichen Schweigepflicht, so dass der Arzt berechtigt ist, Misshandlungen anderen Stellen zu offenbaren, um den Kinderschutz zu sichern. Im unmittelbaren Umgang mit den Eltern ist eine konfrontative Haltung nicht sinnvoll. Im Gegensatz zu sexueller Misshandlung, bei der immer eine Trennung von Täter und Opfer notwendig ist, besteht bei körperlicher Misshandlung oft die Aussicht einer Änderung der misshandlungsauslösenden Lebenssituation und Konstellation. Dazu ist aber wichtig, die Eltern zur Zusammenarbeit und Mitarbeit zu motivieren. Auch hierzu ist die erwähnte „ärztliche Autorität“ hilfreich. Eine Beziehung, Vertrauen und eine Brücke zur Familie zu bauen ist langfristig tragbarer und somit vielmehr im Sinne der Kinder, als das Ausleben von Rache- oder Bestrafungsfantasien. Das Eröffnen der Diagnose einer Misshandlung erfordert die o.g. vorherige Klärung der weiteren Betreuungsstrukturen. Den Eltern sollen die vorliegenden Befunde erklärt werden und dass diese nicht mit dem angegebenen Unfallhergang vereinbar sind. Dabei muss zweifelsfrei klar und deutlich gemacht werden, dass sie dem Kind zugefügt wurden, um Ausflüchte zu verhindern. Es ist wichtig, dennoch zu verdeutlichen, dass gemeinsam überlegt werden soll, wie künftige Misshandlungen verhindert werden können. Es hat sich bewährt, dabei die Misshandlung inhaltlich klar zu beschreiben, die Eltern aber nicht als „Misshandler“ zu

bezeichnen, da dies erhebliche und unnötige Abwehr hervorruft. Erst wenn das weitere Vorgehen geklärt ist, und dazu gehört beispielsweise auch die ganz konkrete Bearbeitung familiärer und sozialer Probleme, die misshandlungsfördernd sind (Wohnung, Geldsorgen u.a.), kann die Entlassung des Kindes erfolgen. Die weitere Betreuung liegt meist nicht mehr in erster Linie in ärztlicher Hand, sondern wird in der Regel durch das Jugendamt koordiniert. Dennoch haben gerade niedergelassene Kinder- und Hausärzte eine wichtige Rolle bei der Kontrolle des Therapie- bzw. Maßnahmen Erfolgs. Erneute Verletzungen oder Gedeihstörungen sind Hinweise auf ein Scheitern des bestehenden Konzeptes und weisen auf die Notwendigkeit einer Änderung oder erneuten Intervention hin. Daher sind engmaschige ärztliche Kontrollen ein wichtiges Instrument der Verlaufskontrolle. Ärztliche Intervention hat somit ihren Schwerpunkt bei der primären Erkennung von körperlicher Kindesmisshandlung und steht dann am Anfang eines multidisziplinären, langfristigen Betreuungsprozesses einer Familie. Diesen qualifiziert einzuleiten und zu begleiten ist die besondere ärztliche Verantwortung bei körperlicher Kindesmisshandlung.

2 Sexueller Missbrauch

Im Vergleich zur Häufigkeit von sexuellem Kindesmissbrauch und zur Aufmerksamkeit, die andere Subdisziplinen der Pädiatrie (und Gynäkologie) genießen, ist die medizinisch-fachliche Aufmerksamkeit diesem Thema gegenüber in der deutschen Medizin bislang noch geringer als bei körperlicher Misshandlung – ablesbar an der Zahl der Veröffentlichungen, Symposien, Vorträge, der Literatur und Forschungsaktivität.

Wie bei körperlicher Misshandlung gelten ähnliche Gründe wie oben genannt für eine adäquate Bearbeitung des Problems. Verschärfend kommt bei sexuellem Missbrauch die noch weit weniger entwickelten diagnostischen Standards, eine größere fachliche Unsicherheit, aber auch der besondere Charakter von sexuellem Missbrauch als öffentlich sehr emotional diskutiertem Tabuthema hinzu. Gerade bei sexuellem Missbrauch ist ausgesprochen wichtig, auch den nichtmedizinischen Professionen zu vermitteln, dass die medizinische Untersuchung nur einen begrenzten Beitrag zur Diagnosestellung leisten kann. Sie kann einen sexuellen Kindesmissbrauch niemals ausschließen, da Normalbefunde auch bei Missbrauchsoffern aus verschiedenen Gründen häufig sind.

Weitere Hemmnisse bezüglich einer stärkeren Inanspruchnahme der Medizin (im Sinne einer fehlenden Nachfrage und damit fehlenden fachlichen Herausforderung) kommen zum Teil auch von Seiten des psychosozialen Bereiches. Nicht selten besteht die Vorstellung, dass die medizinische Untersuchung von Missbrauchsoffern zwangsläufig eine traumatische Erfahrung sei, da sie die Missbrauchssituation reaktiviere. Somit schade sie den Kindern eher, als dass sie ihnen nütze, insbesondere da die „Erfolgsaussichten“ der Untersuchung durch die Häufigkeit von Normalbefunden bei Missbrauchsoffern sowieso gering seien. Teilweise zutreffend ist dabei, dass die Untersuchung ein erhebliches Potenzial hat, ein grenzüberschreitendes und schädigendes Erlebnis zu sein, wenn sie gegen den Willen des Kindes und unter Druck oder Gewalt durchgeführt wird – dies ist jedoch im Kontext eines möglichen sexuellen Missbrauchs keinesfalls zulässig.

Dem stehen jedoch eine Reihe sinnvoller und unter Umständen positiver Aspekte entgegen. Unter der obligaten Voraussetzung einer einfühlsamen und qualifizierten Durchführung und der Prämisse, dass jeglicher Zwang absolut kontraindiziert ist, ist sie nicht zwangsläufig traumatisierend. Eine gut (z.B. fotografisch) dokumentierte Untersuchung kann unter Umständen die Notwendigkeit von Wiederholungsuntersuchungen vermei-

den und damit sogar traumaverhütend wirken. Die Untersuchung eines möglicherweise sexuell missbrauchten und damit psychisch traumatisierten Kindes ist neben dem Risiko einer Retraumatisierung mit viel zeitlichem, organisatorischem und emotionalem Aufwand verbunden. Sie erfordert daher neben dem Erlernen der speziellen somatischen (kindergynäkologischen) Aspekte auch Kenntnisse der sozialen und psychologischen Hintergründe. Bei vorbestehendem Verdacht und dem Vorhandensein hinweisender Befunde kann unter Umständen die Aussage des Kindes gestützt werden. Die Diagnostik hat in diesem Fall forensische (mehr oder weniger stark „beweisende“) Aspekte. Andererseits schließt das Fehlen körperlicher Befunde einen sexuellen Missbrauch niemals aus! Bei Untersuchungen aufgrund anderer Symptome kann bei entsprechendem Befund die Verdachtsdiagnose erst bei dieser Gelegenheit entstehen.

Weitere unmittelbare Ziele sind die Identifizierung von behandlungsbedürftigen Verletzungen, Infektionen, Geschlechtskrankheiten oder einer möglichen Schwangerschaft. Bedeutsam ist auch die Zerstreuung entsprechender Sorgen der Eltern oder des Kindes selbst. Das bedeutsamste Moment der ärztlichen Diagnostik und von weitreichender und langfristiger Bedeutung ist dabei der sogenannte primär therapeutische Aspekt der Untersuchung. Dem traumatisierten und in seiner Körper selbstwahrnehmung oft erheblich gestörten Kind wird von (somatisch) kompetenter Seite die Intaktheit, Gesundheit und Normalität seines Körpers versichert. Dadurch wird eine bedeutsame Entlastung ermöglicht. Der Kinder- oder Hausarzt ist den Kindern durch seine „Zuständigkeit“ für den Körper bekannt und somit hierfür besonders geeignet. Gegebenenfalls wird sogar ein erster Ansatz zur Verarbeitung der erfahrenen Traumatisierung gegeben, der durch eine rein psychotherapeutische Intervention in diesem Kontext kaum vermittelbar wäre. Unter Berücksichtigung der o.g. Einschränkungen und strengem Einhalten der in diesem Kontext notwendigen Grundregeln der Untersuchung, kann sie somit sogar eine heilsame Erfahrung darstellen.

Voraussetzung ist die Schaffung einer möglichst kindgerechten und entspannten Atmosphäre. Ebenso wenig wie die Anamnese mit der „Tür ins Haus“ fallen darf, ist es wenig sinnvoll, unmittelbar mit der genitalen Untersuchung zu beginnen. Während der Anamnese können sich die Kinder durch Malen oder Spielen an die Situation und das medizinische Personal gewöhnen. Der Untersuchungsablauf und die dabei verwendeten Gerät- und Ortschaften müssen dem Kind im Weiteren in altersgemäßer Sprache vertraut gemacht werden. In unserer Einrichtung hat sich dabei der Gebrauch von therapeutischen (nicht anatomisch korrekten) Puppen bewährt, die der Untersucher zunächst zusammen mit dem Kind als sein Assistent untersucht. Dabei äußert der Untersucher oder ein(e) Mitarbeiter(in) durch die Puppe all die Ängste und Befürchtungen, die Kinder in dieser Situation empfinden könnten. Wieder in der Rolle als Arzt, bittet er das Kind dann wieder ihm zu helfen, die Puppe zu beruhigen und zu untersuchen. Dadurch entsteht für das Kind zum einen ein beträchtliches Maß an Kontrolle und Mitbestimmung in einer potentiell angstbesetzten Situation, zum anderen die Vorausnahme der eigenen Untersuchung und letztlich dadurch ein aktives Beruhigen der eigenen Ängste. Für Kinder steht in der Regel nicht die Scham vor einer genitalen Untersuchung im Vordergrund, sondern die Angst vor den zunächst unbekanntem und als bedrohlich empfundenen Umständen der Untersuchungssituation (Spritze?, Schmerzen? u.ä.).

Ein gynäkologischer Stuhl und Instrumente bringen unter der Fragestellung eines möglichen Missbrauchs keinerlei diagnostischen Gewinn, erhöhen jedoch Fremdheit und Ängstlichkeit und werden von den meisten Untersuchern abgelehnt. Die Kopf-bis-Fuß-Untersuchung des Kindes erlaubt die Einschätzung des Entwicklungsstandes, das Erkennen extragenitaler Missbrauchs- oder Misshandlungsspuren und nimmt vor allem

den Fokus von der genitalen Untersuchung. Die fotografische Dokumentation ist wie die gesamte Untersuchung an die Einwilligung eines Sorgeberechtigten und vor allem des Kindes gebunden. Unter dieser Voraussetzung ermöglicht sie die spätere nochmalige Beurteilung des Befundes, das Einholen einer zweiten Meinung, bei positiven Befunden die Beweissicherung und Nachprüfbarkeit ohne erneute Untersuchung des Kindes und ist zusätzlich eine wichtige Voraussetzung für Lehre und Forschung. Vor allem aber kann sie dem Kind Wiederholungsuntersuchungen ersparen und somit potentiellen Schaden verhüten.

Für die relative Häufigkeit normaler oder unspezifischer Befunde bei Opfern von sexuellem Missbrauch spielt neben organisatorischen Faktoren und der Untersuchungstechnik auch die Qualifikation des Untersuchers und seine Bereitschaft, entsprechende Befunde überhaupt wahrzunehmen, eine wichtige Rolle. Aufgrund der schnellen und oft vollständigen Heilung anogenitaler Verletzungen beeinflusst der Zeitpunkt der Untersuchung mit am stärksten die Häufigkeit positiver Befunde. Selbst ein kompletter Einriss des Jungfernhäutchens kann vollständig heilen. Die geläufige, aber unbrauchbare Formulierung „intaktes Hymen“ schließt also selbst eine (länger zurückliegende) Penetration nicht aus, noch viel weniger natürlich einen sexuellen Missbrauch anderer Art.

Viele Formen von sexuellem Missbrauch hinterlassen überhaupt keine körperlichen Auffälligkeiten, da es dabei zu keinen Verletzungen kommt, die Spuren hinterlassen (Oralverkehr, Masturbation, pornografische Fotos u.a.). Der Befund hängt demnach stark von der Art und Invasivität des Missbrauchs ab. Zudem wird selten physische Gewalt angewendet. Eine medizinische Untersuchung bei entsprechendem Verdacht kann somit in vielen Fällen keine definitive Aussage darüber treffen, ob ein Missbrauch mit oder ohne Penetration stattgefunden hat. Geschlechtskrankheiten, die im englischen treffender als sexuell übertragene Erkrankungen (sexually transmitted diseases, STD) bezeichnet werden, können unter Umständen der einzige medizinische Hinweis auf sexuellen Missbrauch sein, sind jedoch auch bei Missbrauchsopfern relativ selten. Wichtig ist es schließlich für den untersuchenden Arzt/Ärztin, Normvarianten und andere Differentialdiagnosen, also Befunde und Erkrankungen, die Missbrauchsbefunde vortäuschen können, abzugrenzen. Dies erfordert spezialisierte kindergynäkologische und allgemeinpädiatrische Kenntnisse, um schwerwiegende und weitreichende Fehlschlüsse zu vermeiden.

Fazit

Festzuhalten bleibt die Notwendigkeit für deutsche Kinder- und Allgemeinärzte, sich deutlich stärker als bislang mit somatisch diagnostischen und interventionellen Aspekten von körperlicher und sexueller Misshandlung auseinanderzusetzen, um ihrer besonderen Verantwortung gegenüber Kindern gerecht zu werden. Die medizinische Diagnostik kann auch bei Verdacht auf sexuellen Kindesmissbrauch eine sinnvolle Ergänzung eines multidisziplinären Konzeptes sein, wenn sie im Bewusstsein der beschriebenen Möglichkeiten und Grenzen durchgeführt wird.

Opfer von heute – Täter von morgen

Gewaltprävention im Kindergarten

Die Autoren

HEIDRUN GROßMANN, Dr. phil., absolvierte an der Humboldt-Universität zu Berlin ein Studium und ein daran anschließendes Forschungsstudium im Bereich Soziologie. Sie ist als Stellvertreterin des Direktors am IFK tätig.

Nach dem Studium und Forschungsstudium war Heidrun Großmann an der Akademie der Wissenschaften in Berlin im Bereich „Regionale soziale Entwicklung“ beschäftigt. Im Rahmen der Förderung über das Wissenschaftsintegrationsprogramm realisierte Heidrun Großmann Sozialpolitikanalysen, u.a. zur Armut und Sozialhilfe von Familien, zur Lebenssituation von Alleinerziehenden sowie der Unterhaltssituation von Kindern. Seit 1992 ist Heidrun Großmann kontinuierlich in die Lehre der Universität Potsdam im Bereich der Familien- und Kindheitsforschung eingebunden. Seit 1996 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung. Ihre Forschungsschwerpunkte im Bereich der Kinder- und Jugendforschung sind die Partizipation von Kindern, Betreuungsqualität sowie Altersmischung. Darüber hinaus widmet sie sich Fragen der Verkehrssicherheit.

DIETMAR STURZBECHER wurde bereits im Kapitel „Gewalt gegen Kinder“ vorgestellt.

Das IFK wurde 1990 gegründet. Träger des IFK ist ein gemeinnütziger Verein mit Sitz in Potsdam. Das Wirken dieses Vereins zielt auf die Förderung wissenschaftlicher Erkenntnisse und ihre Anwendung zum Wohle von Familien sowie insbesondere von Kindern und Jugendlichen. Das IFK finanziert sich durch projektgebundene Drittmittel verschiedener Landes- und Bundesinstitutionen und durch Spenden. Es ist mit der Universität Potsdam durch einen Kooperationsvertrag verbunden. Im IFK wird in den Projektbereichen „Familienforschung und Familienberatung“, „Kindheitsforschung, Bildung und Erziehung“ sowie „Jugendforschung und Jugendhilfe“ angewandte interdisziplinäre Sozialforschung geleistet. Die Forschungsergebnisse finden ihren Niederschlag in vielfältigen praxisorientierten Angeboten. Diese reichen von Beratung und Fortbildung für Berufsgruppen, die mit Familien und Kindern befasst sind, bis hin zur Sozial-, Jugend- und Bildungspolitik, aber auch Verkehrssicherheit (www.uni-potsdam.de/u/ifk).

Dank

Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen auszugsweisen Vorabdruck aus dem Buch „Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen“ (D. Sturzbecher & H. Großmann, Hrsg., ISBN 3-497-01660-8), das im Herbst 2003 ebenso wie das Buch „Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter“ (D. Sturzbecher & H. Großmann, Hrsg., ISBN 3-497-01661-6) im Reinhardt-Verlag (siehe www.reinhardt-verlag.de) erscheint. Dort erfahren Sie nicht nur mehr über Konfliktbewältigung und Konflikterziehung in Kindergarten und Schule, sondern auch über Perspektivenübernahme, Moralerziehung, Kooperation und Partizipation. Wir danken dem Reinhardt-Verlag für die freundliche Genehmigung zum Vorabdruck.

Inhalt

- 1 Kinder – eine zunehmende Bedrohung?
- 2 Was ist „Aggression“ und was verstehen wir unter „Gewalt“?
- 3 Sind Vorschulkinder schon „aggressiv“ und „gewalttätig“?
- 4 Was sind Ursachen für aggressives Verhalten?
- 5 Wie beeinflussen Eltern die kindliche Aggressivität?
- 6 Fördert Gewalt in den Medien die Aggressivität von Kindern?
- 7 Warum unterscheiden sich Jungen und Mädchen in ihrer Aggressivität?
- 8 Gibt es Besonderheiten bei Konflikten im Kindergarten?
- 9 Wie verändern sich die Konfliktbewältigungsstrategien von Kindern im Vorschulalter?
- 10 Wie beeinflussen die Einrichtungsbedingungen das Konfliktverhalten von Kindern?
- 11 Wie sollten Erzieherinnen auf Konflikte reagieren?
- 12 Mit sozialer Partizipation und sozialen Lernprogrammen zu mehr Friedfertigkeit!

Literatur

1 Kinder – eine zunehmende Bedrohung?

Kaum ein anderes Thema genoss in den letzten Jahren so viel Aufmerksamkeit wie die Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Vor allem die Besorgnis über eine vermeintlich zunehmende Gewaltbereitschaft spiegelt sich auch in den Kindergärten und Schulen wider. Viele Pädagogen meinen, die Gewalt unter Kindern habe sowohl quantitativ als auch qualitativ zugenommen und Kinder seien heute „roher“ und „boshafter“ im Umgang miteinander. Überhaupt wären Kinder heute einfach „anders“, womit in der Regel schwieriger oder zumindest anstrengender gemeint ist (Dittrich et al., 1997). Dieses „Anderssein“ hängt damit zusammen, dass sich sowohl das gesellschaftliche Bild vom Kind als auch die Bedingungen des Aufwachsens verändert haben. Kinder profitieren nicht nur von den Vorzügen, sondern sind auch den negativen Auswirkungen unserer modernen Gesellschaft ausgeliefert. Immer mehr Kinder müssen eine Elterntrennung bzw. Scheidung bewältigen; immer mehr Kinder erleben auch soziale Benachteiligungen aufgrund von Armut und elterlicher Arbeitslosigkeit. Zukunftsängste und berufliche Verunsicherung der Eltern wie auch Karrierechancen führen dazu, dass ein nicht geringer Teil der Kinder und Jugendlichen im Elternhaus wenig Halt, Orientierung und Unterstützung erfahren: Die Eltern sind nicht da, wenn man sie braucht, und die Kinder müssen mit ihren Problemen „selbst klarkommen“ (Sturzbecher & Wurm, 2001). All diese Risikofaktoren für das kindliche Aufwachsen gelten in der Öffentlichkeit als gewaltfördernd.

Dies trifft auch für die Liberalisierung unserer Gesellschaft und Erziehung zu. Kinder werden heute in stärkerem Maße als früher als eigenständige Persönlichkeiten betrachtet. Es herrscht ein pädagogisches Leitbild vom selbstbewussten und durchsetzungsfähigen Kind. Dementsprechend hat sich auch der Erziehungsstil der meisten Eltern und Erzieherinnen verändert. Statt des Einforderns von Gehorsam wird heute bei Konflikten eher verhandelt, elterliche Restriktion finden wir immer seltener (Sturzbecher & Hess, 2002). Klare Regeln und Grenzen sind häufig nicht mehr vorgegeben, was es nicht nur Kindern, sondern auch Eltern und Erzieherinnen schwieriger macht, miteinander umzugehen. Heutige Kinder sind also „aufmüpfiger“ in dem Sinne, dass sie auf die Durchsetzung ihrer Interessen „pochen“, Begründungen für Forderungen ihnen gegenüber verlangen und an Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, beteiligt sein wollen. Das ist auch gut so, selbst wenn es für Erwachsene vielleicht anstrengender ist.

Kommen wir auf das bedrohlich erscheinende Gewaltphänomen zurück. Das Problem der Gewalt scheint quantitativ schwer erfassbar, da es keine eindeutigen und allgemein akzeptierten Kriterien dafür gibt, wann Menschen als aggressiv oder gewalttätig anzusehen sind. Das Verständnis von Gewalt ist breit gefächert. Während die einen bereits bei „Rempelen“ zur Austragung von Interessengegensätzen von Gewalt sprechen oder auch Verhaltensweisen wie üble Nachrede, Mobbing und Erpressung dazu zählen, beschränken sich andere in ihren Auffassungen von Gewalt auf vorsätzliche physische Attacken. Im öffentlichen Diskurs ist häufig ein diffuser Gebrauch der Begriffe Gewalt, Aggression und Konflikt anzutreffen.

Auch in der einschlägigen Forschungsliteratur findet sich eine unterschiedliche Verwendung von Aggressions- und Gewaltbegriffen, was auch widersprüchliche Aussagen über die Verbreitung und die Trends der Gewaltbereitschaft unter Kindern und Jugendlichen erklärt. Ergebnisse von Zeitreihenstudien und methodisch soliden Dunkelfelduntersuchungen stützen indes nicht die These einer stetig zunehmenden Gewaltbereitschaft unter Kindern und Jugendlichen; einige gegensätzliche Indizien bietet die Polizeiliche Kriminalstatistik (vgl. im Überblick Sturzbecher & Tausendteufel, 2002; BMI & BMJ,

2001). Obwohl wir nicht von einer stetig wachsenden Gewaltneigung Heranwachsender ausgehen, wollen wir unsere theoretische Betrachtung etwas vertiefen, um die Ursachen von Aggression und Gewalt besser verstehen und bekämpfen zu können: Die Problembelastung in Kindergarten und Schule ist auch ohne die befürchteten Steigerungsraten besorgniserregend genug.

2 Was ist „Aggression“ und was verstehen wir unter „Gewalt“?

Der Begriff „Aggression“ ist sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Ebene auf ganz unterschiedliche Art definiert worden, wobei sich viele Definitionsversuche überschneiden. Im weiten Spektrum der Definitionen findet sich ein Verständnis von Aggression als Persönlichkeitseigenschaft, als biologischer Prozess, als stereotyper Reflex, als gelernte Gewohnheit, als Instinkt und als Klasse beobachtbarer physischer und verbaler Reaktionen (Parke & Slaby, 1983). Wir wollen hier nicht den Erklärungswert verschiedener Begriffe diskutieren. Es sei aber angemerkt, dass es keine Definition geben kann, die allen Alltagsbedeutungen des Begriffs „Aggression“ gerecht wird, und dass es drei konstituierende Merkmale gibt, die in den verschiedenen Begriffsdefinitionen immer wieder zu finden sind (vgl. Parke & Slaby, 1983).

- Intentionalität („Aggression ist Verhalten, welches beabsichtigt, diejenige Person zu verletzen, gegen die es gerichtet ist.“; z.B. Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939);
- schädigende Folgen („Aggression ist Verhalten, dessen Resultat die Schädigung eines anderen Individuums ist.“; z.B. Buss, 1961) sowie
- soziomoralische Bewertungen („Aggression ist nicht eine Anzahl von Verhaltensweisen, sondern ein kulturell determiniertes Etikett für bestimmte Verhaltensmuster, das als Resultat einer soziomoralischen Bewertung durch Beobachter entsteht.“; z.B. Walters & Parke, 1964).

Eine Favorisierung einzelner Kriterien bei der Beurteilung, ob eine Aggression vorliegt, hat gerade unter pädagogischen Gesichtspunkten schwerwiegende Auswirkungen. Verwenden wir Intentionalität („Vorsätzlichkeit“) als alleiniges Beurteilungskriterium, stimmen wir mit dem in unserer Kultur verbreiteten Rechts- und Gerechtigkeitsempfinden überein; man unterscheidet beispielsweise, ob eine Körperverletzung vorsätzlich oder fahrlässig verübt wurde. Die Bewertung einer Tat durch Beobachter als beabsichtigt ist allerdings unzuverlässig, da Handlungsabsichten schwer beobachtbar sind. So fließen in die Beurteilung einer beobachteten Gewalttat ggf. auch zurückliegende Gewalterfahrungen mit dem vermeintlichen Täter ein: Gilt ein Kind also als etwas „ruppig“, gerät es bei Gewalttaten schneller unter Tatverdacht, auch wenn dies objektiv nicht gerechtfertigt ist. Dagegen schwinden Aggressionen, die von „braven“ Kindern verübt werden oder einem angeblich „guten Zweck“ dienen, denken wir an elterliche Züchtigung als Erziehungsmittel, leicht aus dem Blick: Man glaubt solchen Tätern gern, dass sie nichts „Böses gewollt“ haben.

Beurteilen wir Aggressionen dagegen nur anhand ihrer Folgen, können wir sie zwar zuverlässig beobachten und auch Niveaustufen gut unterscheiden; jedoch stimmen wir dann nicht mehr unbedingt mit unserem Rechtsempfinden überein, da beispielsweise ein versuchter Mord nicht mehr zu den Gewalttaten zählen würde. Weiterhin würden Aggressionen ohne sichtbare Schädigungen legitimiert („Da ist ja gar nichts zu sehen!“).

Darüber hinaus würde eine Verwendung von Folgen als Beurteilungskriterium zu einer Unterschätzung der Bedeutung mentaler Voraussetzungen für Aggressionen führen, denken wir beispielsweise an Wertorientierungen.

Die alleinige Verwendung kulturbedingter sozio-moralischer Bewertungen als Kriterium würde uns aus diesen Dilemmata herausführen. Nun könnten, neben Intentionalität und dem Ausmaß der Schädigung, auch die Form und Intensität der Tat, die vorangegangenen Ereignisse wie Provokationen sowie die soziale Rolle und der Status von Täter und Opfer bei der Bewertung eines Verhaltens als Aggression berücksichtigt werden. Das birgt aber auch neue Probleme, da die Maßstäbe für das Vorliegen einer Aggression pluralisiert werden würden und nun abhängig von situativen Gegebenheiten und kulturtypischen sozialen Bewertungen der Beteiligten und ihres Umfelds wären. Dies würde insbesondere dort Probleme mit sich bringen, wo sich Menschen aus verschiedenen kulturellen Kontexten begegnen, die ein unterschiedliches Verhältnis zu Gewalt beispielsweise als Erziehungsmittel haben.

Wir wollen unsere Betrachtung unterschiedlicher Auffassungen zu Aggressionen nicht vertiefen. Ihre beispielhaft dargestellte Vielfalt erfordert jedoch erstens, dass man sich überall dort, wo Menschen über Aggressivität und diesbezügliche Präventionsmaßnahmen diskutieren, also auch in Kindergarten und Schule, zunächst über das zugrunde liegende Begriffsverständnis verständigen muss: Wo enden in unserer Kindereinrichtung die legitime offensive Interessenvertretung oder das „Frotzeln“ des anderen, und wo fängt aggressives Verhalten an, gegen das wir einschreiten wollen? Zweitens haben die Beispiele deutlich erwiesen, dass eine sinnvolle Definition von „Aggression“ alle genannten Beurteilungskriterien in ausgewogener Form berücksichtigen sollte. Einen Vorschlag für eine sinnvolle Definition, an die sich viele Wissenschaftler im pädagogisch-psychologischen Bereich anlehnen, finden wir bei Brain (1994). Nach seiner Auffassung müssen Aggressionen immer

- ein Potenzial für Zerstörung, Schaden oder Leid aufweisen (obwohl nicht alle Aktionen mit solchem Potenzial, denken wir an den Zahnarzt, als Aggressionen zählen können);
- durch einen Täter verübt werden, der einen Schaden oder Leid für ein Opfer intendiert (obwohl diesbezügliche Einschätzungen nicht zuverlässig sind und sich bei Tätern, Opfern und Beobachtern unterscheiden können);
- mit einer kortikalen Anregung („Erregung“) einhergehen (wie die Intentionalität von Aggressionen ist auch das Vorliegen dieses Kriteriums für Beobachter schwer einzuschätzen) und
- gegen bestimmte Opfer gerichtet sein.

Trotz der aufgeführten Vorbehalte gegen diese Kriterien halten wir sie in ihrer Gesamtheit für einen sinnvollen und unter Präventionsaspekten nützlichen Ausgangspunkt bei der Beurteilung, ob ein Verhalten als aggressiv anzusehen ist. Unter „Aggressivität“ verstehen wir darauf aufbauend eine Persönlichkeitseigenschaft, die durch eine hohe Bereitschaft zu aggressivem Verhalten gekennzeichnet ist.

Nachdem wir auf diese Weise festgelegt haben, was wir als „Aggression“ ansehen wollen, bleibt nun zu fragen, was unter „Gewalt“ verstanden werden kann. Aus unserer Sicht beschreibt der Begriff „Aggression“ eher das Verhalten von Individuen und Gruppen, also von Tätern, während der Begriff „Gewalt“ eher auf einen komplexeren sozialen Sachverhalt bzw. eine Situation zielt. Sprechen wir von „Gewalt“, geraten neben den Tätern die Opfer, die (institutionalisierten) Machtverhältnisse und die gesellschaft-

lichen Rahmenbedingungen stärker in den Fokus der Betrachtung. Unsere Interpretation wird durch den Sachverhalt gestützt, dass die Psychologie als stärker auf die Persönlichkeit und ihr Verhalten gerichtete Wissenschaftsdisziplin den Gewaltbegriff kaum nutzt, sondern mit dem Aggressionsbegriff arbeitet, während die stärker gesellschaftsorientierte Soziologie eher den Gewaltbegriff favorisiert. Im Bereich der Pädagogik werden beide Begriffe verwendet, meist ohne tiefgreifende inhaltliche Abgrenzung im oben genannten Sinne, vielleicht weil sowohl die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen wie auch die Lebens- und Machtverhältnisse in den Erziehungsinstitutionen im Hinblick auf Gewalt und Aggression von besonderem Interesse sind. So werden aus unserer Sicht im pädagogischen Alltag „Aggression“ und „Gewalttat“, „aggressiv“ und „gewalttätig“ sowie „Aggressivität“ und „Gewaltbereitschaft“ synonym gebraucht, während der Terminus „Gewalt“ das Vorliegen aggressiver Verhaltensweisen ausdrückt.

Aus unserer Sicht erscheint die dargestellte Verwendungsweise der beiden Begriffe für die Belange von Kindergarten und Schule unschädlich; vermutlich wäre sie auch kaum mit vernünftigem Aufwand zu ändern. Allerdings wird auch der Gewaltbegriff selbst noch in unterschiedlicher Weise in der Öffentlichkeit wie auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch verwendet. Willems (1993) differenziert folgende Auffassungen bzw. qualitative Abgrenzungen im Hinblick auf das Gewaltverständnis:

- den restriktiven Gewaltbegriff, der die (intendierte) physische Einwirkung auf andere bezeichnet, wobei zuweilen auch die Drohung mit physischem Zwang hinzugezogen wird (dieser Gewaltbegriff bezieht sich auf beobachtbare Handlungsstrategien und ist so der wissenschaftlichen Analyse gut zugänglich),
- den um psychische Gewalt erweiterten Gewaltbegriff, der über physischen Zwang hinaus beispielsweise auch Beleidigungen oder Verachtung als Gewalt definiert (ob derartige Verhaltensweisen als Gewalt anzusehen sind, wird interindividuell und in Abhängigkeit vom Sozialisationskontext sehr unterschiedlich beurteilt, was die Untersuchung psychischer Gewalt erschwert), und
- den auf strukturelle Gewalt ausgeweiteten Gewaltbegriff, der jene gesellschaftlichen Bedingungen bezeichnet, die den Menschen hinsichtlich seiner körperlichen und geistigen Verwirklichung behindern (Galtung, 1975). Dieser Gewaltbegriff charakterisiert Formen der sozialen Ungleichheit, der Herrschaft oder der Armut als Gewalt; er ist nach Einschätzung von Willems (1993) deshalb analytisch fragwürdig.

Bemerkenswert sind im Zusammenhang mit schulspezifischen Gewaltformen auch die Auffassungen von Olweus (1996), der unter „Bullying“ das anhaltende Drangsalieren Schwächerer durch physische Attacken, üble Nachrede, Mobbing oder Erpressung versteht.

3 Sind Vorschulkinder schon „aggressiv“ und „gewalttätig“?

Betrachten wir die Häufigkeit von Konflikten unter Vier- bis Fünfjährigen sowie die alterstypische Weise der Konfliktbewältigung, so tragen Vorschulkinder in der Tat nicht nur besonders viele Konflikte aus, sondern sie setzen dabei anscheinend auch besonders häufig aggressive Mittel ein. In keiner Altersgruppe sind so viele physische Auseinandersetzungen (z.B. Schubsen, Beißen, Treten, Schlagen) beobachtbar wie bei Vier- bis Fünfjährigen (Cairns, 1979). Aber auch wenn Konflikte im gemeinsamen Spiel oft mit körperlichen Auseinandersetzungen einhergehen und Mitspieler angegriffen werden, sind Fünfjährige in der Regel keine „Gewalttäter“. Die Ursachen und die Austragung

von Konflikten unter Vorschulkindern sind durch Besonderheiten gekennzeichnet, die einer Verwendung des oben dargelegten Gewaltbegriffes entgegenstehen. Insbesondere fehlt in diesem Alter typischerweise eine Schädigungsabsicht bei der Konfliktentstehung und -austragung.

Eine wichtige Ursache für die hohe Konflikthäufigkeit bei Vier- bis Fünfjährigen ist darin zu suchen, dass kooperative Spiele, bei denen die Kinder gemeinsame Ziele und Strategien aushandeln, in dieser Altersgruppe anteilmäßig stark zunehmen. Kooperatives Spiel erscheint den Kindern attraktiv, weil es Vorzüge gegenüber dem Allein- oder Parallelspiel bietet. Beispielsweise stellen die Ideen und das Spielzeug der anderen Kinder eine Bereicherung der eigenen Spielmöglichkeiten dar, und man kann durch Spielpartner soziale Anerkennung erfahren. Dies würde natürlich auch bei Zwei- oder Dreijährigen zutreffen; in diesem Alter können Kinder aber noch nicht kooperativ spielen, weil ihnen die psychischen Voraussetzungen dafür noch fehlen. Dies ist bei Vier- bis Fünfjährigen anders; in diesem Alter ist man mehr oder weniger schon in der Lage,

- die Intentionen anderer zu durchschauen und zu „berechnen“ sowie Handlungsfolgen und ihre emotionale Bewertung durch andere zu antizipieren („Perspektivenübernahmefähigkeiten“),
- kooperationsrelevante Informationen zu erkennen und zu geben („Kommunikationsfähigkeiten“),
- seine Impulsivität zu zügeln, abzuwarten, sich abzustimmen und „Kooperationstakte“ einzuhalten („Impulsivitätssteuerung“) und nicht zuletzt
- das Eigentum anderer zu respektieren („Eigentumsverständnis“).

Mit der Zunahme des kooperativen Spiels wächst auch die Gefahr interpersoneller Konflikte, denn wenn man mit anderen gemeinsam etwas unternimmt, treten normalerweise Interessengegensätze auf, die im Interesse des gemeinsamen Tuns bewältigt werden müssen. Dabei zeigt sich nun allerdings, dass die aufgeführten sozialen Kompetenzen, die Kooperation und auch die Konfliktbewältigung fördern, in diesem Alter meist noch nicht sicher beherrscht werden. Dies gilt vor allem, wenn die Komplexität einer Situation die Orientierung erschwert oder wenn in Konfliktsituationen Affekte und Gefühle eher die Befolgung aggressiver Impulse („Gegenwehr“) begünstigen, anstatt Impulskontrolle und rationale Verhandlungsstrategien auszulösen (Pikas, 1974). Neben noch bestehenden sozio-kognitiven Kompetenzdefiziten führt auch das alterstypische Entwicklungsniveau der moralischen Urteilsfähigkeit zu aggressiven Reaktionen (Feshbach, 1964). Nach dem präkonventionellen bzw. „vormoralischen“ Urteilssystem des Vorschulkindes heißt Gerechtigkeit, Gleiches mit Gleichem zu vergelten. „Diesem primitiven Moralprinzip nicht zu folgen, bedeutet eine sehr schwierige Aufgabe und erfordert ein hohes Maß an Selbstkontrolle und moralischer Reife, die selbst im Erwachsenenalter nicht durchgängig vorausgesetzt werden kann. Auf einen Angriff konstruktiv zu reagieren, statt ihn mit gleichen Mitteln zu vergelten, überfordert somit weniger den Fähigkeits- als vielmehr den moralischen Entwicklungsstand der Drei- bis Fünfjährigen“ (Schmidt-Denter, 1980, S. 240).

Physische Auseinandersetzungen bei Konflikten in dieser Altersgruppe sind also in der Regel nicht instrumentelle Durchsetzungsstrategien, nicht „kalte Berechnung“, sondern ein Ausdruck des alterstypischen Entwicklungsstandes und sozialer Hilflosigkeit. Die Kinder verfügen noch nicht über die psychischen Voraussetzungen für eine kooperative Konfliktbewältigung; stehen ihnen zur Durchsetzung ihrer Interessen statt körperlichem Einsatz andere Strategien wie Überredung, Tausch oder Aushandeln zur Verfügung, so

setzen sie diese oft auch ein. Schädigungsabsichten spielen dagegen bei Kindern im Kindergartenalter nur selten eine Rolle; kaum ein Kind will den Spielpartner vorsätzlich demütigen oder verletzen. Die Schädigungsabsicht muss aber laut unserem Begriffsverständnis gegeben sein, um ein Verhalten als „Aggression“ oder „Gewalt“ zu klassifizieren. Damit sind Auseinandersetzungen unter Vorschulkindern meist nicht als Aggression anzusehen und mit Gewalt unter Jugendlichen gleichzusetzen. „Gangs“, die aus Langeweile oder zum Spaß Opfer drangsaliieren, gibt es im Kindergarten kaum. Auseinandersetzungen sind hier kein Gruppen-, sondern ein Einzelphänomen und meist episodenhaft; sie werden offen ausgetragen und bleiben der Erzieherin nicht verborgen. Auch aus diesen Gründen ist die Herausbildung von Aggressivität in dieser Altersgruppe noch kontrollierbar.

Während der Schulzeit kommt es dann zu einer Veränderung der Form und der Funktion aggressiven Verhaltens. Kinder sind nunmehr sozio-kognitiv und moralisch durchaus in der Lage, Konflikte auch ohne Anwendung aggressiver Techniken zu lösen. Aggressionen werden jetzt bewusst zur Interessendurchsetzung eingesetzt; sie sind rational kalkuliert, feindselig und eher personenorientiert, sollen also auch demütigen. In diesen Fällen ist es angebracht, von „Aggression“ und „Gewalt“ zu sprechen. Untersuchungen zeigen, dass Täter- und Opferkarrieren oft bereits im Vorschulalter beginnen, sich im Grundschulalter verfestigen und auch später eine hohe Kontinuität aufweisen (Olweus, 1982). Aggressive Verhaltensmuster können so ein lebenslanger „Rucksack“ sein, aus dem später Gewalt in der Clique oder Familie wächst. Wenden wir uns daher den Ursachen von Aggressivität zu, um damit zugleich die Eingriffsstellen zu identifizieren, an denen wir derartiger Entwicklungsverläufe vorbeugen können.

4 Was sind Ursachen für aggressives Verhalten?

Ist Aggressivität angeboren? Ein bisschen schon. Bereits für Neugeborene gehören zur psychischen „Grundausstattung“ auch Ärgeremotionen, nach deren Heftigkeit und Dauer sie der Umwelt entweder als lebhaft und anstrengend oder als ruhig und pflegeleicht erscheinen. Ärgeremotionen haben sowohl selbstregulierende als auch sozial-kommunikative Funktionen. Bei Neugeborenen richten sich Ärgeremotionen zunächst gegen die unmittelbare Quelle der Frustration; erst mit ca. sieben Monaten erlangt das Kind die Fähigkeit zur aktiven sozialen Kommunikation, wenn es frustriert wird. Es äußert seinen Unmut dann nicht mehr nur direkt gegen den Frustrationsanlass, sondern wendet sich sozialen Bezugspersonen wie seiner Mutter zu. Dauer und Heftigkeit der Ärgeremotionen sind vor allem eine Frage des biologischen Aktivierungsniveaus bzw. Temperaments und damit vererbt. Ein schwieriges Temperament des Säuglings kann wiederum die Eltern-Kind-Beziehung belasten, und die möglicherweise daraus resultierende ambivalent-unsichere Bindung des Kindes kann eine weitere ungünstige Voraussetzung für die Ausprägung von Aggressivität darstellen (Ainsworth et al., 1978). Kinder mit stark ausgeprägten Ärgeremotionen, die auch durch eine ausgeprägte Trotzphase auffallen und als überaktiv gelten, weisen oft „Rauhbeinigkeit“ und ein furchtlos-risikoreiches Verhalten auf. Sie scheinen für die Herausbildung von Aggressivität prädestiniert zu sein.

Es ist erstaunlich, dass biologisch-genetische Gewaltursachen im öffentlichen Diskurs kaum thematisiert werden, obgleich der Einfluss der aus ihnen resultierenden Merkmale wie Körperkraft, Attraktivität oder Testosteronniveau auf die Aggressionsbereitschaft als nachgewiesen gelten kann. Schon Fünfjährige beurteilen Gleichaltrige nach physischen Attributen und nehmen beispielsweise unattraktive Kinder eher als aggressiv

wahr. Umgekehrt gilt, dass unattraktive Kinder sich entsprechend diesem Etikett dann auch eher aggressiv verhalten (Langlois & Stephan, 1981). Die Ausprägung der Muskulatur und der Körperkraft beeinflusst insbesondere die Bereitschaft zu physischen Aggressionen und ist eine Ursache für die diesbezüglichen Geschlechtsunterschiede. So bevorzugen Mädchen aufgrund ihrer physischen Unterlegenheit und ihres Vorsprungs bei der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten spätestens ab dem fünften Lebensjahr subtile bzw. verbale Formen aggressiven Verhaltens. Betrachtet man Reputationsschädigung und soziale Ausgrenzung als Formen von Aggression, so sind Mädchen bzw. Frauen auf jeder Altersstufe aggressiver als Jungen bzw. Männer (Coie & Dodge, 1998).

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass biologisch-genetische Faktoren zwar zur Erklärung von Aggressivität beitragen, jedoch nicht als Entschuldigung dafür dienen können. Aggressivitätsfördernde biologisch-genetische Entwicklungsvoraussetzungen müssen allerdings im Sinne eines besonderen Betreuungsbedarfes im Umgang mit Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden, auch um in dieser Hinsicht risikobelastete Heranwachsende zu kontrollieren. Und damit richtet sich unser Blick auf die sozialen Entwicklungsbedingungen bzw. auf die Erziehung, die diese Aufgabe erfüllen müssen. Bevor wir diesen Blick vertiefen, seien jedoch die Risikofaktoren für die Herausbildung von Aggressivität in Anlehnung an Coie und Dodge (1998) zusammenfassend dargestellt. Diese Autoren betonen, dass Aggression meist mit Frustration, Bedrohungs erleben und instrumentellen Anwendungen einhergeht und fünf (nicht disjunkte) Gruppen von aggressivitätsfördernden Risikofaktoren zu erkennen seien, wenn man den aktuellen psychologischen Forschungsstand sichtet:

- genetische Faktoren (Familien- und Zwillingsstudien zeigen eine beträchtliche Heritabilität – „Vererbbarkeit“ – von Aggressivität, vermittelt beispielsweise über das Temperament, Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsdefizite);
- biologische Faktoren (das Niveau an aggressionsrelevanten Hormonen und Neurotransmittern, die Belastung durch Umweltgifte sowie Herz- und Kreislaufprobleme sind beispielsweise Korrelate von Aggressivität);
- ökologische Faktoren (Armut, Nachbarschaftskriminalität, gewaltdefinierte Subkulturen, Familienstressoren und Rassendiskriminierung sind beispielsweise Prädiktoren von Aggressivität);
- Defizite in der familialen Frühsozialisation (emotional arme Eltern-Kind-Beziehungen, verbunden mit Kontextstressoren wie Zwang, inkonsistente und harte Strafen, physische Misshandlung und Missbrauch beeinflussen die kindliche Intelligenz- und Moralentwicklung und fördern eine Hyperaufmerksamkeit gegenüber feindlichen Reizen, aversive Fehlattribuierungen, aggressives Problemlösen und den Glauben an die Funktionalität von Aggression);
- soziale Faktoren (Zurückweisung durch Peers in jungen Jahren, frühe Opferstigmatisierung und der soziale Druck in Gewaltgruppen erhöhen die Gewaltbereitschaft).

Da wir die biologisch-genetischen Faktoren schon betrachtet haben, gilt unser Blick nun den Faktorengruppen drei bis fünf, die alle im weitesten Sinne soziale Entwicklungsbedingungen thematisieren und deshalb pädagogisch beeinflussbar sind. Der Wirkmechanismus dieser sozialen Entwicklungsbedingungen auf den Verlauf von Täter- und Opferkarrieren wie auch die Möglichkeiten einer pädagogischen Einflussnahme auf Täter und Opfer werden durch zwei theoretische Erklärungsmodelle beschrieben: die „Soziale Lerntheorie“ und den „Sozio-kognitiven Ansatz“. Diese beiden wichtigen Theorieansätze

ze wollen wir nun in ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Aggressivität näher erläutern.

Nach der „Sozialen Lerntheorie“ wird Aggressivität vor allem durch Beobachtungs- und Imitationslernen, verbunden mit aversiven Erfahrungen oder Belohnungserfahrungen, in unterschiedlichen sozialen Kontexten (Familie, Peers) erworben. Innere Faktoren (z.B. emotionale Erregung, Folgenantizipation) und äußere Faktoren (z.B. Sanktionen, Statusverluste oder -gewinne) beeinflussen die quantitativen und qualitativen Aggressionsparameter im Sinne von Verstärkung oder Vermeidung (Bandura, 1973). Die „Soziale Lerntheorie“ berücksichtigt sowohl Umweltfaktoren als auch Einflüsse sozialen Wissens und Könnens sowie der Selbstregulation auf die Gewaltbereitschaft. Sie erkennt auch an, dass biologisch-genetische Faktoren die Aggressivität beeinflussen und den Erfolg von Lernfortschritten begrenzen. Darüber hinaus beinhaltet diese Position jedoch, dass Menschen weniger abhängig von biologisch-genetischen Determinanten sind als Tiere sowie dass Frustrationen oder Ärger Aggressionen zwar fördern, nicht aber notwendigerweise zu Aggressionen führen müssen. Vor allem die Lerngeschichte und die vorhergesehenen Konsequenzen determinieren das Sozialverhalten, das auf Frustrationen und Ärger folgt.

Nach dem „Sozio-kognitiven Ansatz“ hat Aggressivität ihre Ursachen in der inadäquaten Verarbeitung sozialer Informationen. Dazu gehören einerseits eine unzureichende Decodierung und Interpretation sozialer Situationen (beispielsweise durch Defizite bei der sozialen Wahrnehmung, bei der Informationssuche und -fokussierung, bei den sozialen Zielen und/oder beim sozialen Gedächtnis) sowie andererseits Defizite im Reaktionsrepertoire, in der Folgenantizipation und in der Angemessenheitsregulation bei sozialen Reaktionen (Dodge, 1982). Aggressionsrelevante Mängel in der sozialen Wahrnehmung präzisiert Berkowitz (1982) wie folgt: Erstens ist wahrscheinlich, dass eine Person ihr eigenes Verhalten auch der Umwelt unterstellt; zweitens ist wahrscheinlich, dass eine Person das, was sie erwartet, auch häufiger beobachtet. Aus diesen Zusammenhängen entstehen für „ruppige“ Kinder zuweilen Teufelskreise, die sie nur schwer durchbrechen können. Zum einen führt häufiges aggressives Verhalten eines solchen Kindes dazu, dass ihm von anderen Kindern oder Erwachsenen immer feindselige Absichten unterstellt werden. Man erwartet von diesem Kind Aggressionen, und diese Erwartung veranlasst die anderen, mit Vergeltung, Bestrafung oder sozialer Ablehnung, also ebenfalls aggressiv, zu (re-)agieren, selbst wenn dies nicht angemessen ist. Da das Kind nicht erkennen kann, dass es sich lediglich um Vergeltungsverhalten handelt, reagiert es wiederum aggressiv. Zum anderen nehmen aggressive Kinder häufiger feindliche Reize aus ihrer Umwelt wahr und bewerten neutrale Reize eher als feindselig; entsprechend reagieren sie wiederum häufiger aggressiv. Allerdings kann diese „verzerrte“ Wahrnehmung nicht zwingend als Ursache aggressiven Verhaltens gelten, sondern stellt eher eine verstärkende Bedingung dar (Dodge & Frame, 1982).

Es sei bemerkt, dass einzelne Theorieansätze wie die beiden genannten allein nicht ausreichen, um Aggressivität zu erklären. Bründel und Hurrelmann (1994, S. 254) stellen dazu fest: „In der Aggressionsforschung existiert heute kein allgemein anerkanntes Theoriemodell. Übereinstimmung herrscht darin, dass einseitige Erklärungen von Aggressivität und Aggressionshandlungen über biologische, körperliche und physiologische Korrelate ebenso zu kurz greifen wie über ökologische und soziale Faktoren. ... Aggressionen sind nicht so sehr Ausdruck einer Eigenschaft eines bestimmten Individuums, sondern Reaktionen im Verlauf eines Interaktionsprozesses. Auch sind aggressive Handlungen immer in individuelle Sinnbezüge und Lebensorientierungen eingebettet.“

tet, die sich in einem bestimmten kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Kontext herausbilden.“

5 Wie beeinflussen Eltern die kindliche Aggressivität?

Interpretieren wir die beiden vorgestellten theoretischen Ansätze für den Entwicklungskontext „Familie“, so fördern gewalttätige Eltern Täter- wie auch Opferkarrieren auf zweierlei Weise. Erstens fungieren gewalttätige Eltern als Modell dafür, wie man Gewalt ausübt und damit Erfolg erzielt. Zweitens sammeln die Opfer anhaltender elterlicher Willkür und Gewalt wenig Erfahrung mit Freundlichkeit und Zuwendung; deshalb interpretieren sie oft die wohlwollend gemeinte Aufmerksamkeit anderer fälschlicherweise als Feindseligkeit (s.o.) und beantworten sie mit Aggressionen (Weiss, Dodge, Bates & Pettit, 1992). Diese Folge einer harten, strengen Erziehung wird häufig übersehen: Die Opfer einer solchen gewalttätigen Erziehung leiden im sozialen Miteinander unter einem Kompetenz-Handicap, da ihre soziale Wahrnehmung und Informationsverarbeitung wenig differenziert bzw. inadäquat ist. Aus diesem Handicap heraus werden sie zu Tätern und lösen damit wiederum elterliche Aggressionen aus. Täter- und Opferkarrieren sind also oft verflochten, d.h. Opfer von Gewalt werden gegenüber Schwächeren zum Täter (vgl. Sturzbecher & Langner, 1997).

Robert Emery (1989) weist im Zusammenhang mit gewalttätigen Eltern darauf hin, dass aggressive Erziehungsstrategien in der Regel nicht durch psychisch kranke Elternpersönlichkeiten verursacht werden, sondern aus situativem Stress und fehlendem familienpädagogischen Wissen resultieren. Beispielsweise verfügen abweisende und restriktive Eltern oft über geringe Kenntnisse in der Kinderpflege und -erziehung (Burgess & Conger, 1978) und über eine geringe Toleranz gegenüber kindlichen Gefühlsäußerungen wie Weinen (Frodi & Lamb, 1980); darüber hinaus unterstellen sie viel häufiger als andere Eltern bei kindlichem Fehlverhalten dem Kind unzutreffende Motivationen (Larance & Twentyman, 1983). Manche gewalttätigen Eltern wissen also nicht, was sie ihren Kindern mit einem wenig responsiven, unreflektierten und unangemessen strengen Erziehungsstil antun. Trotzdem wirkt ein solcher Erziehungsstil sehr effizient. Unter Umständen entwickelt sich daraus ein unheilvoller Teufelskreis, in dem kindliche Aggressivität sowohl Ursache als auch Folge elterlicher Gewalt ist. Berufliche und familiäre Belastungen wie Arbeitslosigkeit, Armut und Ehescheidung können die Entstehung solcher Teufelskreise fördern, insbesondere wenn sie als multiple Problemlagen in Erscheinung treten. Solche Belastungen führen nämlich

- zu einem erhöhten Risiko von Persönlichkeits- und Verhaltensauffälligkeiten bei den Eltern (z.B. Depressivität, Ängstlichkeit, Pessimismus, Aggressivität, Alkoholmissbrauch, vgl. Rutter & Garmezy, 1983; Shaw & Emery, 1988),
- zum „Abreagieren“ der elterlichen Belastungen an den Kindern durch willkürliche, restriktive und inkonsistente Erziehungsaktionen und
- zur fehlenden Bereitschaft der Eltern, auf die Bedürfnisse der heranwachsenden Kinder einzugehen (Conger et al., 1992; Lempers et al., 1989).

Die Konsequenzen derartiger Familienverhältnisse zeigen sich meist bereits als Defizite in den frühkindlichen Eltern-Kind-Bindungen und bei der Herausbildung der sozialen Kompetenz des Kindes. Beispielsweise ist aus der Attachment-Forschung bekannt, dass Kinder mit instabilen und unsicheren Bindungen zu den Eltern über schlechter entwickelte soziale Fähigkeiten als andere verfügen (Ainsworth, 1979; Jacobson, Edelstein & Hofmann, 1994; Perry, Perry & Boldizar, 1990; Sroufe, 1983) und sich Jungen mit un-

sicheren frühkindlichen Bindungen in der ersten Klasse aggressiver als andere verhalten (Cohn, 1990). Durch die Interaktion mit aggressiven Familienmitgliedern lernt das Kind aggressive Verhaltensmuster, die sein Verhalten auch im späteren Leben nachhaltig beeinflussen (Baron & Richardson, 1994; Sroufe & Fleeson, 1986). Mütter, die sich von ihren Müttern abgelehnt und wenig unterstützt fühlten, zeigen später selbst gegenüber ihren Kindern häufiger kontrollierendes und strafendes Verhalten sowie negative Affekte als andere (Crockenberg, 1987). Eine Reihe von Studien belegt, dass Kinder, die in der Familie häufig Abweisung und Bestrafung durch die Eltern erfahren, sich auch selbst häufiger als andere aggressiv gegenüber ihren Eltern (Peek, Fischer & Kidwell, 1985) sowie gegenüber ihren Geschwistern und anderen Kindern verhalten (Eron & Huesmann, 1984; Trickett & Kuczynski, 1986; Jones et al., 1979; Patterson, De Baryshe & Ramsey, 1989).

Fassen wir zusammen: Die grundlegende Wechselwirkung zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und der Entwicklung kindlicher Aggressivität beschreiben Perry und Bussey (1984, S. 217) aus unserer Sicht treffend: „Aggressive Kinder kommen vornehmlich aus Elternhäusern, in denen die Eltern abweisend sind, sich nicht für die Entwicklung ihrer Kinder interessieren, es an Wärme und Gefühl fehlen lassen, sich gleichgültig oder wenig kontrollierend gegenüber kindlichen Aggressionen verhalten und, falls sie ihr Kind disziplinieren wollen, den Gebrauch von Macht und insbesondere körperliche Strafen bevorzugen gegenüber auf Liebe aufbauenden Sanktionen und Argumentieren.“ Derartige Eltern verlieren die gefühlsmäßige Bindung an ihr Kind und ihre pädagogischen Einflussmöglichkeiten, weil sie nicht da sind, wenn sie gebraucht werden, und weil sie durch ihr willkürliches, inkonsistentes Erziehungsverhalten das kindliche Vertrauen und die Berechenbarkeit ihres Erziehungsverhaltens für das Kind zerstören. Aus elterlicher Demütigung und Misshandlung, wie sie nicht zuletzt aus versagter sozialer Anerkennung resultieren, wachsen emotionale Verarmung und soziale Verrohung beim Kind. Die fehlende elterliche Förderung des Kindes im Sinne eines Angebots angemessener Herausforderungen und dosierter Hilfe bei ihrer Bewältigung führt zur Zerstörung der inneren Motivation des Kindes zu konstruktivem Handeln und zur Freisetzung seiner destruktiven Handlungspotenziale, zu denen die Aggressionen gehören (Edelstein, 1995). Die familienpädagogischen Schlussfolgerungen liegen auf der Hand; wir kommen darauf zurück.

6 Fördert Gewalt in den Medien die Aggressivität von Kindern?

In der Forschung existiert eine Vielzahl von Studien, die sich mit dieser Frage beschäftigen. Ihnen gemeinsam ist die Vermutung, dass der Konsum von Gewaltdarstellungen in den Medien bei Kindern aggressives Verhalten fördere. Als theoretische Begründung dieser Hypothese dient die Soziale Lerntheorie, insbesondere das Modell- und Beobachtungslernen. Tatsächlich konnten allerdings höchstens schwache Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit des medialen Gewaltkonsums und der Häufigkeit aggressiver Verhaltensweisen bei Heranwachsenden gefunden werden. Außerdem blieb meist die Frage von Ursache und Wirkung offen, denn man kann davon ausgehen, dass Menschen, die zu Aggressionen neigen, sich auch häufiger Gewaltdarstellungen ansehen. Die meisten Autoren nehmen an, dass nicht etwa konkrete Verhaltensweisen infolge des Konsums von Gewaltdarstellungen „gespeichert“ und reproduziert werden, sondern dass durch Gewaltkonsum die allgemeine Gewaltakzeptanz wächst sowie Gewöhnungs- und Abstumpfungseffekte die Herausbildung eines aggressiven Verhaltensstils begünstigen (Donnerstein, Slaby & Eron, 1994). Weiterhin führt häufiger Gewaltkonsum nicht sel-

ten zu einer Überschätzung der realen Gewaltgefahren und damit zu einer Steigerung von Ängsten (Parke & Slaby, 1983).

Etwas stärker fallen die dargestellten Zusammenhänge bei jüngeren Kindern aus. Vor allem Vorschulkinder verfügen noch nicht über gefestigte Verhaltensmuster, so dass sie sich besonders schnell und effektiv gewalttätige Verhaltensmodelle aus den Medien aneignen können. Die Gefahr der Verfestigung aggressiver Verhaltensmuster ist in diesem Fall besonders groß. Parke und Slaby (1983) stellten fest, dass die häufige Beobachtung von Gewalt im Fernsehen bei jüngeren Kindern zu zwei Effekten führt: Zum einen verstärken sich die aktiven aggressiven Verhaltensweisen, und zum anderen erhöht sich auch die passive Akzeptanz von Gewaltanwendung durch andere Personen. Es sei aber angemerkt, dass die insgesamt schwachen Zusammenhänge zwischen medialem Gewaltkonsum und kindlicher Aggressivität nicht erlauben, das Fernsehen als vorrangige oder gar alleinige Ursache aggressiven Verhaltens bei Kindern heranzuziehen. Hinzu kommt, dass der Einfluss medialer Gewaltdarstellungen auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung durch eine Vielzahl von Moderatorvariablen beeinflusst wird. Huesmann und Malamuth (1986) nennen als wichtige Moderatorvariablen insbesondere die intellektuelle Leistungsfähigkeit der Kinder, die erfahrene Anerkennung durch Gleichaltrige, ihre Identifikation mit aggressiven Modellen, ihre Einschätzung der Gewaltdarstellungen als realitätsnah und die Häufigkeit, mit der sie aggressive Phantasien erleben. Wie stark und in welcher Weise diese Moderatorvariablen aber die Effekte von Gewaltkonsum auf die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen, darüber existieren noch relativ wenig gesicherte Erkenntnisse.

Der wachsende Medienkonsum gerade bei jüngeren Kindern birgt neben den möglichen Effekten von Gewaltdarstellungen auf die kindliche Sozialentwicklung noch eine zweite Gefahr, die aus unserer Sicht unterschätzt wird. Diese besteht darin, dass nicht nur das Fernsehen und Videos, sondern auch die wachsenden Angebote an medienbasierten Spielen (z.B. Computerspiele, Playstation, Gameboy) bei einer zunehmenden Zahl von Kindern zu suchtähnlichem Mediengebrauch und einer sozialen Isolierung bzw. einer Deformation sozialer Kontakte führen. Solche Kinder werden der Möglichkeiten beraubt, reale soziale Erfahrungen bei Kooperation und Partizipation oder auch bei der Bewältigung von Konflikten zu sammeln. In der Folge erfahren die Kinder immer weniger Rückmeldungen zu ihrem Verhalten und ihrem sozialen Status, was die Selbstreflexion sowie die Sozial- und Identitätsentwicklung behindert. Nicht zuletzt gaukeln tägliche „Seifenopern“ im Fernsehen trügerische Entwicklungsmöglichkeiten und Lebenserfahrungen vor, die den Wert eigener Erfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung nicht ersetzen können. Über die Entwicklungsrelevanz dieser dynamischen Veränderungen im Medienkonsum existieren kaum Forschungsbefunde, was Spekulationen und extreme Erziehungsempfehlungen fördert. Unzweifelhaft dürfte jedoch feststehen, dass die gemeinsame Verantwortung der Eltern und des pädagogischen Personals in Kindergarten und Schule wächst, einen entwicklungsförderlichen und selbstbestimmten Umgang der Kinder mit den Medien durch Begleitung und Kontrolle zu fördern.

7 Warum unterscheiden sich Jungen und Mädchen in ihrer Aggressivität?

Die Existenz von Geschlechtsunterschieden hinsichtlich aggressiven Verhaltens wird kaum bestritten, insbesondere wenn man körperliche Aggressionen betrachtet: Jungen und Männer sind in dieser Hinsicht aggressiver als Mädchen und Frauen. Dies gilt auch für Vorschulkinder (z.B. Goodenough, 1931; Dawe, 1934; Whiting & Edwards, 1973). Betrachtet man dagegen verbal-aggressives Verhalten, sind Mädchen häufiger als Jun-

gen aggressiv (z.B. Jersild & Markey, 1935; Schmidt-Denter 1980, S. 127). Bei Kindern unterer sozialer Schichten fanden sich geringere Geschlechtsunterschiede, da hier Mädchen stärker zu physischen Auseinandersetzungen neigten (Roff & Roff, 1940).

Strittig ist die Beantwortung der Frage, wodurch Geschlechtsunterschiede verursacht werden. Hier stehen sich die Vertreter des biologisch-genetischen Standpunktes und die Vertreter der lern- und sozialisationstheoretischen Sichtweise kontrovers gegenüber (vgl. Busch, 1998). Euler (1997), ein Vertreter des biologisch-genetischen Standpunktes, erklärt die Geschlechtsunterschiede folgendermaßen: Männer und Jungen nutzen aggressive Verhaltensweisen als Konkurrenzverhalten im Kampf um die erfolgreiche Weitergabe der eigenen Gene, wohingegen Frauen und Mädchen eher reaktive Aggressionen zeigen, beispielsweise bei Frustrationen, Selbstwertverletzungen oder zur Verteidigung ihrer Kinder. Bei Euler kommt der familiären Sozialisation bei der Entwicklung von Geschlechtsunterschieden im aggressiven Verhalten keine Bedeutung zu. Wenn überhaupt, erkennt er lediglich die Sozialisationseinflüsse gleichgeschlechtlicher Peers als Einflussvariable bei der Entwicklung von Geschlechtsunterschieden an.

Demgegenüber sehen die Vertreter der lern- und sozialisationstheoretischen Sichtweise die primäre Ursache der Geschlechtsunterschiede im aggressiven Verhalten in den Sozialisationswirkungen. Forscher wie Baron (1977), Frodi, Macauley und Thome (1977) und Tieger (1980) wiesen nach, dass die Form und Ausprägung aggressiven Verhaltens mit geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Rollenerziehung in Zusammenhang stehen. Eron (1992) fand Belege dafür, dass aggressives Verhalten bei Jungen eher bestraft wird und somit größere Aufmerksamkeit erfährt als bei Mädchen, bei denen aggressives Verhalten eher ignoriert wird. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Übernahme der bzw. die Distanzierung von der Geschlechtsrolle als wichtiger Prädiktor aggressiven Verhaltens bei Jungen angesehen werden kann.

Abgesehen vom Streit um die Ursachen der Geschlechtsunterschiede deutet vieles darauf hin, dass sich Männer und Frauen weniger hinsichtlich der Häufigkeit aggressiven Verhaltens unterscheiden, sondern primär hinsichtlich der Form ihrer aggressiven Verhaltensweisen. Björkqvist, Lagerspetz und Kaukiainen (1992) stellten in einer Untersuchung an Schülern und Schülerinnen im Alter von 8, 11 und 15 Jahren fest, dass Jungen in allen Altersstufen höhere Werte im Bereich der direkten körperlichen Aggressionen zeigen. Mädchen hingegen wiesen höhere Werte im Bereich der indirekten Aggressionen auf, allerdings erst ab einem Alter von 11 Jahren. Dies könnte damit zusammenhängen, dass der Einsatz indirekter Aggressionen kognitive und verbale Fähigkeiten verlangt, über die Achtjährige noch nicht ausreichend verfügen. Auch diese Autoren erklären die Geschlechtsunterschiede mit den geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Rollenerziehung.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Deutlichkeit der Geschlechtsunterschiede im aggressiven Verhalten wesentlich damit zusammenhängt, welche Form und Intensität der Aggression in den Untersuchungen zugrunde gelegt wird. Euler (1997) betrachtet vor allem extreme Formen von Aggression, bei denen dann die Geschlechtsunterschiede auch besonders deutlich hervortreten. Bezieht man hingegen auch leichtere Formen von Aggressionen und psychische Verletzungen in die Betrachtung ein, so ergibt sich ein weitaus differenzierteres Bild.

8 Gibt es Besonderheiten bei Konflikten im Kindergarten?

Beim gemeinsamen Spiel im Kindergarten entsteht alltäglich eine Vielzahl von Konflikten. Krappmann und Oswald (1995) warnen auf Grundlage qualitativer Untersuchungen bei Grundschulkindern vor einer Verklärung des Kinderalltags. Zwar sind auch friedliche Aushandlungsprozesse häufig zu beobachten, andererseits aber werden Interessen nicht selten rücksichtslos durchgesetzt. Auf die Ursachen und Inhalte dieser Konflikte sind wir schon eingegangen. Kinder streiten sich um Spielzeug oder um die Frage, wer „mitmachen“ darf, wer „Bestimmer“ ist und welche Funktion bzw. Position der Einzelne beim Spielen einnehmen soll. Oswald und Krappmann (2000) beobachteten 122 Kinder (durchschnittlich 10 Jahre alt) über einen längeren Zeitraum und beschrieben verschiedene gewaltträchtige Alltagssituationen:

- In Hilfesituationen zeigen häufig sowohl die um Hilfe Ersuchten als auch die Hilfesuchenden aggressive Verhaltensweisen, um Hilfeleistungen abzuwehren bzw. durchzusetzen.
- Aggressionen können eine Reaktion auf Normbrüche sein und signalisieren dann, dass normabweichendes Verhalten keineswegs akzeptiert, sondern vergolten wird.
- Auch kämpferische Spiele („rough and tumble play“), die an sich durchaus zur Sozialentwicklung beitragen, eskalieren nicht selten, was aber durch die Spielpartner, trotz späteren Leugnens, in der Regel in Kauf genommen wird.

Das bei Kampfspielen existierende Eskalationsrisiko finden wir bei allen Gruppenaktivitäten, die durch ein hohes Aktivitätsniveau und Wettbewerbscharakter geprägt sind, weil es im „Eifer des Gefechts“ leicht zu Fehlinterpretationen von Verhaltensweisen kommen kann. Haben die Kämpfenden eine gute soziale Beziehung, ignorieren sie aggressive Reaktionen des anderen häufig (DeRosier, Cillessen, Coie & Dodge, 1994; in 72% der Fälle); wenn aber reagiert wird, so fällt die Reaktion umso heftiger aus. Die Beziehung der Streithähne entscheidet also darüber, ob reagiert wird; vom sozialen Klima in der Gruppe hängt dagegen ab, wie reagiert wird (ebenda).

Wir sehen: Die Konfliktursachen und -verläufe bei Kindern unterscheiden sich nur wenig von denen bei Erwachsenen. Ein großer Unterschied existiert allerdings hinsichtlich der Länge von Konflikten bzw. ihrer „Nachwirkungen“. Während Konflikte unter Erwachsenen oft langfristige Verstimmungen oder gar lebenslange Antipathien auslösen, erwachsen Konflikte unter Vorschulkindern unmittelbar aus dem Zusammenspiel und dauern oft nur kurz an (Dawe, 1934; Schmidt-Denter, 1980). Nach solchen kurzen Konflikten spielten die Kinder meist wieder unbeschwert und fröhlich weiter (77 Prozent der erfassten Fälle Schmidt-Denter, 1980, S. 128). Auch Hartup, French, Laursen, Johnston und Ogawa (1993) beobachteten bei Neun- bis Zehnjährigen, dass Konflikte häufig nicht durch Verhandeln gelöst werden, sondern nach einer Phase des Beschuldigen die Kinder das Interesse am Konflikt verlieren und einfach weiter spielen.

Konflikte sind oft Bestandteil insgesamt freundschaftlicher sozialer Beziehungen (Green, 1933; Hartup et al., 1993; Rizzo, 1992; Schmidt-Denter, 1980). Dies beinhaltet, dass Kinder mit sehr aktiven freundschaftlichen Kontakten und häufiger Kooperation einerseits auch häufiger als andere miteinander Konflikte austragen. Andererseits zeigen befreundete Paare aber nach einer Frustration, verglichen mit anderen Kindern, weniger Konflikte und mehr Kooperation; die Komplexität und Konstruktivität des sozialen Spielverhaltens verbleibt auf höherem Niveau (Block & Martin, 1958; Fonzi, Schneider, Tani & Tomada, 1997; Hartup, Laursen, Stewart & Eastenson, 1988; Wright, 1943; Barker, Dembo & Lewin, 1943). Das Verhältnis von Kooperation und Konflikt hat also

verschiedene Facetten: Wer oft kooperiert, wird natürlich auch häufiger Interessensgegensätze und damit Konflikte mit seinem Partner austragen müssen; aber häufige Kooperation fördert auch das soziale Wissen und Können im Allgemeinen und das Vertrauen in den speziellen Partner im Besonderen, was wiederum die kooperative Konfliktbewältigung erleichtert. Zwar sehen Kinder ihre Freundschaften durch Konflikte auch bedroht (Selman, 1980), gleichzeitig erkennen sie aber an, dass Konflikte unausweichlich zu einer Freundschaft gehören (Goodnow & Burns, 1988).

Haben ein Kind und seine Freunde bei gemeinsamen Aktivitäten eine Vielzahl attraktiver Handlungsmöglichkeiten, sind sie bestrebt, Konflikte zu vermeiden oder schnell zu lösen und das Zusammenwirken fortzusetzen, während bei unbefreundeten Kindern eine Beendigung des Zusammenwirkens infolge eines Konflikts eher billigend in Kauf genommen wird (Hartup et al., 1988). In Situationen mit eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten ist das anders. Hartup et al. (1993) untersuchten das Konfliktverhalten von Kinderpaaren (130 Neun- bis Zehnjährige) in einer „geschlossenen“ Spielsituation (engl.: „closed-field“). Dabei konnten die Kinder nicht oder kaum wählen, mit wem, für wie lange, wo und wie sie spielten. Die Ergebnisse zeigten, dass zwischen Freunden in solchen Situationen häufiger Konflikte auftreten als zwischen flüchtigen Bekannten, offenbar weil die Hemmschwelle des Widerspruchs in einer derartigen Situation für Freunde niedriger ist.

Im Allgemeinen gilt aber, dass das Konfliktrisiko besonders groß ist, wenn man noch keinen guten sozialen Kontakt hat. Deshalb gibt es bei neu in die Gruppe kommenden Kindern zu Beginn des Kindergartenbesuchs eine Zunahme von Konflikten. Diese Zunahme resultiert nicht zuletzt auch daraus, dass man aggressive Verhaltensmuster von Gleichaltrigen übernimmt (s.o. „Beobachtungslernen“), denn Peers werden stärker imitiert als Erwachsene (Bandura & Kupers, 1964; Hicks, 1965). Außerdem ziehen sich im Kindergarten angegriffene Kinder oft zurück und geben nach, weshalb Aggression in der Regel im Sinne der Zieldurchsetzung erfolgreich ist und verstärkt wird (Patterson, Littman & Bricker, 1967; Hartup, 1970; Schmidt-Denter, 1980). Kooperation nimmt zwar in diesem Alter auch zu und steht damit als Lernmodell zur Verfügung, aber die kooperative Interessendurchsetzung ist gegenüber aggressiven Strategien oft zeitraubender, anstrengender und mit einer Einschränkung der ursprünglichen Ziele verbunden, weshalb ihre Vorzüge nicht so leicht erkennbar sind, insbesondere wenn man die emotionale Befindlichkeit des anderen und seine künftige Aufgeschlossenheit für gemeinsame Aktivitäten nicht in Rechnung stellt.

Kinder mit geringem Beliebtheitsstatus zeigen besonders häufig Angriffsverhalten und sind darüber hinaus wenig kooperativ und sozial eher passiv (Charlesworth & Hartup, 1967; Kupersmidt, Burchinal & Patterson, 1995; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). Rund ein Drittel der Kinder, die von Gleichaltrigen Ablehnung erfahren haben, wurden in mehreren groß angelegten Studien als auffällig aggressiv beschrieben (Coie & Koepl, 1990). Dagegen fanden sich unter sozial akzeptierten Kindern nur zwischen acht und elf Prozent mit auffällig aggressivem Konfliktverhalten. Diejenigen Kinder, die am häufigsten angreifen, werden auch am häufigsten angegriffen (Green, 1933; Waller, 1973; Gouldner, 1960; Dodge et al., 1990). Strätz (1992) spricht in diesem Zusammenhang vom „Prinzip des Ausgleichs“, das vom „Prinzip des Gleichgewichts“ ergänzt werde, nach dem der Angegriffene als Gegenreaktion bevorzugt Strategien benutzt, die denen des Angreifers ähnlich sind, was den Konflikt häufig eskalieren lässt.

Konflikte treten häufiger zwischen Kindern verschiedener Altersstufen als zwischen Gleichaltrigen auf. In 31 Prozent der von Schmidt-Denter (1980) erfassten Konfliktfälle

stammten die Konfliktparteien aus der gleichen Altersgruppe; in 56 Prozent der Fälle waren sie gleichen Geschlechts. Jüngere Kinder fungieren häufiger als Opfer und sind eher bereit nachzugeben, während die älteren Kinder häufiger aggressiv agieren und robuste Mittel einsetzen. Will man also in einem Kindergarten von der Betreuung in altershomogenen Gruppen abgehen und altersgemischte Gruppen einführen, was durchaus Vorteile besitzt (Strätz, 1998), hat das Konsequenzen für die Konflikterziehung. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang auch, wie Kinder den Übergang vom Kindergarten, wo sie zu den ältesten Kindern gehören, zur Grundschule verkraften, wo sie als Sechsjährige plötzlich wieder zu den Jüngsten zählen.

9 Wie verändern sich die Konfliktbewältigungsstrategien von Kindern im Vorschulalter?

Anknüpfend an die Entwicklungsverläufe der sozio-kognitiven und moralischen Fähigkeiten können unterschiedliche Niveaustufen von Konfliktlösestrategien in Abhängigkeit vom Alter der Kinder beschrieben werden: impulsiv-körperliche, einseitige und kooperative Konfliktlösungen. Natürlich ist das nicht so zu verstehen, dass Kinder einer bestimmten Alters- bzw. Entwicklungsstufe immer die gleiche Konfliktbewältigungsstrategie einsetzen; die eingesetzte Strategie variiert mehr oder weniger flexibel in Abhängigkeit vom verfügbaren Verhaltensniveau und situativen Bedingungen. Stange und Stange (1979) beschreiben verschiedene Verhaltensmuster hinsichtlich der Konfliktbewältigungstechniken im Vorschulalter:

- Es gibt Kinder, die ihre berechtigten Interessen nicht oder nur in geringem Maße in Anspruch nehmen. Diese Kinder geben in Konflikten mit anderen Kindern sofort nach und vermeiden Auseinandersetzungen.
- Andere Kinder zeigen in Konflikten häufig impulsive, destruktive Verhaltensweisen. Sie versuchen Konflikte dadurch zu lösen, dass sie beispielsweise schlagen, kratzen oder beißen. Dieses Konfliktverhalten beeinträchtigt körperlich und psychisch andere Kinder stark und beschränkt ihre Freiheiten und Rechte.
- Die dritte Form des Konfliktverhaltens gleicht eher der instrumentellen Aggression. Diese Kinder suchen sich bevorzugt Schwächere als Opfer und setzen aggressive Handlungen kühl und geplant ein.
- Als konstruktiv werden Konfliktlösemuster bezeichnet, bei denen die Interessen und Bedürfnisse anderer Kinder in der Gruppe akzeptiert und berücksichtigt werden. Konstruktives Verhalten zielt darauf ab, eine Eskalation des Konflikts zu vermeiden und die Achtung des Konfliktpartners zu erlangen. Seine Bestandteile sind sehr vielfältig und reichen von „Vorschläge machen“ über „auf Regeln und Normen achten“ bis hin zu „Trösten“ oder „anderen helfen“.

Das alterstypische Verhältnis der Konfliktbewältigungsstrategien untereinander beschreibt Schmidt-Denter (1980) aufgrund seiner Untersuchungsbefunde: „Das Konfliktlösungsverhalten der Kinder war ... durch zwei Hauptstrategien gekennzeichnet: durch aggressive Durchsetzungstechniken und durch Vermeidungsverhalten. Konflikte führten somit in der Regel zu einem totalen Sieg bzw. zu einer totalen Niederlage der beteiligten Kinder; der Sieg wurde weitgehend durch den Einsatz aggressiver Durchsetzungstechniken erreicht. Konstruktives Konfliktverhalten, das durch Merkmale der Kompromissbildung und der wechselseitigen Berücksichtigung von Interessen operationalisiert war, zeigte sich nur zu 4,0 Prozent in Kindergärten und 5,5 Prozent in Kinderläden“ (S.

255). 36 Prozent aller Konflikte wurden durch das Eingreifen der Erzieherin und nur zwei Prozent durch das Eingreifen eines anderen Kindes beendet. Rückzug und Verzicht auf eine Gegenwehr waren eher bei Mädchen als bei Jungen vorzufinden; Jungen trugen häufiger Konflikte aus als Mädchen und nutzen eher körperlich-aggressive Verhaltensmuster. Darüber hinaus nutzten Mädchen häufiger kooperative Konfliktbewältigungsstrategien und waren eher bereit, Erwachsene um Hilfe zu bitten.

Nimmt nun tatsächlich mit dem Anwachsen der sozio-kognitiven und kooperativen Fähigkeiten die Konflikthäufigkeit im Vorschulalter stetig ab, und werden die Konfliktbewältigungsstrategien zunehmend kooperativer? Zunächst ist festzustellen, dass dies zwei verschiedene Fragen sind: Man muss zwischen der Häufigkeit von Angriffen (Konflikthanlässen) und von aggressiven Reaktionen unterscheiden, da beide unterschiedliche Entwicklungsverläufe aufweisen. Bleiben wir zunächst bei der ersten Frage.

Eine Fülle von Studien belegt übereinstimmend (vgl. im Überblick Schmidt-Denter, 1980), dass Konfliktvermeidungsverhalten am häufigsten bei den Dreijährigen zu beobachten ist; die Häufigkeit von Angriffen ist also in dieser Altersgruppe am geringsten. Die Beteiligung an Konflikten wächst dann vom dritten bis zum vierten/fünften Lebensjahr stark an; danach nehmen sowohl die Konflikthäufigkeit als auch die Austragung von Konflikten unter Einsatz körperlicher Gewalt wieder ab. Darüber hinaus werden körperliche Aggressionen insbesondere bei Mädchen zunehmend von verbalen abgelöst (Silcock, 1970; Hartup & De Witt, 1974; Ross & Conant, 1992), was vermutlich auf die Verbesserung der verbalen Kommunikationsmöglichkeiten (Kagan, 1981) und Erziehungseffekte zurückzuführen ist, denn körperliche Gewalt wird von Erziehungspersonen in besonderem Maße missbilligt. Die mit dem Alter abnehmende Häufigkeit von Angriffen könnte verschiedene Ursachen haben: Beispielsweise könnten potenzielle Täter friedfertiger geworden sein oder aggressive Durchsetzungsstrategien nicht mehr benötigen, weil ihre Bedürfnisse durch den „vorausseilenden Gehorsam“ ihrer potenziellen Opfer befriedigt werden oder potenzielle Opfer könnten gelernt haben, sich erfolgreich zu wehren, was Täter abschreckt.

Gegen die Hypothese einer zunehmenden Friedfertigkeit und Verwendung von Aushandlungsstrategien zur Konfliktbewältigung spricht der Befund, dass im „Gegensatz zur Zahl der Angriffe der relative Anteil der aggressiven Reaktionen eine stetige Steigerung mit dem Lebensalter aufweist; ein mögliches Indiz dafür, dass diese Strategie als erfolgsversprechend gelernt wurde“ (Schmidt-Denter, 1980, S. 237). Der Autor erklärt dies damit, dass sich orientiert am Verhältnis von Sieg und Niederlagen bei Konflikten Dominanzrangfolgen („Hackordnungen“) bilden, bei denen ranghohe Kinder eher männlich, älter, schwerer oder länger in der Einrichtung, jedoch nicht größer oder intelligenter sind (McGrew, 1972; Thompson, 1967). Hinzu kommt, dass Kinder, die bereits längere Zeit gemeinsam den Kindergarten besuchen, Allianzen eingehen und es damit Neulingen schwer machen, Konflikte für sich zu entscheiden und sich durchzusetzen (Ross & Conant, 1992). „Man kann davon ausgehen, dass das jüngere Vorschulkind, das neu in die Gleichaltrigengruppe kommt, zunächst einen unklaren Status besitzt und über eine Reihe von Konfliktinteraktionen einen bestimmten Rangplatz in den Augen der Peers erwirbt. Das Ansteigen der Konflikthäufigkeit zu Beginn des Kindergartenbesuchs kann auch als Anzeichen dafür gewertet werden, dass die Rangfolge-Beziehungen noch wenig gefestigt sind und dass noch Auseinandersetzungen darüber notwendig sind. Die Fünfjährigen scheinen dagegen eine gefestigte Position einzunehmen.“ Bei ihnen sinke die Konfliktwahrscheinlichkeit durch zwei Momente: Die Erfolgswahrscheinlichkeit eines Angreifers ist bei ihnen am geringsten und ihnen scheint von anderen Kindern ein dominanter Status als legitim zuerkannt zu werden, so dass sich konflikthafte Ausei-

nersetzungen hierzu erübrigen (Schmidt-Denter, 1980, S. 237 ff.). Es bleibt anzumerken, dass sich diese Befunde auf die für Nordrhein-Westfalen typischen altersgemischten Gruppen im Vorschulbereich beziehen, in denen die Fünf- bis Sechsjährigen in einem relativ breiten Altersspektrum der Gruppenmitglieder oft als älteste Teilgruppe dominieren.

Auch LaFreniere und Charlesworth (1983) fanden, dass gefestigte Dominanzhierarchien in Gruppen die aggressive Konfliktbewältigung reduzieren, da die einzelnen Gruppenmitglieder ihre Rolle als dominant oder untergeordnet nicht mehr anfechten, sondern sich entsprechend verhalten. Sie zeigten Kleingruppen von Vorschulkindern Filme in einer Situation mit hohem Konfliktpotenzial: Immer nur ein Kind konnte den Film sehen, während ein anderes für die Beleuchtung sorgen und ein weiteres eine Kurbel betätigen musste, um den Film am Laufen zu halten. Dominante Kinder aus der Gruppe nahmen sofort die Position vor der Leinwand ein, während sich untergeordnete Kinder automatisch in Richtung Kurbel und Beleuchtung orientierten. Einen anderen Zusammenhang zwischen dem soziale Status und dem Konfliktverhalten von Kindern stellt Oswald (1997) her: Wenig akzeptierte Kinder haben Probleme beim Ausbalancieren von Spaß und Ernst bei Kampfspielen. Diese Kinder erkennen nicht sicher, ob entsprechende Spielangebote von ihnen willkommen sind, sie wählen nichtakzeptable Eröffnungsstrategien oder unangemessene Reaktionen, sie beantworten Spaßangebote mit aggressiven Attacken und sind zur Deeskalation im Falle von Grenzüberschreitungen nicht in der Lage. Dies ist ein weiterer Beleg dafür, dass Defizite in der sozialen Wahrnehmung und Informationsverarbeitung aggressives Verhalten fördern und destruktives Konfliktverhalten gerade in der von uns betrachteten Altersstufe eher ein Ausdruck von Hilflosigkeit als von Schädigungsabsichten sind.

10 Wie beeinflussen die Einrichtungsbedingungen das Konfliktverhalten von Kindern?

Bei den einflussreichen Rahmenbedingungen ist zunächst die Dauer der Gruppenzugehörigkeit zu nennen. In verschiedenen Untersuchungen (Schmidt-Denter, 1977; Fichtner, 1976; Strätz & Schmidt, 1982; Strätz, 1992) wurde hervorgehoben, dass die Gruppenerfahrung beim erfolgreichen Umgang mit Konflikten wichtiger sei als das Alter eines Kindes. Es scheint Kindern unabhängig vom Alter mit zunehmender Dauer der Gruppenzugehörigkeit besser zu gelingen, mit relativ vielen Gruppenmitgliedern harmonisch zu interagieren. Hinsichtlich der Gruppengröße herrscht in der Praxis die Ansicht, dass eine große Anzahl von Kindern in der Gruppe sich negativ auf das Sozialverhalten auswirke. Dies konnte Schmidt-Denter in seiner Studie jedoch nicht bestätigen. Es fand sich kein Zusammenhang zwischen dem Auftreten der o.g. Verhaltenstypen unter den Kindern und der Gruppengröße; allerdings gab es auch keine extrem ungünstigen Gruppengrößen. Die Gruppengröße allein lässt also nicht auf aggressives Konfliktverhalten schließen.

Weiterhin wird vertreten, dass die „Kinderdichte“ (Verhältnis der Individuenzahl zum verfügbaren Raum) das Konfliktverhalten beeinflusse. In der DJI-Studie (Dittrich et al., 1997) äußerten beispielsweise Erzieherinnen, dass beengte Räumlichkeiten zu häufigen Konflikten führen würden. Auch die Ausstattung mit Mobiliar und das Angebot an Spielmaterial würden eine Rolle spielen. Räume mit einem großen Gestaltungsspielraum würden aggressionsmindernd auf die Kinder wirken, genauso nützlich seien Turn- oder Toberäume, in denen die Kinder ihren Bewegungsdrang, insbesondere in Zeiten schlechten Wetters, befriedigen können. In der kalten, nassen Jahreszeit seien Konflikte

unter Kindern häufiger, da oft nicht genügend Bewegungsspielraum in den Räumlichkeiten zur Verfügung steht. Im Sommer, wo Kinder weitaus häufiger draußen spielen können, nähme die Konfliktwahrscheinlichkeit deutlich ab.

Entsprechend argumentieren Colberg-Schrader und von Derschau (1991), dass institutionelle Rahmenbedingungen wie Raumgröße, Raumangebote, Spielflächen einen Einfluss auf die Auseinandersetzungen zwischen Kindern hätten: Je weniger Räume zur Verfügung ständen und je kleiner, enger und übersichtlicher diese seien, desto häufiger sei Aggressivität zwischen Kindern zu finden (übernommen aus Bründel und Hurrelmann, 1996). Begründet werden diese und ähnliche Hypothesen oft mit Ergebnissen der Crowdingforschung (vgl. im Überblick Handbook; Minuchin & Shapiro, 1983), nach denen sich durch hohe Dichte gekennzeichnete Lebensbedingungen schädlich auf physiologische, affektive, kognitive und soziale Prozesse auswirken (z.B. Schultze-Gambard, 1985). Als besonders gefährdet werden Kinder angesehen, da sie nur über eingeschränkte Handlungsalternativen verfügen, sich also beengenden Verhältnissen nicht entziehen können und somit geringe Bewältigungsmöglichkeiten besitzen. Lassen sich diese Auffassungen durch methodisch solide wissenschaftliche Befunde stützen?

Hutt und Vaizey (1966; vgl. Schmidt-Denter, 1980, S. 60 ff.) ließen in einer experimentellen Studie eine 8,10 m x 5,25 m große Spielfläche jeweils von Gruppen mit bis zu sechs Kindern, mit sieben bis elf Kindern sowie mit zwölf und mehr Kindern benutzen. Sie beobachteten nur unter der extremsten Bedingung vermehrte Aggressionen und Konflikte um Spielzeug, was vermutlich auch damit zusammenhing, dass sie das Beschäftigungsmaterial konstant hielten, denn Streitigkeiten nehmen auch bei Mangel an Spielzeug zu (Johnson, 1935). Mit einem ähnlichen Design beobachtete Kälin (1972) eine zunehmende Konflikthäufigkeit bei einer von fünf auf elf und schließlich auf siebzehn Kinder erweiterten Vorschulgruppe. Hutt und Grew (1967) fanden, dass alle sozialen Interaktionen mit geringerer Dichte anstiegen, lediglich Aggressionen nahmen bei größerer Dichte zu. Dagegen fanden Smith und Conolly (1980), die im Rahmen einer umfassenden Studie die Raumgröße systematisch verringerten, keine wesentliche Zunahme feindseliger Interaktionen, solange nicht eine extreme Enge auftrat (weniger als 5 qm pro Kind); wildes Spielen verstärkte sich aber bei zunehmender Dichte nicht.

Nach einer Studie von Ginsburg (1975) ist der Zusammenhang zwischen Aggression und räumlicher oder sozialer Enge nicht gesichert: Bei Grundschulern waren die Kämpfe auf einem engen Spielplatz zwar häufiger, aber kürzer; auf einem größeren Spielplatz dagegen länger, weil weniger andere Kinder intervenierten. Ein Vergleich von fünf Vorschulen in den USA und den Niederlanden zeigte ebenfalls keine Auswirkungen von räumlicher oder sozialer Enge auf die kindliche Aggressivität (Fagot, 1977). In den Schulen mit der höchsten Dichte spielten die Kinder am häufigsten gemeinsam und auf hohem sozial Niveau. Diese widersprüchlichen Ergebnisse sind schon ein Hinweis darauf, dass eine hohe „Kinderdichte“ vor allem dann die Konflikthäufigkeit erhöht, wenn sie mit einer Verknappung des Spielmaterials einhergeht. In diesem Sinne variierten Rohe und Patterson (1974) räumliche Dichtebedingungen und Spielmaterial unabhängig voneinander. Sie fanden, dass hohe Dichte eher mit aggressivem, destruktivem und unproduktivem Verhalten einherging; viel Platz und Spielzeug führten dagegen eher zu kooperativem, konstruktivem und sozial-assoziativem Verhalten. Erhöhte man gleichzeitig die Dichte und die Ressourcen, so ergab sich ein starker Anstieg des konstruktiven Spielverhaltens, aber nur eine geringe Zunahme der Konflikte.

Patricia Allen (1973) versuchte, die Zusammenhänge zwischen räumlicher Enge und dem sozialen Charakter einer Situation durch ein experimentelles Design näher zu klä-

ren. Sie stellte eine Kooperations- und eine Wettbewerbssituation sowie zwei Dichtebedingungen (hoch, niedrig) her und beobachtete das Sozialverhalten der Kinder. Das destruktivste Verhalten wurde in der Wettbewerbssituation unter hoher Dichte beobachtet, das kooperativste soziale Zusammenspiel in der Kooperationssituation bei gleichzeitiger hoher Dichte. Die Dichte allein – so die Autorin – entscheidet also nicht allein über die soziale Qualität des Kinderverhaltens, insbesondere die Erzieherin scheint es in der Hand zu haben, die Qualität der sozialen Interaktionen bei hoher Dichte zu beeinflussen. In diesem Sinne fand Arnote (1970) einen Einfluss der Gruppengröße auf das Konfliktverhalten nur während des Freispiels, nicht jedoch während des gelenkten Spiels.

Schmidt-Denter fand in seiner o.g. Praxisstudie keinen Zusammenhang zwischen den Raumgrößen und dem Auftreten der beschriebenen Verhaltenstypen, d.h. Kindereinrichtungen mit ungünstigen räumlichen Verhältnissen in Bezug zur Kinderzahl hatten keinen höheren Anteil aktiv aggressiver Kinder. „... allerdings wäre das auch kaum zu erwarten gewesen, denn auch in den entsprechenden experimentellen Studien – Mc Grew, 1970 – hatte sich kein entsprechender linearer Zusammenhang zwischen verschiedenen Dichtemaßen und der Häufigkeit von Konflikten gezeigt. Ein deutlicher Anstieg fand sich erst unter extrem ungünstigen Raumverhältnissen, wobei gleichzeitig Variablen anderer Bedingungen wie z.B. Spielmaterial modifizierend wirkten“ (Schmidt-Denter, 1980, S. 245). Solche Bedingungen traten aber in den untersuchten Einrichtungen nicht auf, und sie dürften auch unter heutigen Bedingungen eher selten sein.

Es fand sich jedoch ein Einfluss der Gruppengröße auf die Kooperationshäufigkeit unter Kindern: Der Anteil der aktiv kooperativen Kinder stand in einem signifikanten Zusammenhang mit der Gruppengröße – und zwar mit relativ kleinen Gruppen. „Die Überschaubarkeit der Gruppe scheint somit für die Ausbildung intensiver kommunikativ-kooperativer Kontakte zwischen den Kindern förderlich zu sein, insbesondere wenn gleichzeitig erzieherische Einflüsse wirksam werden. Hierzu gehört neben den qualitativen Merkmalen auch die Häufigkeit des Erzieher-Kind-Kontaktes“ (Schmidt-Denter, 1980, S. 245 ff.). Für die Konflikthäufigkeit scheint also die Spielzeugausstattung wichtiger zu sein als die Raumgröße: Die Konflikthäufigkeit stieg in Studien bei wachsender sozialer Dichte und gleichbleibender Spielzeuganzahl; sie stieg nicht, wenn die Spielzeuganzahl mit der sozialen Dichte stieg. Viele Kinder auf wenig Raum führen also vor allem dann zu erhöhter Aggressivität, wenn nicht genügend Spielzeug vorhanden ist.

Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der Raumgestaltung in Kindergärten und kindlicher „Unruhe“ bzw. Aggressivität bleibt anzumerken, dass man kindlichen Verhaltensauffälligkeiten in der Praxis zunehmend durch die Einrichtung von Snoezelen-Räumen (Hulsegge & Verheul, 2000) begegnen möchte. In diesen Räumen („Snoezelen“ ist in der Übersetzung eine Kombination der Begriffe „Schnüffeln“ und „Dösen“) finden sich Klangmobile und mediative Musik (auditiver Bereich), Dunkelzonen, Spiegel, Lichterketten und Wassersäulen (visueller Bereich), eine Duftlampe (olfaktorischer Bereich) und Tastobjekte (taktiler Bereich), mittels derer man Reizerfahrungen in angenehmer Atmosphäre sammeln kann (Schmidt, 2001). Wir halten die Einrichtung solcher Räume für eine ausgezeichnete Idee, um Sinneserfahrungen und Entspannung zu ermöglichen – vor allem dann, wenn Erzieherinnen Sinneserfahrungen und Entspannungstechniken auch sachkundig vermitteln und gleichzeitig genügend Platz zum Toben und Raufen im Sinne der bereits erwähnten „Kampfspiele“ vorhanden ist.

11 Wie sollten Erzieherinnen auf Konflikte reagieren?

Im Kindergarten zählt nicht nur aggressives Verhalten zum konfliktträchtigen Sozialverhalten von Kindern. Auch ein betont abhängiges Kindverhalten (um Unterstützung bitten, Aufmerksamkeit erregen, von Kontrolle abhängig sein) oder ein stark gehemmtes Kindverhalten (still sein, sich zurückziehen, sich nicht an gemeinsamen Aktivitäten beteiligen) führt zu einer geringen Beteiligung an kooperativen Aktivitäten zum Beispiel im Freispiel (McCandless & Marshall, 1957) und löst Aggressionen von anderen Kindern aus (Parker & Asher, 1987). Abhängiges bzw. gehemmtes Verhalten ist für viele Opfer von Aggressionen typisch. Diese Kinder erfahren schon in frühen Jahren immer wieder Zurückweisung durch andere Kinder. Erfahrungen, die andere Kinder im gemeinsamen Spiel machen können, bleiben ihnen dadurch verschlossen; sie haben weniger Möglichkeiten, im gemeinsamen Spiel ihre sozialen und kommunikativen Kompetenzen zu trainieren. Mangelnde Kooperationsfähigkeit bedeutet auch, ein Defizit an Möglichkeiten, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Die erlebte Frustration wird wiederum häufig mit Aggression beantwortet. Hier müssten Bemühungen der Erzieherinnen einsetzen, das Selbstwerterleben und auch das Durchsetzungsvermögen von Opfern zu verbessern.

Dies ist allerdings nicht die Regel. Auch Erzieherinnen – als ausgebildete Pädagogen – verhalten sich beim Umgang mit Tätern und Opfern oft falsch. Neubauer (1986) untersuchte, welche Konfliktbewältigungsstrategien Erzieherinnen in verschiedenen bildlich vorgegebenen Situationen einsetzen. Es zeigte sich, dass Erzieherinnen aggressive Kinder viel häufiger als andere durch Befehle, Fragen und Kommentare lenken. Dabei spielte es keine Rolle, ob es sich um erwünschtes oder unerwünschtes Sozialverhalten handelt. Vorbildliches Sozialverhalten hingegen wurde bei aggressiven Kindern weitaus weniger häufig durch Lob und Anerkennung gefördert als bei sozial kompetenten oder ängstlichen Kindern. Bei sozial kompetenten Kindern wurden darüber hinaus Aggressionen fast doppelt so häufig ignoriert wie bei aggressiven Kindern. Neubauer (1986) resümierte: Aggressive Kinder erhalten viel Aufmerksamkeit sowie Instruktionen und Strafen, sie bräuchten hingegen Interventionen, die alternatives Verhalten aufzeigen und Opfererfahrung vermitteln. Opfer dagegen, also unsichere, abhängige Kinder, werden vor allem beschützt; sie bräuchten aber eine Stärkung ihres Selbstvertrauens und ihrer Durchsetzungsfähigkeit. Täter wie Opfer werden also nicht selten falsch behandelt. Die Bestrafung aggressiver Kinder nutzt wenig, weil dadurch keine Einsicht in die Nützlichkeit von Normen gefördert wird und die Entdeckungswahrscheinlichkeit in das Zentrum moralischer Abwägungen in Hinblick auf künftige Aggressionen gerät. Das In-Schutz-Nehmen vermag den Opfern nur kurzfristige Erleichterung während der Intervention der Erzieherin zu verschaffen, da ihre Selbstbehauptungsfähigkeiten nicht nachhaltig gestärkt werden.

In der dargestellten Studie von Neubauer (1986) erklärten Erzieherinnen, wie sie in Konfliktsituationen reagieren würden; sie zeigten also lediglich ihr Wissen über pädagogisch kluge Reaktionen. Eine andere Frage ist, wie Erzieherinnen im Alltag tatsächlich reagieren. Zu den wenigen diesbezüglichen Untersuchungen zählt die bereits mehrfach genannte Studie von Schmidt-Denter (1980), bei der das tatsächliche Konfliktverhalten der Erzieherinnen beobachtet wurde. Ein Vergleich der Ergebnisse beider Studien zeigt das Auseinanderklaffen von pädagogischer Theorie und Praxis. Während beispielsweise bei Neubauer (1986) die Erzieherinnen nur in fünf Prozent der Fälle angaben, den Konflikt zu ignorieren, und in 88 Prozent der Fälle mehr oder minder angemessen reagieren wollten, haben tatsächlich die Erzieherinnen der Kindergärten nur in

sieben Prozent und die Erzieherinnen der Eltern-Initiativen nur in 14 Prozent aller Konfliktfälle eingegriffen. Selbst dann, wenn die Erziehungspersonen von einem konfliktbeteiligten Kind direkt angesprochen wurden, griffen sie nur in etwas mehr als der Hälfte der Fälle in Konflikte zwischen Kindern ein (Schmidt-Denter, 1980). Dabei beendete das Eingreifen einer Erzieherin in den Eltern-Initiativen zu 77 Prozent und in den Kindergärten zu 89 Prozent den Konflikt. „Weitere Äußerungen der Kinder zu dem Konfliktgeschehen oder eine längere Diskussion zwischen den beteiligten Kindern und dem Erzieher finden in der Regel nicht statt. Offenbar ist das Eingreifen eher mit dem Unterbinden als einem Problematisieren des Konfliktverhaltens gleichzusetzen“ (Schmidt-Denter, 1980, S. 148).

Die Erziehungspersonen stellten also in beiden Einrichtungsarten häufig selbst kein angemessenes Modell für konfliktkompetentes Verhalten dar. Bei Konflikten mit dem Kind, die von Erziehungspersonen selbst ausgelöst wurden, waren konstruktive Lösungen mit 18 Prozent in den Kinderläden und 16 Prozent in den Kindergärten zwar deutlich häufiger als bei Konflikten zwischen Kindern; die weitaus überwiegende Mehrzahl aller Konflikte endete jedoch auch hier ohne einen Interessenausgleich. Konstruktives Konfliktlösungsverhalten wurde zwar bei ergänzenden Befragungen von den meisten Bezugspersonen auch als Anspruch an das eigene Verhalten akzeptiert, jedoch ließen die Beobachtungen eine starke Diskrepanz zwischen diesem Anspruch und dem realen Verhalten erkennen: „Entweder fehlen den Erziehern Kenntnisse über die entsprechenden Verhaltenstechniken und/oder sie sind selber nicht in der Lage, die den Konfliktsituationen auch bei Erwachsenen eigene Impulsivität der Handlungen zu kontrollieren, so dass auch sie zu rasch wirksamen Durchsetzungstechniken greifen“ (Schmidt-Denter, 1980, S. 242).

Es fehlt also manchen Erzieherinnen an pädagogisch-psychologischer Kompetenz für den entwicklungsförderlichen Umgang mit Tätern und Opfern. Deshalb vertrauen sie im Hinblick auf die Sozialentwicklung der Kinder auf eine Reifung im Selbstlauf oder bzw. und meinen, dass sich mit der vielerorts stattfindenden Betreuung in altersgemischten Gruppen das Problem der sozialen Erziehung allein gelöst habe. Zwar sind die Vorzüge solcher Gruppen für soziales Lernen offensichtlich, beispielsweise lernen die Kleinen am Vorbild und mit der Unterstützung der Großen; sie lernen aber nicht nur sozial erwünschte Verhaltensweisen und es treten neuartige Konflikte mit Kindern unterschiedlichen Alters und Entwicklungsstandes auf, die anspruchsvollere soziale Bewältigungsstrategien erfordern. Aus altersgemischten Gruppen resultieren also keine geringeren Qualitätsanforderungen an die soziale Erziehung!

Das Vertrauen auf Vorzüge altersgemischter Gruppen und die Selbstregulation der Gleichaltrigengruppe scheinen im Zusammenhang mit Konflikterziehung sogar gefährlich zu sein. Werden physisch überlegene Kinder bei aggressiven Durchsetzungsstrategien nicht rigoros gestoppt, stabilisiert sich ihr Glaube an die Funktionalität von Aggression; aggressive Verhaltensmuster verfestigen sich. Derartige Kinder dienen dann als Modelle, an denen jüngere Kinder Aggression als erfolgreiche Strategie erlernen können. Erzieherinnen, die Gewalt unter Kindern ignorieren, stellen einen stärkeren Risikofaktor für das Auftreten von Aggressionen dar als die Nichtanwesenheit einer Erzieherin (Siegel, 1957; Siegel & Kohn, 1959). Der Grund dafür: Der Täter fühlt sich durch das Nichteingreifen der Erzieherin bestätigt und verstärkt sein Verhalten (Buss, 1961), das Opfer zweifelt an den Erfolgsaussichten eines Protestes, andere Kinder sehen sich durch die Anwesenheit der Erzieherin „moralisch entlastet“. Die Folge: Opfer werden entmutigt, ausgegrenzt und viktimisiert. Täter werden zum Erfolgsmodell und finden Nachahmer. Dies gilt insbesondere, wenn physisch stärkere Kinder jüngere Kinder

aus der Gruppe, die ihre Interessen weder argumentativ noch physisch vertreten können, bei Interessenkonflikten folgenlos unterdrücken und drangsalieren können.

Wie sollten nun Erzieherinnen auf Konflikte reagieren? Ein autoritäres Eingreifen schafft in der Regel schnell „Ruhe“, bewirkt jedoch langfristig unerwünschte Nebenwirkungen, wie bereits Jersild und Markey (1935) zeigten. Sie untersuchten zwei Gruppen von Vorschulkindern, deren Erzieherinnen unterschiedlich auf Konflikte reagierten. Die Erzieherinnen der ersten Gruppe griffen häufig ein, während die Erzieherinnen der zweiten Gruppe sich permissiv verhielten. Beobachtungen nach einem Jahr ergaben, dass in der permissiv geführten Gruppe mehr Konflikte auftraten als in der stärker gelenkten Gruppe. Im folgenden Jahr erhielten beide Gruppen wenig lenkende Erzieherinnen. Die Beobachtungen am Ende des zweiten Jahres zeigte ein umgekehrtes Ergebnis: Nun hatten die ständig permissiv geführten Kinder die wenigsten Konflikte (und zwar weniger als im Vorjahr), während sich die Streitigkeiten in der Kontrollgruppe verdoppelten. Jersild (1960) interpretierte das Ansteigen und späteren Abfallen der Konflikthäufigkeit als Lernprozess, bei dem die Kinder Konfliktbewältigungsstrategien erproben und sich aneignen, wenn man ihnen durch angemessene Freiräume eigene soziale Erfahrungen ermöglicht. Entsprechend resümiert Schmidt-Denter unter Verweis auf andere Studien (z.B. Anderson, 1939; Lewin, Lippitt & White, 1939; Lippitt & White, 1973). „Der autoritäre Führungsstil führte zu aggressivem bzw. unterwerfendem Verhalten der Gruppenmitglieder, der Laissez-Faire-Stil rief ebenfalls Aggressionen sowie Passivität und Unproduktivität hervor. Demokratisches Führungsverhalten ermöglichte eine relativ konfliktfreie Gruppenarbeit“ (1980, S. 43). In Gruppen autoritärer Erzieherinnen treten zwar weniger Konflikte auf als in Gruppen mit permissiver Erzieherinnen; entfällt die autoritäre Lenkung jedoch (vielleicht durch einen Erzieherinnenwechsel), ist das Konfliktniveau wahrscheinlich höher als in ständig wenig gelenkten Gruppen.

Fassen wir zusammen: Vielfältig sind die Möglichkeiten der Erzieherinnen, um auf Konflikte zu reagieren: Ignorieren oder Einmischen, Belehren, Strafen, ... Allgemeine Rezepte für die richtige Reaktion kann es nicht geben, es wird immer auch auf die situativen Gegebenheiten ankommen, die flexible Lösungen erfordern. Dazu gilt es, die kindliche Perspektive und den Entwicklungsstand der vom Konflikt betroffenen Kinder bei der Konfliktbewertung und beim methodischen Vorgehen zu berücksichtigen. Dabei sollte immer bedacht werden, dass Kinder zuweilen Konflikten eine andere Bedeutung beimessen als Erwachsene: Welchem Erwachsenen ist es nicht schon einmal passiert, dass er noch darüber nachdachte, wie er einen Konflikt zwischen Kindern lösen könne, währenddessen die Kinder bereits wieder freundschaftlich miteinander spielten. Aus der kindlichen Perspektive dürften Konflikte also in vielen Fällen nicht den Stellenwert wie bei Erwachsenen einnehmen, vor einer Generalisierung dieser Aussage („Hab dich nicht so kindisch ...!“) sei aber ausdrücklich gewarnt!

Die Betrachtung aus der kindlichen Perspektive relativiert die o.g. Pflicht der Erzieherin, bei Konflikten einzugreifen. Eingreifen sollte die Erzieherin aber immer dann, wenn sich anhaltende emotionale Belastungen abzeichnen oder physische Aggressionen auftreten. Verbale Aggressionen sieht Schmidt-Denter (1980, S. 243) demgegenüber schon als Entwicklungsfortschritt an: „Die Daten ... legen ... nahe, dass die Austragung eines Konflikts auf verbaler Ebene die Übergänge zu konstruktiven Lösungsansätzen erleichtert. Offenbar bringt der Vorgang des Verbalisierens schon eine gewisse Impulskontrolle und rationale Überformung des Verhaltens mit sich. Er sollte darum als erster Schritt einer Konflikterziehung im Vorschulalter erzieherisch unterstützt und gefördert werden.“ In Rechnung zu stellen ist auch, dass neu aufgenommene, jüngere, psychisch in-

stabile oder unbeliebte Kinder eher pädagogisch kluge Unterstützung in Konfliktsituationen benötigen als robuste „alte Hasen“.

Vielleicht brauchen auch Jungen, die ja häufiger als Mädchen in Konflikte verwickelt sind, in Hinblick auf die Konflikterziehung stärkere Unterstützung oder zumindest keine Benachteiligung? Sturzbecher, Grundmann und Welskopf (2001) fanden in einer vergleichenden Untersuchung, dass aus kindlicher Sicht Mädchen in Brandenburg (im Gegensatz zu Nordrhein-Westfalen) häufiger Kooperation und Hilfe durch die Erzieherin erfahren und von ihr zur Umsetzung eigener Ideen ermuntert werden als Jungen. Mädchen werden auch deutlich häufiger getröstet, während Jungen häufiger berichteten, dass Wünsche nach Trost in Kummersituationen von der Erzieherin abgewiesen und ihre Ideen abgewertet statt gelobt und bekräftigt würden. Anscheinend besitzen (zumindest brandenburgische) Erzieherinnen eine geringe Sensibilität für die Bedürfnisse von Jungen nach Anerkennung, Unterstützung und emotionaler Zuwendung. Auch Jungen müssen lernen, aggressive Impulse zu kontrollieren, nicht sie zu leugnen. Deshalb dürfen Erzieherinnen keine „Heile-Welt-Haltung“ vertreten und ritualisierte Formen von kämpferischen Auseinandersetzungen wie beispielsweise Rauf- und Kampfspiele verbieten: „Es besteht nämlich die Gefahr, dass die Kinder nicht nur in sinnvoller Tätigkeit unterbrochen, sondern zusätzlich aus falschem Anlass bestraft werden. Mit Recht empfinden Kinder dies als ungerecht, auch wenn sie sich im allgemeinen nicht dagegen wehren können, weil Erwachsenen, die eine Handlung als Aggression gedeutet haben, der Spielcharakter des anscheinend bösen Akts nachträglich nur schwer klargemacht werden kann“ (Oswald, 1997, S. 165). Gerade für Jungen im Vorschulalter gilt außerdem, dass verbale Aggressionen im Vergleich zu physischen Aggressionen einen Entwicklungsfortschritt markieren (s.o.).

12 Mit sozialer Partizipation und sozialen Lernprogrammen zu mehr Friedfertigkeit!

Die Förderung sozialer Partizipation ist eine entscheidende pädagogische Herausforderung unserer Zeit. Um sich Lebenschancen erschließen zu können, müssen Kinder frühzeitig lernen, eigene Interessen anzumelden und erfolgreich zu vertreten. Seinen Platz in der Gesellschaft zu finden und zu behaupten, kann jedoch nicht bedeuten, die eigenen Interessen um jeden Preis und zu Lasten anderer durchzusetzen. Es ist daher auch wichtig zu lernen, dass die Vertretung eigener Interessen mit sozial akzeptierten Mitteln erfolgen muss und die Interessen anderer dabei zu berücksichtigen sind. Bereits im Kindergarten müssen Kindern verstärkt Freiräume eröffnet werden, in denen sie entwicklungsstandgerecht Fähigkeiten zur Artikulierung und Durchsetzung von Interessen erwerben können. Nur wenn die Kinder in derartigen Aushandlungsprozessen Erfolg und damit soziale Selbstwirksamkeit erfahren, wenn sie das Wechselspiel von eigener Interessendurchsetzung und Interessenunterordnung unter die Bedürfnisse von anderen im Alltag erleben, kann damit langfristig auch ein Grundstein zur Übernahme von sozialer Verantwortung und zum demokratischen Handeln gelegt werden.

Kinder mitentscheiden und mitgestalten zu lassen, ihnen also Partizipationschancen zu eröffnen, bedeutet für Erzieherinnen, etwas von der eigenen Macht abzugeben. Und nicht zuletzt erfordert es bisweilen auch „starke Nerven“. Trotzdem lohnen sich diese Anstrengungen: Werden die Kinder an der Gestaltung ihrer Lebenswelten beteiligt, dann wachsen die Identifikation mit den Gruppennormen, die Verantwortung für die Einhaltung der gemeinsam ausgehandelten Regeln und die Bereitschaft, sich auch in

Zukunft mit eigenen Vorschlägen an der Ausgestaltung des Gruppenlebens zu beteiligen. Soziale Partizipation ist deshalb nicht nur ein Ansatz zur Entwicklung von mehr sozialer Verantwortlichkeit, sondern auch ein effektiver Weg zur Gewaltprävention: Mit der Förderung von sozialer Partizipation und Aushandlungskompetenz sind wichtige Voraussetzungen dafür gegeben, dass Kinder sich gewaltfrei behaupten können und Unterstützung bei Problemen finden.

Nicht zuletzt ist es für die Entwicklung von Kindern überaus wichtig, frühzeitig die Erfahrung zu sammeln, „des eigenen Glückes Schmied zu sein“ sowie Anerkennung und Erfolg erringen zu können. Wird Kindern dies verwehrt, führt der Wunsch nach Selbständigkeit und Selbstwirksamkeitserleben zu destruktiven Effekten; dann wird versucht, Aufmerksamkeit um jeden Preis zu erringen, auch durch Normverletzungen und Aufmüpfigkeit. Wie wichtig Selbstwirksamkeitserleben für die kindliche Entwicklung ist, belegen nicht zuletzt Ursachenanalysen zur Jugendgewalt. Dabei zeigte sich, dass fehlendes Selbstwirksamkeitserleben und das Gefühl, fremdbestimmt zu sein, eng verbunden sind mit delinquenten Verhaltensweisen wie beispielsweise Gewaltbereitschaft und Rechtsextremismus (Sturzbecher & Wurm, 2001). Mit anderen Worten: Soziale Akzeptanz und Selbstwirksamkeitserleben durch soziale Partizipation sind wichtige protektive Faktoren gegen Gewalt und Delinquenz.

Wie können Partizipation und Aushandlungskompetenz von Kindern gefördert werden? Situationen, in denen Kinder sich mit anderen Kindern abstimmen müssen, um ihre eigenen Ziele verwirklichen zu können, ergeben sich im Alltag oft. Viele Ideen lassen sich nur durchsetzen, wenn man die Unterstützung anderer gewinnt oder auch deren Widerstand überwindet. Dabei machen Kinder die Erfahrung, dass ihre eigenen Ziele und Wünsche den Intentionen der anderen bzw. der Gruppe entgegenstehen können; sie müssen diese gegeneinander abwägen und nach einer einvernehmlichen Lösung streben. Erzieherinnen haben die verantwortungsvolle Aufgabe, Kindern zu vermitteln, wie man eigene Interessen auf dem schmalen Grat zwischen Unverschämtheit und Anspruchslosigkeit gewaltfrei durchsetzt. Dazu bedarf es zunächst einiger grundlegender Voraussetzungen:

- Um erfolgreich mit anderen zusammenzuarbeiten, müssen Kinder bereit und fähig sein, mit ihren Partnern zu verhandeln. Psychologische Voraussetzung für solche Verhandlungen ist zum einen die Fähigkeit, eigene Ideen und Interessen zu äußern und zu begründen. Zum anderen gehört aber auch die Fähigkeit dazu, anderen zuzuhören, auf sie einzugehen und Kompromisse zu schließen.
- Kinder können sich die psychischen Voraussetzungen für Partizipation nur dann aneignen, wenn sie auch im Alltag eigene Interessen anmelden und verwirklichen dürfen. Wenn die Erzieherin Kinder nach ihren Wünschen, Meinungen und Interessen fragt, erfahren diese Kinder Anerkennung. Machen Kinder die Erfahrung, dass ihre Meinung zählt, bemühen sie sich auch darum, diese verständlich auszudrücken. Kinder, die erfahren haben, dass ihre Interessen berücksichtigt werden, sind auch selbst eher dazu bereit, die Interessen anderer zu berücksichtigen.
- Interessengegensätze sollten öffentlich diskutiert und abgewogen werden. Nur so können Kinder die Erfahrung machen, dass es Sinn hat, eigene Interessen zu begründen, auf andere einzugehen und Kompromisse zu schließen.

Das Schaffen dieser Voraussetzungen könnte man auch als Demokratisierung des Kindergartens bezeichnen. Durch Demokratisierung zu mehr Friedfertigkeit im Kindergarten zu gelangen, stellt Erzieherinnen vor besondere Anforderungen. Diese wollen wir in „sieben Geboten“ der sozialen Erziehung im Kindergarten zusammenfassen:

- (1) Erzieherinnen dürfen nicht wegschauen bei Diskriminierung und Aggression. Sie müssen vor allem bei physisch ausgetragenen Konflikten eingreifen; intervenieren sie nicht, ist aggressives Verhalten in der Regel erfolgreich und wird verstärkt.
- (2) Erzieherinnen müssen die Handlungspotenziale der Kinder mit sinnvollen und akzeptablen Anforderungen und Leistungsanreizen fordern und fördern.
- (3) Erzieherinnen müssen vermitteln: „Was Du nicht willst, das man dir tu, das füge auch keinem anderen zu!“
- (4) Erzieherinnen müssen Basiskompetenzen (z.B. Perspektivenübernahmefähigkeiten, „Ausreden lassen“) und Orientierungsgrundlagen für soziales Handeln vermitteln.
- (5) Erzieherinnen müssen Kindern Freiräume einräumen: „Nicht weggucken heißt nicht, alles zu sehen!“
- (6) Erzieherinnen müssen gerecht sein und ihre Entscheidungen verständlich begründen!
- (7) Erzieherinnen müssen selbst ein gutes Modell für Kooperation und niederlagelose Konfliktbewältigung sein und die Kinder nicht ignorant, abweisend oder gar restriktiv behandeln.

Auch wenn diese sieben Gebote gewissenhaft befolgt würden, sind hinsichtlich einer Zunahme von konstruktivem Konfliktlösungsverhalten im Vorschulalter keine Wunder zu erwarten. Zwar zeigt sich im Gefolge des Anwachsens sozio-kognitiver Fähigkeiten im Vorschulalter auch eine Umgewichtung im Verhältnis von Aggression und Kooperation (Anderson & Anderson, 1954) sowie eine Zunahme der Kooperationsfähigkeit (Sturzbecher, 1990); dies bedeutet jedoch noch nicht zwingend, dass die neu erworbenen sozio-kognitiven und kooperativen Fähigkeiten auch zur Konfliktbewältigung eingesetzt würden. Um Letzteres zu erreichen, genügen bloße Instruktionen der Erzieherinnen und die Bestrafung aggressiven Verhaltens nicht. Darüber hinaus gilt es, einerseits die moralische Erziehung voranzutreiben (vgl. z.B. Nickel) und andererseits die Entwicklung kooperativer Persönlichkeitseigenschaften zu fördern (s. Sturzbecher & Großmann, 2003a).

Die Erfolgsträchtigkeit von integrierten Lernprogrammen, die eine Förderung sozio-kognitiver Fähigkeiten mit Moral- bzw. Konflikterziehung und Aushandlungstraining verknüpfen, zeigt das Trainingsprogramm von Sturzbecher (1988, s. Kapitel 12), der bei 20 Vier- bis Fünfjährigen mittels Bildgeschichten, Puppenspielen und Rollenspielen Perspektivenübernahmefähigkeiten und Konfliktbewältigungsstrategien förderte. Um die Trainingseffekte abzubilden, wurden u.a. vier Wochen vor und nach dem Trainingsprogramm Freispielbeobachtungen bei standardisierter Gruppengröße und Spielzeugausstattung (neuartiges Spielzeug mit hohem Abstimmungsaufwand bzw. Konfliktpotenzial) in der Versuchsgruppe und einer Kontrollgruppe (18 Kinder) durchgeführt. Vor dem Programmeinsatz gab es sowohl in der Versuchsgruppe als auch in der Kontrollgruppe kein kooperatives Spiel, und mindestens ein Drittel aller Kinder spielte auf einem sehr geringen sozialen Niveau (keine Abstimmung, einseitig dominantes Spiel oder konfliktäres Spiel). Nach dem Programmeinsatz zeigte sich dann ein völlig neues Bild. In der Versuchsgruppe trat einseitig dominantes Spiel oder konfliktäres Spiel nicht mehr auf, ca. zwei Drittel der Kinder realisierten kooperatives Spiel. Bei den nicht in das Programm einbezogenen Kindern dagegen trat kooperatives Spiel nur dann auf, wenn ihre Mitspieler am Trainingsprogramm teilgenommen hatten. Waren beide Spieler nicht in das Programm einbezogen gewesen, spielten sie generell auf dem beschriebenen geringen sozialen Niveau.

Sicherlich kann man dieses Lernprogramm wie auch andere psychologische Trainingsprogramme nicht einfach in den pädagogischen Alltag übernehmen; aber man kann solche Trainingsprogramme hinsichtlich ihrer methodischen Prinzipien und Materialien genauso wie viele andere gute Beispiele zur Förderung der sozialen Kompetenz adaptieren und nachnutzen (Sturzbecher & Großmann, 2003b). Man muss also nicht tatenlos auf die Entwicklung von moralischer Reife und angemessenen Konflikttechniken bei Kindern warten, denn die moralische Entwicklung ist durch Erziehung beeinflussbar und kooperative Konfliktbewältigungsstrategien können auch im Vorschulalter schon erfolgreich und verhaltenswirksam erlernt werden.

Literatur

- Ainsworth, M.D.S. (1979). Infant-mother Attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Allen, P.S. (1973). Effects of Spatial Density on Social Behavior of Preschool Children. *Dissertation Abstracts International*.
- Anderson, H.H. (1939). Domination and Social Interaction in the Behaviour of Kindergarten Children in an Experimental Play Situation. *Journal of Experimental Education*, 8, 123-131.
- Anderson, H.H. & Anderson, G.L. (1954). Social Development. In L. Carmichael (Hrsg.), *Manual of Child Psychology* (2. Ed.) (pp. 1162-1216). Wiley, New York.
- Arnote, T.E. (1970). Variations in the Amount of Indoor Play Space as Associated with Certain Physical Aggressive Contacts of Young Children in Group Settings. *Dissertation Abstracts International*.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. New York: Holt.
- Bandura, A. & Kupers, C.J. (1964). Transmission of Patterns of Self-reinforcement Through Modelling. *Journal of Abnormal and Social Psychology*.
- Barker, R.G., Dembo, T. & Lewin, K. (1943). Frustration and Regression. In R.G. Barker, J.S. Kounin, H.F. Wright, *Child Behavior and Development*. New York: McGraw-Hill.
- Baron, R.A. (1977). *Human Aggression*. New York: Plenum.
- Baron, R.A. & Richardson, D.R. (1994). *Human Aggression*. New York: Plenum Press.
- Berkowitz, L. (1982). Aversive Conditions as Stimuli to Aggression. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology*, B. 15. New York: Academic Press.
- Björkqvist, K., Ekman, K. & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and Their Victims: Their Ego Picture, Ideal Ego Picture and Normative Ego Picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight?: Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behaviour*, 18, 117-127.
- Block, J. & Martin, B. (1958). Predicting the Behavior of Children Under Frustration. In J. Seidman (Hrsg.), *The Child: A Book of Regardings*. New York: Rinehart.
- Brain, P.F. (1994). Hormonal Aspects of Aggression and Violence. In A.J. Reis & J.A. Roth (Hrsg.), *Understanding and Control of Biobehavioural Influences on Violence* (Vol. 2) (pp. 177-244). Washington D.C.: National Academy Press.
- Bründel, H. & Hurrelmann, K. (1994). *Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um?* München: Droemer Knauer.
- Bründel, H. & Hurrelmann, K. (1996). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium des Inneren & Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) (2001). Erster Periodischer Sicherheitsbericht. Internet: <http://www.bmi.bund.de>.

- Burgess, R.L. & Conger, R. (1978). Family Interactions in Abusive, Neglectful, and Normal Families. *Child Development*, 49, 1163-1173.
- Busch, L. (1998). *Aggression in der Schule* (Präventionsorientierte und differenzielle Analyse von Bedingungsfaktoren aggressiven Schülerverhaltens). Dissertation. Universität Gießen.
- Buss, A.H. (1961). *The Psychology of Aggression*. New York: Wiley
- Cairns, R.B. (1979). *Social Development: The Origins and Plasticity of Interchanges*. San Francisco: Freeman.
- Charlesworth, R. & Hartup, W.W. (1967). Positive Social Reinforcement in the Nursery School Peer Group. *Child Development*.
- Cohn, D.A. (1990). Child-mother Attachment of Six-year-olds and Social Competence at School. *Child Development*, 61, 152-162.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1998). Aggression and Antisocial Behaviour. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology. Social, Emotional, and Personality Development* (Vol. 3). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Coie, J.D. & Koepl, G.K. (1990). Expanding the Framework of Intervention With Rejected Children. In S.R. Asher & J.D. Coie (Hrsg.), *The Rejected Child* (pp. 309-337). New York: Cambridge University Press.
- Colberg-Schrader, H. & Derschau, D. v. (1991). Sozialisationsfeld Kindergarten. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 335-354). Weinheim: Beltz.
- Conger, R.D., Conger, K.J., Elder, G.H. Jr., Lorenz, F.O., Simons, R.L. & Whitbeck, L.B. (1992). A Family Process Model of Economic Hardship and Adjustment of Early Adolescent Boys. *Child Development*, 63, 526-541.
- Crockenberg, S. (1987). Predictors and Correlates of Anger Toward and Punitive Control of Toddlers by Adolescent Mothers. *Child Development*, 58, 964-975.
- Dawe, H.C. (1934). An Analysis of Two Hundred Quarrels of Preschool Children. *Child Development*.
- DeRosier, M.E., Cillessen, A.H.N., Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1994). Group Social Context and Children's Aggressive Behaviour. *Child Development*, 65, 1068-1079.
- Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (1997). Konflikte unter Kindern. Erzieherinnen berichten aus ihrem Alltag. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *DJI-Literaturbericht 3/97*. München: DJI.
- Dodge, K.A. (1982). Social Information Processing Variables in the Development of Aggression and Altruism in Children. In C. Zahn-Waxler, M. Cummings & M. Radke-Yarrow (Hrsg.), *The Development of Aggression and Altruism: Social and Sociobiological Origins*. New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K.A., Coie, J.D., Pettit, G.S. & Price, J.M. (1990). Peer Status and Aggressions in Boys' Groups: Developmental and Contextual Analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Dodge, K.A. & Frame, C.L. (1982). Social Cognitive Biases and Deficits in Aggressive Boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. & Sears, R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Donnerstein, E., Slaby, R.G. & Eron, L.D. (1994). The Mass Media and Youth Aggression. In L.D. Eron, J.H. Gentry & P. Schlegel (Hrsg.), *Reason to Hope: A Psychosocial Perspective on Violence and Youth* (pp. 219-250). Washington DC: APA.
- Edelstein, W. (1995). Krise der Jugend-Ohnmacht der Institutionen. Eine Einleitung im Anschluss an Emil Durkheims Theorie. In W. Edelstein (Hrsg.), *Entwicklungskrisen kompetent meistern*. Heidelberg: Asanger.
- Emery, R.E. (1989). Family Violence. *American Psychologist*, 44, 321-328.

- Eron, L.D. (1992). Gender Differences in Violence: Biology and/or Socialization? In K. Björkqvist & P. Niemelä (Hrsg.), *Of Mice and Women: Aspects of Female Aggression* (S. 89-97). San Diego: Academic Press.
- Eron, L.D. & Huesmann, L.R. (1984). The Control of Aggressive Behavior by Changes in Attitudes, Values, and the Conditions of Learning. In R.J. Blanchard & D.C. Blanchard (Hrsg.), *Advances in the study of aggression*, Vol. 1, 139-173. Orlando, FL: Academic Press.
- Euler, P.F.S.A. (1997). Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte in der Gewaltforschung. In H.G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer K.J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen*. München: Juventa.
- Fagot, B.I. (1977). Variations in Density: Effects on Task and Social Behaviours of Preschool Children. *Developmental Psychology*, 13, 166-167.
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*.
- Fichtner, H.-L. (1976). Lernzielermittlung und -überprüfung im Kontext einer spiel- und handlungsrelevanten Evaluation. In W. Küchenhoff & F. Oertel (Hrsg.), *Der niedersächsische Modellversuch zur Sozialerziehung in Kindergärten. Ein Erfahrungsbericht* (S. 99--125). Hannover: Schroedel.
- Fonzi, A., Schneider, B.H., Tani, F. & Tomada, G (1997). Predicting Children's Friendship Status from Their Dyadic Interaction in Structured Situations of Potential Conflict. *Child Development*, 68, 496-506.
- Frodi, A.M. & Lamb, M.E. (1980). Childabusers' Responses to Infants' Smiles and Cries. *Child Development*, 51, 238-241.
- Frodi, A., Macauley, J. & Thome, P.R. (1977). Are Woman Always Less Aggressive Than Men? A Review of Experimental Literature. *Psychological Bulletin*, 84, 1634-1660.
- Fthenakis, W.E. (1997). Kinderrechte. *IFP-Infodienst*, 2, 3-6.
- Galtung, J. (1975). *Strukturelle Gewalt*. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek, Hamburg.
- Ginsburg, H.J. (1975). *Variations of Aggressive Interaction Among Male Elementary School Children as a Function of Spatial Density*. Paper Presented at the Meeting of the Society for Reserch in Child Development, Denver.
- Goodenough, F.L. (1931). Anger in Young Children. *Monograph Series IX*, Institute Of Child Welfare, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Goodnow, J. & Burns, A. (1988). *Home and School: Child's Eye View*. Sidney: Allen & Unwin.
- Gouldner, A.W. (1960). The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. *American Sociological Review*.
- Green, E.H. (1933). Friendships and Quarrels Among Preschool Children. *Child Development*, 4, 236-252.
- Hartup, W.W. (1970). Peer Interaction and Social Organization. In P.H. Mussen (Hrsg.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Hartup, W.W. & De Wit, J. (1974). The Development of Aggression: Problems and Perspectives. In J. De Wit & W.W. Hartup (Hrsg.), *Determinants and Origins of Aggressive Behavior*. Den Haag: Mouton.
- Hartup, W.W., French, D.C., Laursen, B., Johnston, M.K. & Ogawa, J.R. (1993). Conflict and Friendship Relation in Middle Childhood: Behaviour in a Closed-field Situation. *Child Development*, 64, 445-454.
- Hartup, W.W., Laursen, B., Stewart, M.A. & Eastenson, A. (1988). Conflict and Friendship Relations of Young Children. *Child Development*, 59, 1590-1600.
- Hicks, D.J. (1965). Imitation and Retention of Film Mediated Aggressive Peer and Adult Models. *Journal of Personality and Social Psychology*.

- Huesmann, L.R. & Malamuth, N. (1986). Media Violence and Antisocial Behaviour: An Overview. *Journal of Social Issues*, 42, 1-6.
- Hulsegge, J. & Verheul, A. (2000). *Snoezelen – Eine andere Welt*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hutt, C. & McGrew, W.C. (1967). Effects of Group Density Upon Social Behavior in Humans. In *Changes in Behavior With Population Density*. Presented at the Meeting of Association for the Study of Animal Behavior. Oxford: Sump.
- Hutt, C. & Vaizey, M.J. (1966). Differential Effects of Group Density on Social Behaviour. *Nature*, 209, 1371-1372.
- Jacobson, T., Edelstein, W. & Hofmann, V. (1994). A Longitudinal Study of the Relation Between Representations of Attachment in Childhood and Cognitive Functioning in Childhood and Adolescence. *Development Psychology*, 30, 112-124.
- Jaworski, M. (1979). *Janusz Korczak*. Leipzig: Hirzel Verlag.
- Jersild, A.T. (1960). *Child Psychology*. N.J., Prentice Halle, Englewood Cliffs.
- Jersild, A.T. & Markey, F. V. (1935). Conflicts Between Preschool Children. *Child Development Monographs*.
- Johnson, M.W. (1935). The Effect on Behavior of Variation in the Amount of Play Equipment. *Child development*.
- Jones, N.B., Ferreira, M.C.R., Brown, M.F. & MacDonald, L. (1979). Aggression, Crying, and Psychical Contact in One to Three-year-old Children. *Aggressive Behavior*, 5, 121-133.
- Kälin, K. (1972). *Populationsdichte und soziales Verhalten*. Europäische Hochschulschriften. Bern/Frankfurt am Main: Lang.
- Kagan, J. (1981). *The Second Year. The Emergence of Self-awareness*. Cambridge: Harvard University Press.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Kupersmidt, J.B., Burchinal, M. & Patterson, C.J. (1995). Developmental Patterns of Childhood Peer Relations as Predictors of Externalizing Behaviour Problems. *Development and Psychopathology*, 7, 649-668.
- LaFreniere, P. & Charlesworth, W.R. (1983). Dominance, Attention, and Affiliation in a Peer Group: A Nine Month Longitudinal Study. *Ethology and Sociobiology*, 4, 55-67.
- Langlois, J.H. & Stephan, C. (1981). Beauty and the Beast: The Role of Physical Attractiveness in the Development of Peer Relations and Social Behaviour. In S.S. Brehm, S.M. Kassin & F.X. Gibbon (Hrsg.). *Developmental Social Psychology*. New York: Oxford.
- Larrance, D.T. & Twentyman, C.T. (1983). Maternal Attributions and Child Abuse. *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 449-457.
- Lempers, J.D., Clark-Lempers, D. & Simons, R.L. (1989): Economic Hardship, Parenting, and Distress in Adolescence. *Child Development*, 60, 25-39.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lippitt, R. & White, R.K. (1973). *Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten. Pädagogische Psychologie I*. Frankfurt am Main: Fischer.
- McCandless, B.R. & Marshall, H. (1957). A Picture Sociometric Technique for Preschool Children and Its Relation to Teacher Judgements of Friendship. *Child Development*, 28, 139-147.
- McGrew, P.L. (1970). Social and Spatial Density Effects on Spacing Behavior in Preschool Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- McGrew, W.C. (1972). *An Ethological Study of Children's Behaviour*. New York: Academic Press.

- Minuchin, P.P. & Shapiro, E.K. (1983). The School as a Context for Social Development. In P.H. Mussen & E.M. Hetherington (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology, Volume IV: Socialization, Personality, and Social Development* (4th. Ed.) (pp.197-274). New York: Wiley.
- Neubauer, E. (1986). *Erzieherverhalten bei der Bewältigung sozialer Konflikte*. Bergheim: AVM-Verlag.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. & Pattee, L. (1993). Children's Peer Relations: A Meta-analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Nickel, H (1975). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bd. II: Schulkind und Jugendlicher*. Bern: Hans Huber.
- Olweus, D. (1982). Development of Stable Aggressive Reaction Patterns in Males. In R. Blanchard & C. Blanchard (Hrsg.), *Advances in the Study of Aggression* (Vol.1). New York: Academic Press.
- Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können*. Göttingen: H. Huber.
- Oswald, H. (1997). Zur sozialisatorischen Bedeutung von Kampf- und Tobespielen (Rough and tumble play). In E. Renner, S. Riemann, I.K. Schneider & T. Trautmann, *Spiele der Kinder*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oswald, H. & Krappmann, L. (2000). Phänomenologische und funktionale Vielfalt von Gewalt unter Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 49(1), 3-15.
- Parke, R.D. & Slaby, R.G. (1983). The Development of Aggression. In E.M. Hetherington (Hrsg.), *Socialization, Personality and Social Development. Handbook of Child Psychology, Vol. IV* (S. 547-641). New York: Wiley.
- Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-accepted Children a Risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson, G.R., De Baryshe, B.D. & Ramsey, E. (1989). A Developmental Perspective on Anti-social Behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Patterson, G.R., Littmann, R.A. & Bricker, W. (1967). Assertive Behavior in Children: a Step Toward a Theory of Aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.
- Peek, C.W., Fischer, J.L. & Kidwell, J.S. (1985). Teenage Violence Toward Parents: A Neglected Dimension of Family Violence. *Journal of Marriage and the Family*, 47, 1051-1058.
- Perry, D.G. & Bussey, K. (1984). *Social Development*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Perry, D.G., Perry, L.C. & Boldizar, J.P. (1990). Learning of Aggression. In M. Lewis & S. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*, 135-146. New York: Plenum.
- Pikas, A. (1974). *Rationale Konfliktlösung*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Rizzo, T.A. (1992). The Role of Conflict in Children's Friendship Development. *New Directions for Child Development*, 58, 93-111.
- Roff, M. & Roff, L. (1940). An Analysis of Variance of Conflict Behavior in Preschool Children. *Child Development*
- Rohe, W. & Patterson, A. (1974). *The Effects of Varied Levels of Resources and Density on Behavior in a Day Care Center*. Paper Presented at EDRA V Conference. Milwaukee, Wisconsin.
- Ross, H.S. & Conant, C.L. (1992). The Social Structure of Early Conflict: Interaction, Relationships, and Alliances. In C.U. Shantz & W.W. Hartup (Hrsg.), *Conflict in Child and Adolescent Development* (pp. 153-185). New York: Cambridge University Press.

- Rutter, M. & Garmezy, N. (1983). Developmental Psychopathology. In E.M. Hetherington (Hrsg.), *Socialization, Personality and Social Development. Handbook of Child Psychology* (Vol. 4) (pp. 775-911). New York: Wiley.
- Schmidt, M. (2001). Eintauchen in die Welt der Wahrnehmung. In *Kindergarten heute*, 3/2001, 14-16.
- Schmidt-Denter, U. (1977). *Analyse des Konfliktverhaltens von Kindern aus unterschiedlichen Vorschulischen Erziehungseinrichtungen* (Elterninitiativ-Gruppen und Kindergärten). Inaugural-Dissertation. Universität Düsseldorf
- Schmidt-Denter, U. (1980). Soziale Konflikte im Kindesalter-Eine Übersicht über empirische Forschungsergebnisse und theoretische Konzepte. In K.J. Klauer & H.J. Kornadt (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft* (S. 173-207).
- Schultz-Gambard, J. (1985). Crowding: Sozialpsychologische Erklärungen der Wirkung von Dichte und Enge. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie*, 175-208. Bern: Huber.
- Selman, R.L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*. New York: Academic Press.
- Shaw, D.S. & Emery, R.E. (1988). Chronic Family Adversity and School-age-children's Adjustment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 200-206.
- Siegel, A.E. (1957). Aggressive Behavior of Young Children in the Absence of an Adult. *Child Development*.
- Siegel, A.E. & Kohn, L.G. (1959). Permission, Permissiveness, and Aggression: The Effect of Adult Presence or Absence on Aggression in Children's Play. *Child Development*.
- Silcock, A. (1970). Aspects of the Role Performance of Kindergarten Teachers. *Australian Psychologist*.
- Sroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver Attachment and Patterns of Adaption in Preschool: The Roots of Maladaption and Competence. In M. Perlmutter (Hrsg.), *Minnesota Symposium on Child Psychology, Vol.16*, 41-81. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L.A. & Fleeson J. (1986). Attachment and the Construction of Relationships. In Hartup, W.W. & Rubin, Z. (Hrsg.), *Relationships and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stange, E. & Stange, W. (1979). Kinder lösen Konflikte. In H. Hielscher (Hrsg.), *Sozialerziehung konkret. Band 1*. Hannover.
- Strätz, R. (1992). *Die Kindergartengruppe. Soziales Verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder* (Schriften- und Medienreihe des SPI Nr. 15) (2.überarb. Aufl.). Köln: Kohlhammer.
- Strätz, R. (1998). Altersgemischte Gruppen: Chancen, Probleme, und Erfahrungen. In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Kindertagesbetreuung in Deutschland -- Bilanzen und Perspektiven* (S. 128 - 141). Freiburg: Lambertus.
- Strätz, R. & Schmidt, E.A.F. (1982). *Die Wahrnehmung sozialer Beziehungen von Kindergartenkindern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sturzbecher, D. (1988). *Entwicklung und Erprobung eines Trainingsprogramms zur sozialen Befähigung von 4- bis 5jährigen Vorschulkindern zur Bewältigung kooperativer Anforderungen*. Unveröff. Diss. A, Berlin: Institut für Pädagogische Psychologie.
- Sturzbecher, D. (1990). Befähigung von Vorschulkindern zu kooperativem Spiel. *Psychologie für die Praxis* 8, 135-149.
- Sturzbecher, D. & Großmann, H. (2003). (Hrsg.). *Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. München: Reinhardt.
- Sturzbecher, D. & Großmann, H. (2003). (Hrsg.). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen*. München: Reinhardt.

- Sturzbecher, D., Grundmann, M. & Welskopf R. (2001). Betreuungsqualität in Familie und Kindergarten aus kindlicher Sicht. In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Spielbasierte Befragungstechniken* (S. 133-193). Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.
- Sturzbecher, D. & Hess, M. (2002). Soziale Schulqualität aus Schülersicht. In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Jugendtrends in Ostdeutschland: Bildung, Freizeit, Politik, Risiken* (S. 155 – 181). Opladen: Leske + Budrich.
- Sturzbecher, D. & Langner, W. (1997). „Gut gerüstet in die Zukunft?“ – Wertorientierungen, Zukunftserwartungen und soziale Netze brandenburgischer Jugendlicher“. In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Jugend und Gewalt in Ostdeutschland. Lebenserfahrungen in Schule, Freizeit und Familie*. (S. 11-81). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Sturzbecher, D. & Tausendteufel, H. (2002). Gewalt unter Jugendlichen – Trends und Ursachen. In S. Andresen, K. Bock, M. Brumlik, H.-U. Otto, M. Schmidt & D. Sturzbecher (Hrsg.), *Vereintes Deutschland – Geteilte Jugend? Ein politisches Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich.
- Sturzbecher, D. & Wurm, S. (2001). Jugend in Ostdeutschland: Wertorientierungen, Zukunftserwartungen, Familienbeziehungen und Freizeitcliquen. In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Jugend in Ostdeutschland – Lebenssituationen und Delinquenz* (S. 33 - 84). Opladen: Leske + Budrich.
- Thompson, D.H. (1967). *An Ethological Study of Dominance Hierarchies in Preschool Children*. Vervielfältigung. University Wisconsin
- Tieger, T. (1980). On the Biological Basis of Sex Differences in Aggression. *Child Development*, 51, 943-963.
- Trickett, P.K. & Kuczynski, L. (1986). Children's Misbehavior and Parental Discipline Strategies in Abusive and Nonabusive Families. *Developmental Psychology*, 22, 115-123.
- Waller, M. (1973). Kooperatives Verhalten im Verständnis von Kindern als symmetrischer Austauschprozeß: Stärke und Bedingungen der Ausbildung der Norm des symmetrischen Austauschs in den Verhaltenserwartungen 4 bis 9jähriger Kinder. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*
- Walters, R.H. & Parke, R.D. (1964). Social Motivation, Dependency, and Susceptibility to Social Influence. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 1)*. New York: Academic Press.
- Weiss, B., Dodge, A., Bates, J.E. & Pettit, G.S. (1992). Some Consequences of Early harsh discipline: Child aggression as a Maladaptive Social Information Processing Style. *Child Development*, 63, 1321-1335.
- Whiting, B. & Edwards, C.P. (1973). A Crosscultural Analyses of sex Differences in the Behavior of Children Aged Three Through Eleven. *Journal of Social Psychology*.
- Willems, H. (1993). *Fremdenfeindliche Gewalt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wright, M.E. (1943). *The Influence of Frustration Upon Social Relations of Young Children*. Character and Personality.

Kinder im Straßenverkehr

Chancen und Grenzen der Verkehrssicherheitsarbeit

Die Autorin

CORINNA BREDOW leitet das Referat „Kindertagesbetreuung“ beim Landesjugendamt des Landes Brandenburg. Nach ihrem Studium für das Lehramt arbeitete sie als Lehrerin für Germanistik und Kunsterziehung und als Fachschuldozentin für Bildnerisches Gestalten im Vorschulalter an der Fachschule für Vorschulerzieherinnen in Luckenwalde. 1989 promovierte sie in der ästhetischen Erziehung mit einer Arbeit zu ästhetischen Komponenten des Bekleidungsverhaltens von Vorschulkindern. Forschungsarbeiten zu Entwicklungsstörungen von Kindern schlossen sich an. Seit 1990 ist Corinna Bredow in der kommunalen und Landesverwaltung tätig; Schwerpunkte sind hier die Beratung der Träger von Kindertageseinrichtungen und der örtlichen Träger der Jugendhilfe sowie die Wahrnehmung der Aufgaben zum Schutz von Kindern in Einrichtungen. Sie hat in der Vergangenheit Artikel und Buchbeiträge zu Partizipationsrechten von Kindern und Eltern sowie zur Entwicklung der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg publiziert.

Nicht nur Kinder, auch Erwachsene haben zuweilen einen recht eigenwilligen Humor. Wer kennt sie nicht, die Autofahrerwitze auf Aufklebern wie „Ich bremsen auch für Lehrer ...“. Bedenklicher als diese Art von Humor erscheint aber, dass Kinder am Fahrbahnrand sich kaum auf das Fahrverhalten von Kraftfahrern auswirken, während bei Hunden die Geschwindigkeit deutlich reduziert wird (Behrens, 2001). Sicher trägt auch diese Sorglosigkeit vieler Kraftfahrer dazu bei, dass immer wieder Kinder bei Unfällen im Straßenverkehr Schaden erleiden. Wie das Statistische Bundesamt mitteilt, wurden in Deutschland im Jahr 2001 231 Kinder im Alter von unter 15 Jahren im Straßenverkehr getötet. Insgesamt verunglückten 2001 auf Deutschlands Straßen 42.805 Kinder, das sind sechs Prozent weniger als im Vorjahr. Die meisten Unfälle betreffen Kinder als PKW-Insassen und Radfahrer.

Trotz der sinkenden Zahl schwerer Verkehrsunfälle von Kindern gibt es keinen Anlass zur Entwarnung: Jedes verunglückte Kind ist ein verunglücktes Kind zuviel, denken wir an die gesundheitlichen Schäden und das Leid der Betroffenen. Außerdem gibt es bei den Unfallzahlen regionale Unterschiede. Setzt man beispielsweise die Zahl der verunglückten Kinder zur Einwohnerzahl der entsprechenden Altersgruppe in den einzelnen Bundesländern ins Verhältnis, dann verunglückten in Brandenburg 461 Kinder je 100.000 Einwohner unter 15 Jahren; im gesamten Bundesgebiet sind es dagegen „nur“ 335 Kinder (Statistisches Bundesamt, 2002). Der 3. Kinder- und Jugendbericht des Landes Brandenburg macht deshalb zurecht darauf aufmerksam, dass dies nach wie vor erschreckende Zahlen sind und trotz vielfältiger Kampagnen zur Unfallverhütung kein Anlass besteht, sich mit dem bisher Erreichten zufrieden zu geben (MBSJ, 2003).

Kinder brauchen unser besonderes Augenmerk und zuweilen auch den Schutz der Erwachsenen. Diese Erkenntnis ist trivial, aber wenn es um die Teilnahme am Straßenverkehr geht doch nicht selbstverständlich. Der Straßenverkehr stellt hohe Anforderungen an die körperliche, geistige und soziale Leistungsfähigkeit aller Beteiligten, und bei Kindern entwickeln sich diese Fähigkeiten erst mit zunehmendem Alter. In anderen Bereichen, wo es besondere Gefährdungen für Kinder gibt, werden deshalb Altersbeschränkungen eingeführt. Im Straßenverkehr gibt es aber keine Altersbegrenzung für die Teilnahme von Fußgängern und Radfahrern, und das soll natürlich auch so bleiben. Wenn wir aber daran festhalten, dass Kinder zu unserem Straßenbild gehören, muss man sich ihre besondere Gefährdung ab und zu vor Augen führen und etwas dafür tun, dass sie mit den Gefahren des Straßenverkehrs kompetent umgehen lernen. Leider wird nach unserem Eindruck das Thema „Verkehrserziehung“ gegenüber anderen Themen wie „Kriminalität im Vorschulalter“ häufig gering geschätzt und belächelt sowie auf Schulwegübungen vor der Einschulung reduziert. Welche Rolle spielt das Thema „Verkehrserziehung“ beispielsweise im Rahmen der gegenwärtigen Bildungsdiskussion, und wird es im Kindergartenalltag nicht oft stiefmütterlich behandelt? Aus unserer Sicht stößt dieses Thema auch bei Fortbildungen meist auf eher geringes Interesse und wird viel zu selten mit angrenzenden Fortbildungsthemen wie Bewegungserziehung oder Entwicklungspsychologie verknüpft.

Es bleibt also viel zu tun in der Verkehrserziehung; und deshalb wollen wir uns nun den Risiken für Kinder als Teilnehmer im Straßenverkehr aus entwicklungspsychologischer Sicht zuwenden. Welche psychischen Voraussetzungen von Kindern beeinflussen in verschiedenen Altersstufen das kindliche Verhalten im Straßenverkehr, welche Umwelteinflüsse gibt es, und welche Möglichkeiten und Grenzen der Verkehrssicherheitsarbeit resultieren aus diesen Bedingungen?

Beginnen wir mit den Umweltbedingungen. Bekanntlich haben sich die Lebensräume für Kinder verändert. Unsere Städte sind überwiegend autogerecht, aber nicht kindgerecht gestaltet; relativ gefahrlose Spielräume für Kinder sind oft nicht in ausreichendem Maße vorhanden. Hinzu kommt, dass Stadt-, Gemeinde- und Verkehrsplanungen die Perspektive der Kinder und ihre Voraussetzungen zur Teilnahme am Straßenverkehr zu wenig berücksichtigen. Die Alltagsmobilität und die Selbständigkeit von Kindern werden deshalb zunehmend eingeschränkt. Deshalb sollten die Wege von den Wohnquartieren zu den Freizeitorten und vor allem die Attraktivität und Sicherheit dieser Wege für Kinder geprüft werden; auch die Vernetzung von Freizeitorten muss überdacht werden. Dabei sollten die Wege an Fußgänger- und Radfahrerfreundlichkeit gewinnen, und es ist zu berücksichtigen, dass die Wege selbst häufig Spielorte sind.

Wechselwirkungen zwischen Umweltbedingungen im Hinblick auf Verkehrs- und Spielmöglichkeiten einerseits und der körperlichen und geistigen Entwicklung von Kindern andererseits lassen sich nicht nur vermuten; sie sind auch empirisch nachgewiesen. Zimmer (1996) fand in Untersuchungen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Spielmöglichkeiten im Wohnumfeld und den motorischen Leistungen der Kinder. Sie erfasste anhand von Testverfahren das motorische und kognitive Entwicklungsniveau sowie das sozial-emotionale Verhalten von Kindern und befragte darüber hinaus ihre Eltern zu den Wohnverhältnissen der Familie, zum Sozialstatus und zum Sozialmilieu sowie nicht zuletzt zu den Spielmöglichkeiten in Wohnnähe. Im Ergebnis der Untersuchung zeigten Kinder, deren Spielmöglichkeiten in der Nähe der Wohnung als „Sehr gut“ beurteilt wurden, in ihrer motorischen Entwicklung ein signifikant höheres Entwicklungsniveau als Kinder, die weniger gute Spielmöglichkeiten in ihrem Wohnumfeld besaßen.

Der psychomotorische Entwicklungsstand beeinflusst nicht nur das Unfallrisiko, sondern auch die kognitive Entwicklung und insbesondere die Lern- und Leistungsmöglichkeiten in der Schule. So konnte Zimmer (1996) in ihrer bereits beschriebenen Untersuchung mit ca. 300 Kindern im Kindergartenalter einen positiven Zusammenhang zwischen psychomotorischer Leistungsfähigkeit (Motoriktest) und kognitiver Leistungsfähigkeit (Intelligenztest) nachweisen. Ebenfalls konnte gezeigt werden, dass sich ein zusätzliches kontinuierliches Bewegungsangebot im Kindergarten positiv auf die Ergebnisse im Intelligenztest auswirkt.

Die Spielmöglichkeiten im Wohnumfeld und der Stellenwert, den Sport und Spiel im Kindergartenalltag einnehmen, wirken sich also direkt auf die Qualität der Psychomotorik, der geistigen Leistungsfähigkeit und des Sozialverhaltens von Kindern aus; Entwicklungsbeeinträchtigungen in diesen Bereichen führen wiederum zu einem höheren Unfallrisiko – nicht nur im Straßenverkehr, sondern auch in anderen Lebensbereichen. Deshalb liegt genau hier der erste und vielleicht wichtigste Ansatzpunkt für die Unfallprävention: in der Gestaltung eines kindgerechten Lebensraumes in unseren Dörfern und Städten sowie nicht zuletzt in unseren Kindertageseinrichtungen.

In welchem Maße können nun die Kinder in ihrem Verhalten im Straßenverkehr beeinflusst werden, und worauf müssen sich Erwachsene in ihrem Verhalten im Straßenverkehr einstellen? Schauen wir uns in diesem Zusammenhang noch einmal die Bundesstatistik hinsichtlich der Unfallverursacher an. Etwa die Hälfte der kindlichen Fußgänger- und Radfahrerunfälle wurde durch beteiligte Autofahrer verursacht; die andere Hälfte wurde durch das Kind selbst ausgelöst. Die Kinder sind also nicht überwiegend an den Unfällen schuld, an denen sie beteiligt sind. Verkehrssicherheitsarbeit muss deshalb gleichrangig bei beiden Gruppen von Unfallverursachern ansetzen, also den Kindern

und den Erwachsenen. Verantwortlich für die Verkehrssicherheitsarbeit mit Kindern, das Bekanntmachen mit der Verkehrsumwelt eingeschlossen, sind die Familie und der Kindergarten bzw. die Schule gleichermaßen. Um diese Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können, brauchen Eltern, Erzieherinnen und Lehrer entwicklungspsychologisches Wissen und verkehrspädagogisches Know-how.

Was wissen wir über die Verkehrsunfälle von Kindern? Die häufigsten unfallauslösenden Verhaltensweisen von Kindern als Fußgänger sind das plötzliche Überqueren der Fahrbahn, ohne auf den Fahrzeugverkehr zu achten, und das plötzliche Hervortreten hinter Sichthindernissen (Statistisches Bundesamt, 1999). Die noch nicht ausreichend entwickelte Aufmerksamkeit des Kindes spielt hierbei eine zentrale Rolle. Im Alter von sechs bis sieben Jahren sind die Kinder zu einem angemessenen Überquerungsverhalten in der Lage, allerdings nur dann, wenn sie sich auf den Verkehr konzentrieren und nicht abgelenkt sind. Erst im Alter von acht bis neun Jahren lassen sich Kinder nicht mehr so leicht ablenken. Dieses Verhalten ist aber auch auf dieser Stufe nur bei ca. 50 Prozent der Kinder „stabil“, d.h. bei jeder Überquerung in ähnlichem Maße verkehrssicher. Die andere Hälfte der acht- bis neunjährigen Kinder zeigt keine Konstanz in ihrem Verkehrsverhalten und ist dadurch unberechenbar (Limbourg, 1995).

Bei den durch das Kind selbst ausgelösten Unfällen mit dem Fahrrad stellen das Aufsteigen auf das Fahrrad, das Anfahren und das Abbiegen, eine falsche Straßenbenutzung und die Missachtung von Vorfahrt oder Vorrang die häufigsten Unfallsituationen dar. Die Unfallursache ist also im Wesentlichen immer in entwicklungsbedingten Einschränkungen der physischen und geistigen Leistungsfähigkeit der Kinder gegeben; sie sind durch die Komplexität des Verkehrsgeschehens schlichtweg überfordert. Beispielsweise reagieren sie zu langsam oder sie konzentrieren sich nicht ausreichend auf den Verkehr (Limbourg, 1995). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ab welchem Alter Kinder eine ausreichende Radfahrkompetenz als grundlegenden Bestandteil der Straßenverkehrstüchtigkeit erlangen. Und wer kann das Niveau ihres Radfahrkönnens zuverlässig und differenziert beurteilen? Bräuchten Eltern nicht viel mehr Informationen und Beurteilungshilfen mit begründeten Kriterien, um als „Fahrlehrer“ ihrer Kinder zu fungieren und die schwere Entscheidung, ob ihre Kinder eigenverantwortlich als Radfahrer am Straßenverkehr teilnehmen dürfen, kompetent und verantwortungsvoll treffen zu können?

Eltern müssen also zugleich Fahrlehrer und Fahrprüfer ihrer Kinder sein. Dies ist nicht einfach zu bewältigen, denn das Erlernen des Fahrradfahrens ist als komplexer Lernprozess anzusehen, in dem Leistungen im psychomotorischen, im kognitiven und sozio-kognitiven sowie im affektiv-emotionalen Bereich erbracht werden müssen. Neben Fähigkeiten zur Fahrradbedienung und Wissen über Verkehrsvorschriften muss die Vermittlung des Radfahrkönnens durch die Eltern vor allem auf die Stärkung des Verantwortungsbewusstseins sowie des partnerschaftlichen und selbstkritischen Verhaltens im Straßenverkehr abzielen. Ist dies wirklich allen Eltern bewusst, die als Fahrlehrer ihrer Kinder fungieren; und nehmen sie sich die Zeit und die Geduld, ihrer Fahrlehrer- und Prüferrolle gerecht zu werden? Dazu müssten sie sich entwicklungspsychologisches Wissen aneignen, denn eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Fahrradfahren und damit auch ein bedeutsames Ziel des Fahrenlernens ist der Erwerb von Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme, zum moralischen Urteilen und nicht zuletzt zur Selbstreflexion. Auch die Gefahrenkognition darf nicht vergessen werden: Beim Fahrenlernen müssen auch die Fähigkeiten vermittelt und beurteilt werden, Risiken zu erkennen, einzuschätzen und zu vermeiden.

Bleiben wir noch einen Augenblick bei der Selbstreflexion als Fahr Voraussetzung. Die Fähigkeit zu realistischen Selbsteinschätzungen muss den Kindern nicht nur in Hinblick auf die Beurteilung von Risikosituationen vermittelt werden, sondern sie sollte sich auf das gesamte Verkehrsverhalten beziehen, also vor allem auch Aspekte der Fahrzeugbeherrschung und des „Leichtsinn“ einschließen. Zu einer realistischen Selbsteinschätzung dieser Aspekte gelangt man durch Lernprozesse, die adäquate Fremdeinschätzungen des eigenen Verhaltens durch andere Personen voraussetzen. Mit anderen Worten: Die Eltern müssen häufig mit den Kindern gemeinsam Radfahren und das Fahrverhalten der Kinder pädagogisch klug sanktionieren, mit viel Lob, aber auch mit angemessener Kritik, wo Lerndefizite sichtbar werden. Mit einer einmaligen Unterweisung und „Radfahrprüfung“ ist es also nicht getan!

All dies gilt in gleicher Weise auch für die Bemühungen in der Schule, das Fahrkönnen der Kinder zu verbessern. Experten kritisieren, dass einerseits die schulischen Radfahrprüfungen nicht in regelmäßigen Abständen wiederholt werden, um ein erreichtes Kompetenzniveau zu festigen und auszubauen, und dass andererseits die im Rahmen dieser Radfahrprüfungen vorgenommenen Beurteilungen der Radfahrkompetenz zu undifferenziert seien, um beispielsweise Eltern Anregungen zur systematischen Förderung des Verkehrsverhaltens ihrer Kinder zu bieten. Sicherlich ist das Erziehungspotential der Schule in Hinblick auf die Vermittlung und Prüfung von Fahrkompetenz begrenzt, da nur relativ wenig Zeit für solche Lerninhalte zur Verfügung steht. Trotzdem ist der Einfluss von schulischen Verkehrserziehern auf die Kinder, insbesondere wenn sie eng mit den Eltern zusammenarbeiten, keinesfalls zu unterschätzen: Eigenverantwortlich Fahrrad fahren dürfen ist für Kinder in diesem Alter nicht nur eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe, sondern auch eine Quelle sozialer Status' unter den Gleichaltrigen. Wenn beispielsweise Eltern und Erzieher gemeinsam festlegen, dass die Fahrkompetenz eines Kindes noch nicht ausreicht, um dieses Privileg zu genießen, stellt dies sicher einen starken Lernanreiz für das betroffene Kind dar. Dieser Lernanreiz kann natürlich nur produktiv wirken, wenn man die Kompetenzdefizite dem Kind entwicklungsstandgerecht erläutert und Lernmöglichkeiten schafft. Deshalb dürfte sich der Versuch lohnen, im Zusammenwirken von Elternhaus und Schule wünschenswerte Inhalte für eine Radfahrausbildung und Radfahrprüfung zu präzisieren und festzulegen!

Aus unserer Sicht müssen also die Verkehrssicherheitsarbeit im Allgemeinen und die Strategien zur Optimierung des Verhaltens von Kindern im Straßenverkehr bei einer realistischen Einschätzung der Leistungsfähigkeit von Kindern ansetzen. Dieser Gedanke erscheint um so wichtiger, weil es hierbei anscheinend viele falsche Annahmen und Überschätzungen der kindlichen Leistungsfähigkeit gibt, die letztlich zu Unfällen führen. Experten kritisieren immer wieder, dass Eltern in der Regel die Kompetenz ihrer Kinder bei der Teilnahme am Straßenverkehr überschätzen und dies gerade bei Eltern mit höherem Bildungsniveau der Fall ist. Deshalb wollen wir nun vertiefend der Frage nachgehen, welche Stärken und Schwächen bei den psychischen Voraussetzungen von Kindern verschiedener Altersstufen sich auf ihr Verkehrsverhalten auswirken. Wir greifen dabei auf Darstellungen von Richter (2002) und Limbourg (2000) zurück.

Für das Verhalten von Kindern im Straßenverkehr ist vor allem die entwicklungsabhängige Ausprägung folgender Merkmale bedeutsam: Aufmerksamkeit bzw. Ablenkbarkeit und Konzentration, Wahrnehmung, Einfühlungsvermögen, Gefahrenbewusstsein, Einfühlungsvermögen sowie Beweglichkeit und Motorik. Natürlich hängen all diese Leistungsbereiche miteinander zusammen.

Aufmerksamkeit ist die Fähigkeit, sein Denken zeitweise auf eine Situation richten zu können und gleichzeitig andere Reize auszublenden. Wir wissen, dass Kinder erst mit zunehmender Erfahrung zu einer zielgerichteten komplexen Analyse ihrer situativen Wahrnehmungen in der Lage sind und zunächst nur Einzeleindrücke aufnehmen und verarbeiten. Zudem lassen sie sich leicht ablenken, da ihre Wahrnehmungen sehr stark durch aktuelle Interessen und Gefühle gesteuert sind. Es fällt Kindern im Vor- und Grundschulalter also in Verkehrssituationen noch schwer, das für die Bewältigung dieser Situation Wesentliche herauszufiltern und zu verarbeiten sowie dabei ihre Impulse in dem Sinne zu kontrollieren, dass sie nicht anderen interessanten Eindrücken nachgehen und die Verkehrsanforderungen verdrängen. Hinzu kommt ein noch ungenügend ausgeprägtes akustisches und visuelles Wahrnehmungsvermögen, beispielsweise bei der Einschätzung von Entfernungen und Geschwindigkeiten. Richter (2002) geht deshalb davon aus, dass die für eine selbständige erfolgreiche Teilnahme am Straßenverkehr notwendige Aufmerksamkeitsqualität im Vorschulalter kaum und im Grundschulalter noch nicht vollständig ausgebildet ist. Erst ab ca. 14 Jahren sei diese Qualität den diesbezüglichen Voraussetzungen Erwachsener ähnlich. Deswegen müssten Kinder über einfache Aufgaben mit geringem Komplexitätsgrad an die Routine- und Risikosituationen im Straßenverkehr (Stehen bleiben am Fahrbahnrand, Suchen der Mittellinie beim Überqueren der Straße ...) und ihre Bewältigung herangeführt werden.

Bleiben wir noch einen Augenblick bei den Wahrnehmungsfähigkeiten und schauen wir uns zunächst das Hörvermögen und die auditive Wahrnehmung der Kinder an. Bei Grundschulkindern können wir zwar ein gut ausgebildetes Hörvermögen voraussetzen, jedoch überhören Kinder oft Geräusche im Straßenverkehr, weil sie sich auf andere Dinge konzentrieren. Ähnlich verhält es sich im visuellen Bereich. Helligkeiten und Farben können Kinder mit dem fünften Lebensjahr gut unterscheiden, auch wenn es nicht immer gelingt, Farben richtig zu benennen. Das Erkennen der Ampelfarben stellt damit kein Problem dar. Die Entwicklung der Fähigkeit zu einer adäquaten Formwahrnehmung dauert im Allgemeinen etwas länger. Die Fähigkeit zur (groben) Formwahrnehmung, wie sie im Straßenverkehr gebraucht wird, ist im Allgemeinen im frühen Grundschulalter erreicht. Bei der Raumwahrnehmung geht man davon aus, dass sich mit dem Krabbeln eine erste Raumvorstellung entwickelt, bei der jedoch immer der eigene Körper als Ausgangspunkt genommen wird. Mit spätestens sieben Jahren haben Kinder eine ausgeprägte Vorstellung vom dreidimensionalen Raum. Auch die adäquate Tiefenwahrnehmung und damit verbunden die realistische Entfernungsschätzung sind, da ist sich die Forschung einig, erst im Laufe des neunten Lebensjahres für eine sichere Verkehrsteilnahme ausreichend entwickelt.

Die Fähigkeit, Geschwindigkeiten wahrzunehmen, ist eng verbunden mit der Entwicklung des Zeitbegriffs und läuft der Entwicklung von Fähigkeiten zur Raumwahrnehmung nach. „Das Kind ist erst mit 8 Jahren fähig, eine Beziehung zwischen zurückgelegter Strecke und dafür benötigter Zeit herzustellen und so Geschwindigkeiten sinnvoll abzuschätzen. Das Phänomen ‚Geschwindigkeit‘ ist eine Funktion aus den Variablen ‚Entfernung‘, ‚Größe‘ und ‚Form‘ des sich bewegenden Reizes. Eine objektive Geschwindigkeitsschätzung (in km/h) gelingt noch nicht einmal Erwachsenen. Erwachsene taxieren auch aufgrund der Entfernung und des Wissens über den Fahrzeugtyp (kleineren Kindern fehlt aber dieses Verkehrswissen). Jüngere Kinder zwischen 3 und 4 Jahren können noch nicht einmal ein stehendes von einem fahrenden Fahrzeug unterscheiden. Untersuchungen zeigten darüber hinaus:

- Jüngere Kinder schätzen fast alle Autos als schneller ein als z.B. Motorräder.
- Jungen urteilen besser als Mädchen.
- Schätzurteile werden mit steigender Entfernung schlechter.
- Laute Autos werden als schneller eingeschätzt als leise.“ (Richter, 2002, S. 3).

Schwierigkeiten bei der Links-Rechts-Wahrnehmung und bei der Peripheriewahrnehmung erschweren Kindern ein angemessenes Verkehrsverhalten. Zudem wird in der Verkehrsforschung überwiegend angenommen, dass das so genannte „nutzbare Sehfeld“ bei Kindern ca. ein Drittel kleiner als bei Erwachsenen sei und sie aufgrund der geringeren Körperhöhe von der Seite kommende Fahrzeuge viel später sehen würden als Erwachsene. In neueren Forschungen geht man aber davon aus, dass Kinder Gegenstände im peripheren Bereich zwar nicht wahrnehmen können, dass dies aber nicht an anatomischen Defiziten oder an einem zu kleinen Sichtfeld läge, sondern an der Fixierung auf das zentrale Sehfeld (Ellinghaus, 2002).

Mit den eben beschriebenen visuellen Wahrnehmungsfähigkeiten wird oft der Begriff der „Visuellen Perspektivenübernahmefähigkeit“ verwechselt. Dabei handelt es sich um einen Trugschluss: Mit „Perspektivenübernahme“ ist im psychologischen Sinne immer „ein gedankliches ‚Sich-in-die-Lage-eines-anderen-Versetzen‘“ bzw. „das kognitive Nachvollziehen des Standpunktes einer anderen Person“ gemeint (Damon, 1989, S. 171). Unter „Perspektivenübernahmefähigkeit“ versteht man demzufolge die „Fähigkeit, das Verhalten, Erleben und die Erwartungen anderer wahrzunehmen und zu verstehen, d.h. die Fähigkeit, zeitweise die Perspektive des Interaktionspartners zu übernehmen und seine innere Welt zu rekonstruieren“ (Schmidt-Denter, 1978, S. 393). Handelt es sich um das Nachvollziehen der visuellen Orientierung eines anderen, spricht man von „visueller Perspektivenübernahme“; werden die Gefühle eines anderen erkannt, nennt man dies „emotionale Perspektivenübernahme“; bei der Rekonstruktion der Handlungsabsichten anderer verwendet man oft den Begriff „intentionale Perspektivenübernahme“. Bei der Perspektivenübernahme geht es also immer darum, die visuellen oder geistigen „Standpunkte“ des anderen zu erkennen und mögliche Konsequenzen für das eigene Verhalten abzuleiten. Ein sehr informativer Artikel zur Perspektivenübernahmefähigkeit und diesbezüglichen Fördermöglichkeiten findet sich bei Strätz (2003).

Perspektivenübernahmefähigkeiten sind zweifellos als außerordentlich wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme am Straßenverkehr anzusehen. Um Verkehrssituationen zu meistern, muss man wissen, was der andere vorhat (intentionale Perspektivenübernahme) und wie er sich beispielsweise fühlt, wenn ich plötzlich und unvorhersehbar ihm die Vorfahrt nehme (emotionale Perspektivenübernahme). Noch wichtiger erscheint die visuelle Perspektivenübernahme für die Gefahrenkognition, denken wir beispielsweise an die elementare Frage, ob mich ein anderer Verkehrsteilnehmer überhaupt wahrnehmen kann. Welches Niveau der Perspektivenübernahmefähigkeit man bei Vor- und Grundschulkindern voraussetzen? Beginnen wir mit der visuellen Perspektivenübernahme.

Die ersten Untersuchungen zur visuellen Perspektivenübernahme von Kindern führte Jean Piaget durch. Im Rahmen eines Experiments wurde Kindern unterschiedlichen Alters das Modell einer Berglandschaft aus Pappmaché mit einer Basis von einem Quadratmeter vorgegeben (Piaget & Inhelder, 1971, S. 251): „Es stellt drei 12-30 cm hohe Berge dar. Von dem Standort, den es normalerweise vor dem Modell innehat ... sieht das Kind im Vordergrund leicht nach rechts gerückt einen grünen Berg mit einem

Häuschen darauf; dann auf der linken Seite etwas weiter hinten einen braunen Berg, der höher als der grüne und, außer an seiner Farbe, an einem roten Kreuz auf dem Gipfel zu erkennen ist. Im Hintergrund befindet sich der höchste der drei Berge: eine graue Pyramide, deren Gipfel mit Schnee bedeckt ist“. Um zu prüfen, inwieweit ein Kind verschiedene Perspektiven unterscheiden kann, wurde dann eine Puppe an wechselnde Punkte am Rand des Modells gesetzt. Die Aufgabe des Kindes bestand darin zu beschreiben, „was die Puppe sieht“. Diese Aufgabe wurde in der Regel von Vorschulkindern nicht richtig erfüllt; die Kinder beschrieben ihre eigene Sicht. Auf die Situation im Straßenverkehr bezogen, bedeutet dies: Vorschulkinder nehmen an, dass der Fahrer eines Autos sie auch erkennt, wenn sie selbst das Auto sehen können.

Nach Piaget können damit ein Erkennen der Perspektive anderer sowie die angemessene kognitive Verarbeitung dieser Erkenntnisse („Perspektivenkoordination“) erst ab neun Jahren vorausgesetzt werden. Sollten wir unsere Kinder deshalb erst ab neun Jahren eigenverantwortlich am Straßenverkehr teilnehmen lassen? Nicht unbedingt, neuere Forschungsergebnisse lassen auch andere Schlüsse zu und ermutigen vor allem dazu, die Perspektivenübernahmefähigkeiten von Kindern in Kindergarten und Schule zu fördern. Eine Reihe von Autorinnen und Autoren und insbesondere Donaldson (1982) setzten sich kritisch mit Piagets Versuchsanordnung und ihrem Einfluss auf seine Forschungsergebnisse auseinander. Es zeigte sich, dass die Erläuterung der Aufgabenstellung für manche Kinder schwer zu begreifen war und ihre kommunikativen Fähigkeiten zur Beantwortung der Fragen nicht ausreichten. Einfachere Versuchsanordnungen führten zu besseren Perspektivenübernahmeleistungen. Beispielsweise ersetzte Cox (1975) die Puppe durch den Versuchsleiter selbst und erhielt schon dadurch bei sechsjährigen Kindern bessere Leistungen gegenüber der Standardanordnung. Auch Borke (1975) wiederholte den Drei-Berge-Versuch Piagets mit einer der kindlichen Erfahrung angepassten Versuchsanordnung unter Verwendung bekannter Spielfiguren und zeigte, dass Fünfjährige räumliche Perspektiven aus der Perspektive von „Grover“ (einer bekannten Figur aus der „Sesamstraße“) rekonstruieren können. Andere Experimente zeigten, dass schon Zweijährige einen Würfel mit einem Foto so drehen können, dass ihre gegenüber-sitzende Mutter das Foto sehen kann (Lempers, Flavell & Flavell, 1977); Dreijährige können beim „Polizistenspiel“ andere Kinder so verstecken, dass sie von Polizisten nicht gesehen werden (Donaldson, 1982). Inzwischen hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass sich die Fähigkeit zur Übernahme visueller Perspektiven schon im Kindergartenalter experimentell ohne weiteres nachweisen lässt, wenn die Versuchsanordnung den gewohnten sozialen Kontext des Kindes berücksichtigt und die Untersuchungsanforderungen mit für das Kind einsichtigen Testanforderungen verknüpft werden (Wegenast, 1987).

Neben den bereits aufgeführten Studien zur visuellen Perspektivenübernahmefähigkeit ließen sich weitere zur intentionalen (DeVries, 1970; Sturzbecher, 1990; Wegenast, 1987) und emotionalen Perspektivenübernahmefähigkeit (Borke, 1973; Sturzbecher, 1990; Wiech, 1987) nennen, die zeigen, dass bereits Vorschulkinder zunehmend erfolgreich Perspektiven differenzieren können. Der „soziale Egozentrismus“ von Vorschulkindern ist also vom Inhalt und der Komplexität der Situation sowie von den Partnern abhängig (Silbereisen, 1987), was Mut macht, nach Möglichkeiten zur pädagogischen Förderung zu suchen. Eine Fülle von spielbetonten Anregungen dafür bieten Grossmann und Kühn (2003).

Kinder lernen also erst im Verlauf des Vorschulalters, sich in andere Personen hineinzuversetzen, ihre visuelle Sicht, ihre Absichten und ihre Emotionen zu erkennen oder gar zu antizipieren. Selbst wenn sie im Rahmen von spielbasierten wissenschaftlichen

Experimenten mit geringer Komplexität bei den Anforderungssituationen schon erfolgreiche Perspektivenübernahme zeigen, kann man darauf in hoch komplexen Verkehrssituationen mit vielen Ablenkungsmöglichkeiten nicht zuverlässig bauen: Es gibt in diesem Alter Wichtigeres als Paragraphen und Verkehrsbeobachtung. Bis etwa zur Einschulung gehen Kinder deshalb beispielsweise häufig davon aus, dass ein Auto sofort anhalten kann, so wie sie es selbst tun können; ein „Bremsweg“ entzieht sich ihrer Vorstellungskraft! Wenn sie ein Auto sehen, nehmen sie an, dass der Autofahrer sie ebenfalls wahrnimmt. Die Verständigung ist zuweilen auch unter Erwachsenen nicht eindeutig, denken wir beispielsweise an wilde Lichthupensignale. Kinder können aber noch viel weniger Gefahrensignale richtig deuten, weil sie die dahinter stehenden Handlungsabsichten der Signalgeber nicht interpretieren können, was Missverständnisse und Gefahrensituationen zur Folge haben kann. Risikoverschärfend wirkt dabei auch, dass bei den Kindern (zum Glück) häufig noch keine Erfahrungen mit gefährlichen Situationen vorliegen, deren Bewältigung die künftige Motivation und Kompetenz zur Gefahrenkognition im Allgemeinen und zur Perspektivenübernahme im Besonderen fördern könnten. Genau darin liegt ein Dilemma der Verkehrserziehung: Erfahrungen mit Unfällen können nicht trainiert werden, und das Schildern und Erklären von gefährlichen Verkehrssituationen sind für Kinder in der Regel wenig interessant.

Wichtig für die erfolgreiche Teilnahme im Straßenverkehr ist nun die Integration aller genannten Wahrnehmungsfähigkeiten und sozio-kognitiven Fähigkeiten. Zur Beschreibung des Vermögens der Kinder, am Straßenverkehr teilzunehmen, führt Limburg (1997, 2000) die Kategorie des „Gefahren- und Sicherheitsbewusstseins“ ein. Die Autorin stellt die Entwicklung eines Bewusstseins für „Sicherheit und Gefahr“ in drei Stufen dar:

- Auf der ersten Stufe können die Kinder gefährliche Situationen im Straßenverkehr zwar erkennen, aber erst dann, wenn sie bereits akut gefährdet sind. Ein Beispiel dafür ist ein den Berg herunterfahrendes Kind, das bei der Beschleunigung Angst bekommt: Der Unfall lässt sich kaum mehr vermeiden; die Wahrnehmung der Gefahr kommt in der Regel zu spät. Diese erste Stufe wird mit ca. fünf bis sechs Jahren erreicht.
- Auf der zweiten Stufe lernen die Kinder, Gefahren vorausschauend zu erfassen. Das Kind erkennt, dass Radfahren auf abschüssigen Wegen gefährlich ist. Diese Stufe wird mit ca. acht Jahren erreicht.
- Auf der dritten Stufe lernen Kinder, vorbeugende Verhaltensweisen bewusst einzusetzen, um Gefahren zu reduzieren („Präventionsbewusstsein“). Ein Kind, das einen Umweg in Kauf nimmt, um eine Strasse sicher zu überqueren, hat schon ein Bewusstsein für vorbeugende Maßnahmen entwickelt. Diese Stufe wird erst mit ca. neun bis zehn Jahren erreicht. (Allerdings bedeutet das Erreichen dieser Stufe nicht, dass ein Individuum immer dieses Niveau realisiert; denken wir an den Erwachsenen, der die Straße fünf Meter neben der Ampel oder dem Zebrastreifen überquert.)

Eine einigermaßen sichere Teilnahme am Straßenverkehr kann erst dann erwartet werden, wenn die Kinder die dritte Entwicklungsstufe erreicht haben. Das vorausschauende Gefahrenbewusstsein und das Bewusstsein für vorbeugende Maßnahmen bringen eine deutliche Sicherheitserhöhung für die Kinder.

Wie eingangs erwähnt, vollzieht sich die Entwicklung der Motorik in starker Abhängigkeit von den Umweltbedingungen und damit kann bei den Kindern einer Altersgruppe deutlich variieren. Im Allgemeinen ist aber davon auszugehen, dass bei Vorschulkindern die Fähigkeiten als Fußgänger gut ausgebildet sind, während die Bewegungskoor-

dination beispielsweise beim Radfahren aber noch Schwierigkeiten bereitet. So fallen den Kindern Mehrfachhandlungen und Bewegungsunterbrechungen noch schwer.

Neben motorischen Entwicklungsdefiziten stellt der Bewegungsdrang der Kinder ein Verkehrsrisiko dar. Dieser Bewegungsdrang ist entwicklungspsychologisch bedingt und glücklicherweise nur schwer zu unterdrücken; denken wir nur daran, dass er vor Übergewicht und anderen Gesundheitsrisiken schützt. Im Straßenverkehr verleitet er aber zu Leichtsinn und lenkt von den Gefahren ab. Natürlich muss dieser Bewegungsdrang abregiert werden, insbesondere wenn er zuvor längere Zeit unterdrückt war. Deshalb besteht eine erhöhte Gefahr für Kinder, wenn sie aus dem Kindergarten oder der Schule kommen (vgl. Richter, 2002). Kindertageseinrichtungen und Schulen sollten auch aus diesem Grund selbstverständlich Möglichkeiten bieten, dem Bewegungsdrang und dem Bedürfnis der Kinder nach Umhertoben nachzukommen, bevor sie auf den Heimweg geschickt werden.

Mit dem Schulalter kommt es zu einer starken Zunahme der motorischen Lern- und Leistungsfähigkeit. Die motorische Qualität des Radfahrens macht im siebten und achten Lebensjahr einen deutlichen Sprung. Ein zweiter Sprung folgt zwischen 13 und 14 Jahren; dieser Entwicklungsschub geht mit einer Angleichung der Reaktionszeit an die von Erwachsenen einher (Basner & de Marees, 1993). Daraus resultiert aber auch eine neue Gefahr: Aufgrund der wachsenden motorischen Fähigkeiten fahren die Kinder im Alter zwischen 10 und 14 Jahren immer schneller und risikofreudiger; eine Verbesserung der verfügbaren Motorik führt also insbesondere bei Jungen zu Selbstüberschätzung und einer Zunahme von Risikobereitschaft.

Lässt sich durch Radfahrtraining der motorische Entwicklungsstand nachhaltig verbessern? Am Lehrstuhl für Sportmedizin der Ruhr-Universität Bochum wurde in einer kontrollierten Standardsituation auf einem Fahrradmessstand („Rollentrainer“) die Radfahrfähigkeit gemessen, und zwar anhand der Erfassung von Rahmen- und Lenkbewegungen, von Kurbelbewegungen, von der Geschwindigkeit und von der Abweichung von einer Ideallinie (Borgert & Henke, 1998). Untersucht wurde, ob das radfahrtspezifische Gleichgewichtsvermögen durch ein Übungsprogramm auf dem Rollentrainer verbessert werden kann. An der Untersuchung nahmen 24 Grundschüler einer dritten Klasse teil, die sechs Übungseinheiten à 15 Minuten auf dem Rollentrainer absolvierten. Nach den bislang durchgeführten Analysen ließen sich beim fahrradspezifischen Gleichgewichtsvermögen deutliche Unterschiede innerhalb eines Jahrgangs feststellen. Die Schüler aus ländlichen Gebieten sind in Bezug auf den Erwerb des radfahrtspezifischen Gleichgewichtsvermögens den Schülern aus städtischen Bezirken um etwa zwei Jahre voraus. In dieser Untersuchung konnte eine signifikante Abnahme des mittleren Lenkwinkels und der Rahmenneigung im Trainingsverlauf festgestellt werden, wodurch die Möglichkeit einer Verbesserung des radfahrtspezifischen Gleichgewichtsvermögens durch Trainingsmaßnahmen eindrucksvoll belegt werden konnte.

Fassen wir unsere Befunde zu den alterstypischen Voraussetzungen von Kindern für die Teilnahme am Straßenverkehr zusammen. Aufgrund der bislang vorliegenden verkehrspsychologischen Forschungsergebnisse kann festgehalten werden, dass das Verkehrsverhalten von Kindern als Fußgänger bis zum Alter von ca. acht Jahren sehr riskant und wenig zuverlässig ist. Auch ältere Kinder (acht bis neun Jahre) lassen sich noch ablenken und verhalten sich dann nicht mehr verkehrssicher. Während das richtige Verhalten an Ampeln und Zebrastreifen etwas früher beherrscht wird, ist die Überquerung der Straße an nicht geregelten Stellen – insbesondere dann, wenn parkende Fahrzeuge am Fahrbahnrand stehen – auch noch für acht- bis neunjährige Kinder sehr schwierig. Das

Verkehrsverhalten von Kindern als Radfahrer erscheint bis zum Alter von ca. acht Jahren so problematisch und unzuverlässig, dass eine Teilnahme am Straßenverkehr von Experten im Allgemeinen nicht empfohlen wird. In der Altersspanne von 8 bis 14 Jahren entwickeln sich dann die erforderlichen Fertigkeiten und es kommt zu einer deutlichen Verbesserung des Fahrverhaltens. Durch Übungen und Erfahrungen können die Fähigkeiten, die Voraussetzung für die sichere Teilnahme am Straßenverkehr sind, verbessert werden, wenngleich entwicklungsbedingte Grenzen bestehen bleiben, die aber in Abhängigkeit von personellen und situativen Bedingungen variieren.

Wenden wir uns nun unserer nächsten Frage zu: Wie kann man dafür Sorge tragen, dass die Kinder gut gewappnet sind, wenn sie sich in unserer Verkehrswelt bewegen? Die Antwort erscheint einfach und schwierig zugleich: Indem man eine kindgemäße Verkehrssicherheitsarbeit anbietet. Dazu braucht es eine hohe Motivation, eine solche Verkehrssicherheitsarbeit zu gestalten, sowie entsprechende verkehrspsychologische und -pädagogische Kenntnisse. Es sind durchaus Zweifel angebracht, ob diese beiden Voraussetzungen schon bei den Eltern, Erzieherinnen und Lehrern in ausreichendem Maße gegeben sind. Zwar haben beispielsweise fast alle Eltern einerseits Angst, dass ihren Kindern etwas zustoßen könnte; dies hindert aber andererseits manche Eltern nicht, die Verkehrserziehung zu vernachlässigen oder, schlimmer noch, falsches Verkehrsverhalten zu demonstrieren. Wenn aber die Eltern, die doch die Autorität darstellen, sich über die Regeln hinwegsetzen, prägt sich das den Kindern leicht ein; und die Eltern werden zu einem risikoreichen Verhaltensmodell für ihre Kinder, weil diese so unabhängig von Normen und Einschränkungen sein möchten wie sie. Ähnliche Ambivalenzen lassen sich bei den Erzieherinnen beobachten. Sie haben auf der einen Seite den Wunsch, dass ihre Kinder sich zu selbständigen Persönlichkeiten entwickeln sollen, die mit Risiken kompetent umgehen. Auf der anderen Seite, und das berichten Erzieherinnen durchaus selbstkritisch, versuchen sie Schutzzräume mit möglichst viel Aufsicht für die Kinder aufzubauen und schränken damit die Lernmöglichkeiten der Kinder für die Risikobewältigung ein. Natürlich ist die Herstellung einer entwicklungsförderlichen Balance von Sicherheit, auf die auch die Eltern zurecht dringen, und Lernmöglichkeiten in Risikosituationen ein Dilemma, über dessen Lösung man noch lange diskutieren könnte (und sollte).

Wie steht es um die verkehrspsychologischen und -pädagogischen Kenntnisse von Eltern, Erzieherinnen und Lehrern? sicher wird der Informationsbedarf dieser Zielgruppen unterschätzt. Dies betrifft nicht nur die Verfügbarkeit von handlungsleitendem Wissen, denken wir an verkehrsrelevante entwicklungspsychologische Grundkenntnisse, sondern auch die schon angesprochenen Beurteilungsschwächen bei der Einschätzung kindlicher Verkehrstüchtigkeit oder methodische Kenntnisse für eine moderne mediengestützte Verkehrssicherheitsarbeit. Deshalb sollten nicht nur die Kinder selbst oder die Kraftfahrzeugführer als Zielgruppen von Verkehrssicherheitsarbeit angesehen werden, sondern auch die unmittelbaren Bezugspersonen von Kindern (Eltern, Erzieher, Lehrer), für die spezielle Fortbildungsangebote zu entwickeln sind. Dabei ist zugleich darauf hinzuwirken, dass die Verantwortung für eine kindgemäße Verkehrssicherheitsarbeit nicht an die jeweils anderen Zielgruppen delegiert wird, sondern als kooperative, kontinuierliche Aufgabe begriffen wird, deren Bewältigung mit den Kindern mitwächst.

Bei der Verkehrssicherheitsarbeit mit Kindern ist es wie auch bei den diesbezüglichen Fortbildungsangeboten für Erwachsene entscheidend, wie das Lernen motiviert wird. Man sollte sich prinzipiell die Fragen stellen: Welches ist der persönliche Sinn, der subjektive Wert eines Lernziels? Wie kann ich es aufbauend auf die Erfahrungen und Gefühle des Lernenden vermitteln? Stellen Sie sich Teilnehmer einer Nachschulung beim

Punktetäter-Aufbauseminar vor, denen aufgrund von Geschwindigkeitsüberschreitung der Führerschein entzogen wurde. Jede kritische Belehrung, dass man nach der Rechtslage nicht so schnell fahren darf, wäre verfehlt. Vielmehr gilt es aufbauend auf die Lebenserfahrung der Betroffenen im Diskurs zu verdeutlichen, welche Gefahren sie für Leidtragende ihres Verhaltens heraufbeschwören und wie sie vielleicht selbst das Opfer eines solchen Verhaltens werden könnten.

Weitere Fragen für den Lernprozess nicht nur bei Kindern sind: Fordert das Thema die Aktivität der Lernenden heraus? Erfolgt der Umgang mit Themen trotz aller Ernsthaftigkeit mit Spaß und Humor? Gibt es eine sinnvolle Auswahl von nützlichen Lerninhalten und Lernmethoden? Wie werden Rückmeldungen über Lernerfolge vermittelt? Sind die Übungen eine Herausforderung, wird die Lern- und Entdeckerfreude der Lernenden angeregt ...

Um diese Fragen für die Verkehrssicherheitsarbeit mit Kindern pädagogisch angemessen zu beantworten und Effekte auf die Verkehrssicherheit von Kindern zu erzielen, muss sich die Verkehrserziehung und -aufklärung stärker auf den Entwicklungsstand der Kinder beziehen, insbesondere auf ihre Wahrnehmungsfähigkeiten und ihr Reaktionsvermögen. Ausgehend von Übungen in geschützten Räumen wie einem Verkehrsgarten kann dann allmählich der Übergang zum realen Straßenverkehr erfolgen. Radfahrausbildung sollte in diesem Zusammenhang einen höheren Stellenwert an Schulen erhalten; ein Radfahrtraining und eine Radfahrprüfung mit der Chance von „Nachschulungsmaßnahmen“ bieten in diesem Zusammenhang gute Ansätze. Die Deutsche Verkehrswacht und der Deutsche Verkehrssicherheitsrat haben viele Anregungen für eine spielerische Umsetzung der Verkehrserziehung entwickelt und auch die verkehrsgerechte Kleidung für Kinder beispielsweise mit Reflektoren als Schutz im Straßenverkehr kindgerecht thematisiert.

Was kann man noch tun? Die Polizei sollte, was sie schon vielerorts tut, die Schulen und Kindergärten bei der Verkehrserziehung unterstützen; ganz besonders im Rahmen von Aktivitäten, die sich auf der Straße abspielen. In den Fahrschulen sollte das Thema „Kinder im Straßenverkehr“ sowohl im theoretischen als auch im praktischen Unterricht intensiver als bisher behandelt werden. Und auch durch eine qualifizierte Verkehrsplanung und -gestaltung sowie eine gründliche Verkehrsüberwachung lassen sich viele, aber längst nicht alle Risiken für Kinder ausschalten. Gerade durch ungünstige Verkehrsplanungsmaßnahmen können Kinderunfälle im Straßenverkehr begünstigt werden: Zu hohe zulässige Geschwindigkeiten, Sichthindernisse im Straßenraum, unzureichende Schulwegsicherungsmaßnahmen und ungünstige Ampelschaltungen sind nur einige Beispiele für derartige Planungsfehler in Städten und Gemeinden (Krause & Jansen, 1996).

Will man Kinderunfälle reduzieren, muss man das Risiko für Kinder in Verkehrsräumen reduzieren. Dies kann man einerseits erreichen, indem man sie aus vielbefahrenen Verkehrszonen fernhält. Andererseits kann man sie aber auch altersgemäß an Planungsprozessen beteiligen und damit vielleicht besser ihre entwicklungsbedingten Grenzen für eine sichere Verkehrsteilnahme berücksichtigen. Einige gute Beispiele für eine Kinderbeteiligung an Verkehrsplanungen gibt es bereits in Brandenburg, beispielsweise so genannte Kinderpläne wie in Kleinmachnow. Diese Kinderpläne beschreiben die Orte für Kinder und die Wege dorthin; sie benennen aus Kindersicht gefährliche Orte und präsentieren auf einem Blick, was die Kommune an Möglichkeiten für eine qualitätsvolle Gestaltung der Freizeit von Kindern, für ihre Mobilität und für ihre Sicherheit bereits unternommen hat.

In der Literatur finden sich viele weitere Vorschläge für eine kindgerechte Verkehrsplanung und -gestaltung, von denen allerdings einige wahrscheinlich mit Skepsis zu betrachten sind. Unbestritten gehören allerdings die folgenden Elemente, trotz dieser Einschränkungen, zu einer kinderfreundlichen Planung und Ausgestaltung des Verkehrs (vgl. Otte, 1997):

- Geschwindigkeitsreduzierungen: Diese sollten, wie bereits erwähnt, an für Kinder gefährlichen Orten durchgesetzt werden. Unfälle werden dort nachweislich minimiert. Es sollte aber in jedem Fall der potenziellen Gefährdung entsprechend angemessen geregelt werden: Werden Geschwindigkeitsbeschränkungen von Kraftfahrzeugführern als unbegründet und Schikane empfunden, könnten Reaktanzeffekte leicht Regelverstöße begünstigen. Eine rigide Auslegungspraxis in Hinblick auf eine angemessene „Schrittgeschwindigkeit“ darf nicht dazu führen, dass sich Fahrzeugführer auf die Tachonadel und die „Blitzerentdeckung“ konzentrieren und dabei spielende Kinder übersehen.
- Spielstrassen: Nach Meinung einiger Verkehrsexperten sollten in Wohngebieten verstärkt Spielstraßen eingerichtet werden, damit Kinder wieder ohne Gefahr auf der Straße spielen können. Dadurch würde die Sicherheit der Kinder beim Spielen im Freien deutlich verbessert. Aus meiner Sicht sind Zweifel an der völligen Realisierbarkeit dieser Zielstellung angebracht. Sollen Kinder wirklich lernen: „Die Straße ist zum Spielen da!“ Sollte man ihnen wirklich suggerieren, dass verkehrsberuhigte Straßenzonen einen sicheren Spielplatz darstellen würden? Solche Suggestionen können unsere Bemühungen, bei den Kindern ein Gefahrenbewusstsein zu entwickeln, auch konterkarieren, weil sie das kindliche Vermögen überfordern, Spielstraßen von Bundesstraßen zu unterscheiden.
- Kinderfreundliche Parkraumbewirtschaftung in Wohn-, Schul- und Einkaufsgebieten: Da haltende und parkende Fahrzeuge als Sichthindernisse häufig Kinderunfälle mit verursachen, sollten sie von Gehwegen und Radwegen, aus dem Kreuzungsbereich und aus der Nähe von Fußgängerüberwegen und Haltestellen möglichst ferngehalten werden. Aus meiner Erfahrung werden nicht nur Kinder häufig durch parkende Fahrzeuge in ihrer Sicht behindert, sondern auch erwachsene Verkehrsteilnehmer.
- Kinderfreundliche Überquerungshilfen: Ampelgeregelter Fußgängerüberwege stellen nach Unter- und Überführungen die sicherste Überquerungshilfe für Kinder dar. Dies gilt aber nur unter bestimmten Bedingungen: Die Überquerung der gesamten Fahrbahn sollte in einem Durchgang möglich sein, denn die Geduld reicht oft nicht aus, um auf Mittelinseln zu warten. Die Grünphase muss ausreichend lang sein. Die Wartezeit bis zur Grünphase darf nicht zu lang sein. Die Überwege sollten nicht zu weit entfernt sein; Kinder akzeptieren keine großen Umwege. Wir sehen, was Erwachsenen oft inakzeptabel erscheint wie lange Wartezeiten oder Umwege, begünstigt bei Kindern in noch stärkerem Maße Regelverstöße.
- Kinderfreundliche und sichere Radfahrumgebung: Dazu gehört ein geschlossenes Radfahrnetz, über das alle für Kinder wichtigen Ziele erreichbar sind.
- Kinderfreundliche sichere Haltestellen: Hier muss vor allem die Möglichkeit der Straßenüberquerung mitbedacht werden.
- Verkehrsüberwachung: Verkehrsvorschriften, die sinnvoll und notwendig sind, damit der Verkehr funktioniert, und die vor allem die Sicherheit der Kinder erhöhen, müssen auch durchgesetzt werden.

Bislang wurde eine Reihe von Möglichkeiten erörtert, um das Gefährdungspotential für Kinder im Straßenverkehr zu verringern. Zu diesen Möglichkeiten gehört auch die Gesetzgebung. Betrachtet man beispielsweise die „selbstverursachten“ Fußgänger- und Radfahrerunfälle in der Gruppe der 7- bis 14-jährigen Kinder, so muss man sich die Frage nach dem Ausmaß der kindlichen Eigenverantwortung bei der Verursachung dieser Unfälle und die Frage nach der zivilrechtlichen Haftung stellen. In diesem Zusammenhang ist es im letzten Jahr erfreulicherweise gelungen, wahrscheinlich auch auf Drängen der Verkehrspsychologen und in Angleichung des deutschen Rechts an das europäische Recht, die Altersschwelle für die Haftung von Kindern im motorisierten Straßen- und Bahnverkehr von sieben Jahren auf zehn Jahre heraufzusetzen. Auf diese Weise wird das bei einem Verkehrsunfall noch nicht zehnjährige Kind endlich von einer Haftung ausgenommen und muss sich auch bei seinen eigenen Schadensersatzansprüchen kein entsprechendes Mitverschulden entgegenhalten lassen. Diese Entwicklung korrespondiert mit den von uns referierten Erkenntnissen der Kinderpsychologie, wonach Kinder unter zehn Jahren den Straßenverkehr in seiner heutigen Komplexität schlichtweg noch nicht begreifen können (2. Gesetz zur Änderung schadenersatzrechtlicher Vorschriften, §§ 828 ff. BGB).

Auch die Rechtsprechung bei den Gerichten sollte kinderfreundlicher werden (Limbourg, 1994; Scheffen, 1997). Wie die Forschung in diesem Bereich zeigt, sind sowohl die zivilrechtlichen Gesetze als auch die gängige Rechtssprechung wenig kinderfreundlich. Autoversicherungen sind in der Regel besser in der Lage als die Kinder und ihre Familien, ihre Rechte mit Hilfe von geschickten Anwälten durchzusetzen. Die zuständigen Richter haben darüber hinaus oftmals nicht ausreichende Kenntnisse über die entwicklungsbedingten Grenzen von Kindern für eine sichere Teilnahme am Straßenverkehr.

Als letzten, aber nicht unwesentlichen Bereich innerhalb des Gesamtpakets der Möglichkeiten zur Gefährdungsverringerung für Kinder im Straßenverkehr möchte ich die Medien (Presse, Radio, Fernsehen usw.) aufführen. Betrachten wir beispielsweise die Werbung für Sicherheit im Straßenverkehr. Weder die Unfallstatistik allein noch der häufig in diesem Zusammenhang erhobene pädagogische Zeigefinger sprechen die Zuschauer wirklich an, weil damit keine individuelle Betroffenheit ausgelöst wird. Einige gute Anregungen, wie eine solche Betroffenheit beispielsweise durch eine anspruchsvolle filmische Gestaltung und unvermutete Wendung im Geschehen erreicht werden kann, bieten die vom brandenburgischen Verkehrsministerium geförderten Filmspots, die das Kinoprogramm mit Blick auf die Zielgruppe der jugendlichen Autofahrer bereichern. Eine solche Kundenorientierung lassen viele mediale Angebote für die Verkehrssicherheitsarbeit mit Kindern vermissen. Gleiches gilt für die Werbung beim oft preisintensiven Sicherheitszubehör für Kinder. Dieses Sicherheitszubehör, denken wir an Schutzausrüstungen für Skater oder Radfahrer, wird häufig aus Angst vor Blamage unter Gleichaltrigen nicht getragen. Es wäre eine dankbare Aufgabe, deren Bewältigung den Medien bislang nicht gelungen ist, das Nutzen von Schutzausrüstungen als attraktiv darzustellen bzw. die Nichtnutzer als wenig klug zu beschreiben. Sicher müssen vor allem die Eltern auf die Verwendung von Schutzausrüstungen drängen, aber für ein wenig mehr Medienunterstützung wären sie sicher sehr dankbar! Ebenso sollten in der Lokalpresse regelmäßig Informationen über Unfallschwerpunkte publiziert werden, damit Eltern, Erzieherinnen, Lehrer und Verkehrsplaner die Gefahrenpunkte für Kinder kennen lernen.

Bislang wurde ein ganzes Bündel von Möglichkeiten dargestellt, wie man die Sicherheit von Kindern im Straßenverkehr verbessern kann. Aber alle diese Möglichkeiten werden

die Qualität der Verkehrssicherheitsarbeit nicht wirksam erhöhen, wenn diese weiterhin nur sporadisch und anlassbezogen stattfindet, wenn sie wie bisher zu einseitig auf Aufsicht und das Verdrängen von Risiken ausgerichtet ist und nicht auf die Begegnung mit Risiken und ihre erfolgreiche Bewältigung. Deshalb wird abschließend eine übergreifende Forderung formuliert, die unsere Strategien zur Verbesserung der Verkehrssicherheitsarbeit mit Kindern leiten sollte: Die Verkehrserziehung muss in allen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, die Familie eingeschlossen, stärker thematisiert und verbessert werden. Aufbauend auf eine solche öffentliche Diskussion, die beispielsweise im Rahmen der Debatten um Bildungsstandards leicht zu leisten wäre, muss ein alters- und einrichtungsübergreifendes Curriculum bzw. ein entsprechender normativer Rahmen geschaffen werden, der verkehrsbezogene Bildungsinhalte und die Verantwortung für ihre Vermittlung entwicklungspsychologisch angemessen und verbindlich definiert. In diesem Curriculum muss Verkehrserziehung in Verbindung mit der Förderung der verschiedenen anderen Bildungsinhalte (z.B. Motorik, ästhetische Wahrnehmung) als Bildungsgut aufgehoben sein; dies entspricht übrigens auch einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz. Damit würde sich die Verkehrserziehung auch in den Einrichtungskonzepten von Kindergärten und Schulen als Anwendungsbereich wieder finden; und zwar als ein Gegenstand, der nicht nur andere Bildungs- und Erziehungsthemen wie Bewegungserziehung, Spracherziehung oder Medienerziehung ergänzt, sondern sie sinnvoll mit Blick auf die Sicherheit von Kindern im Straßenverkehr verknüpft.

Literatur

- Basner, B. & Marées, H. de (1993). *Fahrrad und Straßenverkehrstüchtigkeit von Grundschulern*. Münster:Gemeindeunfallversicherungsverband (GUV) Westfalen-Lippe.
- Behrens, F. (2001). *Rede auf dem Fachkongress „Erhöhte Sicherheit für Kinder im Straßenverkehr“ am 5.12.2001*. Internet: www.im.nrw.de.
- Borgert, O. & Henke, T. (1998). *Motorische Radfahrkompetenz von Kindern und Jugendlichen. Kurzfassung des Forschungsberichtes*. Bochum: Ruhr-Universität, Abt. Forschungsprojekte.
- Borke, H. (1973). The Development of Empathy in Chinese and American Children Between Three and Six Years of Age: A Cross Culture Study. *Developmental Psychology*, 9, 102-108.
- Borke, H. (1975). Piaget's Mountains Revisited: Changes in the Egocentric Landscape. *Developmental Psychology*, 11,(2), 240-243.
- Cox, M. V. (1975). The Other Observer in a Perspective Task. *British Journal of Educational Psychology*, 45, 83-85.
- Damon, W. (1989). *Die soziale Entwicklung des Kindes: ein entwicklungspsychologisches Lehrbuch*. Klett-Cotta, Stuttgart.
- DeVries, R. (1970). The Development of Role-taking as Reflected by the Behavior of Bright, Average, and Retarded Children in a Social Guessing Game. *Child Development*, 41, 759-770.
- Donaldson, M. (1982): *Wie Kinder denken*. Bern: Huber.
- Ellinghaus, D. (2002). Institut IFAPLAN, Köln, Veröffentlichung am Institut.
- Großmann, H. & Kühn, H. (2003). Meine Sicht – deine Sicht: Förderung von Perspektivenübernahme. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). *Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. München: Reinhardt-Verlag.
- Krause, J. & Jansen, T. (1996). *Verkehrs- und Stadtplanung für Kinder und Jugendliche*. Bericht über das VCD-Symposium „Kinder und Verkehr“ in Hamburg 1996, 39-48. Bonn.

- Lempers, J. D, Flavell, E. R. & Flavell, J. H. (1977). The Development in Very Young Children of Tacit Knowledge Concerning Visual Perception. *Genetic Psychology Monographs*, 95, 3-53.
- Limbourg, M. (1994). *Kinder im Straßenverkehr*. Münster/Düsseldorf: Gemeindeunfallversicherungsverbände (GUVV) Westfalen-Lippe und Rheinland.
- Limbourg, M. (1995). Kinderunfälle in Nordrhein-Westfalen. *Polizei, Verkehr und Technik*, 12, 354- 359.
- Limbourg, M. (1997). *Gefahrenkognition und Präventionsverständnis von 3-15jährigen Kinder.: Sicher leben*. Bericht über die 2. Internationale Tagung „Kindersicherheit: Was wirkt?“ in Essen, 1996, 313-326. Wien.
- Limbourg, M., Flade, A. & Schönharting, J. (2000). *Mobilität im Kindes- und Jugendalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- MBJS. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. (2003). *Aufwachsen im Land Brandenburg. 3. Kinder- und Jugendbericht. Anhang 12.2*, 77.
- Otte, D. (1997). Verletzungssituation von Kindern im Straßenverkehr und Maßnahmen der Unfallprophylaxe. In: Institut Sicher leben (Hrg.). *Kindersicherheit: Was wirkt ?*, 8, 179-190. Wien/ Essen.
- Piaget, J. (1983). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt: Fischer-Verlag.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1971): *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. Klett, Stuttgart
- Richter, S. (2002). *Kinder im Straßenverkehr*. Artikel veröffentl. im Online-Familienhandbuch. Internet: www.familienhandbuch.de.
- Scheffen, E. (1997). *Rechtliche Situation von Kindern im Straßenverkehr*. VCD-Symposium „Kinder im Verkehr“ 1996 in Hamburg, 79-84.
- Schmidt-Denter, U. (1978). Erziehung zur sozialen Kompetenz. In: Dollase, R. (Hrsg.). *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik*, 2. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Silbereisen, R. K. (1987). Soziale Kognition – Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*, 696-736. München: Psychologie Verlags Union.
- Statistisches Bundesamt (1999). *Straßenverkehrsunfälle 1997*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2002). *Pressemitteilung vom 30. Juli*. Wiesbaden.
- Strätz, R. (2003). Psychologische Voraussetzungen für soziale Partizipation – Selbstvertrauen, internale Kontrollüberzeugungen, Perspektivenübernahme. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen*. München: Reinhardt-Verlag.
- Sturzbecher, D. (1990). Befähigung von Vorschulkindern zu kooperativem Spiel. *Psychologie für die Praxis* 8, 135-149. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Wegenast, G. (1987). *Befähigung von Vorschulkindern zur sozialen Interaktion bei der Bewältigung kooperativer Anforderungen*. Diss., Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Berlin.
- Wiech, J. (1987). *Befähigung von Vorschulkindern zur sozialen Interaktion bei der Bewältigung kommunikativer Anforderungen*. Diss., Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Berlin
- Zimmer, R. (1996). *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern: Eine empirische Studie zur Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung*, (2.Aufl.). Schorndorf.

Vorschulische Verkehrserziehung und Angebote für Eltern von Vorschulkindern

„Kind und Verkehr“ – ein Präventionsangebot des DVR für die Verkehrserziehung im Vorschulalter

Der Autor

ANDREAS BERGMEIER, Dipl.-Pädagoge, ist als Referent beim Deutschen Verkehrssicherheitsrat e.V. (DVR) im Bereich „Ältere Verkehrsteilnehmer, Kinder und Jugendliche“ tätig.

Der DVR wurde 1969 als gemeinnütziger Verein gegründet und hat sich zur Aufgabe gestellt, Maßnahmen zur Verbesserung der Sicherheit aller Verkehrsteilnehmer zu fördern. Der Verein koordiniert die vielfältigen Aktivitäten seiner Mitglieder, entwickelt Programme und passt diese kontinuierlich neuen Anforderungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen an.

Der Verein hat ca. 270 Mitglieder. Dazu gehören die für Verkehr zuständigen Ministerien von Bund und Ländern, die Berufsgenossenschaften, Verkehrswachten, Automobilclubs, Automobilhersteller, Versicherungen, Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften, Kirchen und sonstige Institutionen und Organisationen. 5 Mitglieder kommen aus dem Ausland.

Der DVR hat Zielgruppenprogramme entwickelt, z.B. „Kind und Verkehr“. In diesem Programm finden jährlich bis zu 12.000 Veranstaltungen mit Eltern von Vorschulkindern statt, durchgeführt von 1.500 vom DVR geschulten Moderatoren.

Inhalt

- 1 Das Ausmaß und die Typik der Unfallbeteiligung von Vorschulkindern
- 2 Ursachen für Kinderunfälle im Straßenverkehr
- 3 Aktionsfelder für Kindersicherheit
- 4 Elternbildung im Programm „Kind und Verkehr“
- 5 Grundsätze vorschulischer Verkehrserziehung
- 6 Die Umsetzung des Programms „Kind und Verkehr“: Moderatoren vor Ort
- 7 Reichweite des Programms „Kind und Verkehr“
- 8 Weitere Angebote im vorschulischen Bereich

1 Das Ausmaß und die Typik der Unfallbeteiligung von Vorschulkindern

Im Jahr 2001 kamen fast 8.500 Kinder im Alter unter sechs Jahren in der Bundesrepublik bei Verkehrsunfällen zu Schaden (siehe Tab. 1). Viele unter ihnen haben lebenslange Folgen zu tragen. Im gleichen Jahr starben 231 Kinder im Straßenverkehr.

Tab. 1: Verunglückte Kinder unter 6 Jahren in 2001 (absolute Zahlen)

	Fußgänger	Radfahrer	Mitfahrer Pkw
Deutschland gesamt	2.495	725	4.895

Quelle: Statistisches Bundesamt

Unsere gängige Vorstellung eines Kinderverkehrsunfalls wird häufig durch das Bild eines kleinen Kindes geprägt, das hinter dem Ball herläuft, auf die Straße rennt und auf diese Weise zu Schaden kommt. Die Aufschlüsselung der Verkehrsunfälle nach den verschiedenen Verkehrsteilnahmearten, also nach Fußgängerunfällen, Radfahrerunfällen und Kindern, die als Mitfahrer im PKW zu Schaden kommen, zeigt jedoch, dass dies bei den unter Sechsjährigen gerade nicht der Fall ist.

Der Schwerpunkt der Straßenunfälle bei den unter Sechsjährigen ist die Mitfahrt im PKW, häufig die Mitfahrt im PKW der eigenen Eltern. Mehr als 50 Prozent der Kinder kommen als Mitfahrer im PKW zu Schaden. Bei den im Straßenverkehr getöteten Kindern verhält es sich ähnlich. Die Fußgängerunfälle sind mit etwas weniger als einem Drittel die zweithäufigste Unfallkategorie gemessen an der Gesamtheit aller verunfallten Kinder unter sechs Jahren. Radfahrerunfälle spielen mit weniger als 10 Prozent der Unfälle in dieser Altersgruppe noch keine bedeutende Rolle.

Diese Gewichtung der Unfälle nach Verkehrsteilnahmearten verschiebt sich mit zunehmendem Alter der Kinder. Der Risikogipfel der Fußgängerunfälle liegt bei den Sieben- bis Achtjährigen, also im Grundschulalter. Je älter die Kinder werden, desto mehr nehmen dann anteilmäßig die Radfahrerunfälle zu. Die Spitze der Radfahrerunfälle liegt bei den Neun- bis Vierzehnjährigen.

2 Ursachen für Kinderunfälle im Straßenverkehr

Wenn Kinder als Mitfahrer im PKW verunfallen, stellt sich die Frage, was für ihren Schutz getan wurde, da sie keinen aktiven Anteil am Geschehen haben. Als Fußgänger und Radfahrer verunfallen sie als aktive Verkehrsteilnehmer. Für diese Unfälle gibt es zwei ausschlaggebende Ursachenbündel:

- Besonders die unter sechsjährigen Kinder sind von ihren entwicklungsbedingten Voraussetzungen nicht in der Lage, an dem komplexen und rationalen System Straßenverkehr als gleichberechtigte Verkehrsteilnehmer teilzunehmen. Sie können noch nicht angemessen auf Verkehrssituationen reagieren. Sie haben kein vorausschauendes Gefahrenbewusstsein. Sie sind noch nicht in der Lage, die erforderlichen komplexen Mehrfachhandlungen auszuführen, die uns der Straßenverkehr abverlangt.
- Eine weitere wichtige Ursache für die Unfälle von Kindern ist die Verkehrsumwelt. Die gesamte Verkehrsumgebung ist auf den „voll funktionsfähigen“ erwachsenen Verkehrsteilnehmer ausgelegt und nicht auf die im Vergleich zum Erwachsenen eingeschränkten Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter.

3 Aktionsfelder für Kindersicherheit

Die häufigsten Ursachen für die Verkehrsunfälle von Kindern finden sich in den Handlungs- und Aktionsfeldern der Verkehrssicherheitsarbeit für Kinder wieder:

1. Anpassung der Verkehrsumwelt

In diesem Aktionsfeld sollen alle Möglichkeiten genutzt werden, die Verkehrsumwelt den Fähigkeiten von Kindern zur Verkehrsteilnahme anzupassen. Ziel ist es, dass sich die Kinder im Straßenverkehr sicherer bewegen können.

2. Kraftfahreraufklärung

Die Kraftfahreraufklärung soll den Autofahrern die Leistungsgrenzen der Kinder vor Augen führen und sie motivieren, ihr Wissen durch eine kindgerechte Ausrichtung ihres Fahrstils umzusetzen.

3. Elternbildung

Das dritte große Aktionsfeld ist die Elternbildung und Verkehrserziehung, die der DVR bundesweit organisiert hat und seit 1980 mit dem Programm „Kind und Verkehr“ anbietet.

Die drei Aktionsfelder der Verkehrssicherheitsarbeit für Kinder sollten nicht isoliert betrachtet werden. Wenn wir nachhaltige Erfolge in der Verbesserung der Kindersicherheit erzielen wollen, müssen wir die Aktionsfelder miteinander verzahnen.

4 Elternbildung im Programm „Kind und Verkehr“

„Kind und Verkehr“ ist ein Programm, das sich nicht an Kinder richtet, sondern an Erwachsene. Da die Erwachsenen in erster Linie für den Schutz der Kinder im Straßenverkehr verantwortlich sind, müssen wir auch unsere Aktionen vor allem an sie richten. Wir sprechen die Erwachsenen an als Stadtplaner, als diejenigen, die die Verkehrsregeln und Verkehrsnormen aufstellen, als Verkehrsteilnehmer und als Eltern.

Der Schwerpunkt des Programms „Kind und Verkehr“ liegt in der Elternbildung. Eltern sollen zur Verkehrserziehung ihrer Kinder befähigt werden. Das Programm will aber auch konkrete Anreize schaffen, ihr Wissen tatsächlich umzusetzen (siehe Abb. 1).

- Eltern sollen dazu motiviert und befähigt werden, ihre Kinder von klein auf systematisch und altersgemäß an eine sichere Verkehrsteilnahme heranzuführen. Kinder müssen lernen, im Laufe ihrer Entwicklung mit den Risiken des Straßenverkehrs umzugehen. Deswegen müssen sie systematisch die Fähigkeit zu einer sicheren Verkehrsteilnahme erwerben. Schließlich ist es nicht sinnvoll, Unfälle dadurch verhindern zu wollen, dass Kindern die Teilnahme am Straßenverkehr verwehrt wird oder sie immer mit dem Auto gefahren werden.
- Ein zweites Ziel des Programms ist, die Eltern zu befähigen, eine altersgerechte Auswahl von Spielräumen und Spielfahrzeugen vorzunehmen. Sie müssen beurteilen können, wo ihr Kind in der Wohnumgebung entsprechend seinem Alter und seinem Entwicklungsstand sicher spielen kann und wo die Gefahrenpunkte ihres Wohnumfeldes sind.

- Eltern sollen weiterhin motiviert und befähigt werden, auf jeder Autofahrt die Kinderrückhaltesysteme korrekt zu benutzen. Es ist gesetzlich vorgeschrieben, Kinder unter 12 Jahren, die kleiner als ein Meter fünfzig sind, nur in entsprechend geeigneten Kinderrückhaltesystemen zu befördern. Zwar sind die Nutzungsquoten bei den Kindern unter 6 Jahren sehr gut, es kommt aber vor allem auf eine korrekte Benutzung an. Häufig werden die Systeme von den Eltern nicht richtig eingesetzt. Die Kinder sind dann so schlecht gesichert, dass die Schutzwirkung im Wesentlichen aufgehoben ist.

Diese drei Punkte sind seit geraumer Zeit die Kernziele der Elternbildung des Programms „Kind und Verkehr“. Nach erfolgter Programmüberarbeitung ist ein weiteres Ziel in den Mittelpunkt des Programms gerückt:

- Eltern sollen motiviert und befähigt werden, das eigene Verkehrsverhalten und das des Kindes von Beginn an unter dem Aspekt einer umfassenden Mobilitätserziehung zu betrachten und entsprechend zu agieren. Hierzu gehört auch eine sinnvolle und an unterschiedliche Mobilitätsanlässe angepasste Verkehrsmittelwahl.

Abb. 1: Ziele der Elternbildung

Eltern sollen motiviert und befähigt werden,

1. ihre Kinder von klein auf systematisch und altersgemäß an eine sichere Verkehrsteilnahme heranzuführen,
2. eine altersgerechte Auswahl von Spielräumen und Spielfahrzeugen vorzunehmen,
3. auf jeder Autofahrt Kinderrückhaltesysteme korrekt zu benutzen,
4. die Bedeutung des früh geprägten Verkehrsverhaltens im Sinne einer umfassenden Mobilitätserziehung zu erkennen und entsprechend zu agieren.

5 Grundsätze vorschulischer Verkehrserziehung

Die Arbeit des Deutschen Verkehrssicherheitsrates im Rahmen des Programms „Kind und Verkehr“ wird von spezifischen Grundsätzen vorschulischer Verkehrserziehung geleitet, die wir den Eltern vermitteln möchten. Diese Grundsätze haben auch eine allgemeine Gültigkeit für die vorschulische Verkehrserziehung (siehe Abb. 2):

1. Zunächst gilt, dass die Verkehrserziehung so früh wie möglich beginnen sollte. Häufig erkennen die Eltern erst vor der Einschulung ihres Kindes, wenn zum ersten Mal der Schulweg zurückgelegt werden muss, dass sie sich mit Verkehrserziehung beschäftigen müssen. Zu diesem Zeitpunkt sind die Kinder jedoch bereits fünf Jahre als Verkehrsteilnehmer unterwegs, wenn auch überwiegend in Begleitung ihrer Eltern. Kinder sind von Anfang an Verkehrsteilnehmer und sollten deshalb auch von Anfang an entsprechend ihrem individuellen Entwicklungsstand auf die Verkehrsteilnahme vorbereitet werden.
2. Die vorschulische Verkehrserziehung sollte Bestandteil der Alltagserziehung sein. Dies ist ein wichtiger Punkt. Zwar sind punktuelle Aktivitäten wie der Verkehrskasper im Kindergarten oder andere Aktionen zur Verkehrserziehung sinnvoll und rich-

tig. Die Verkehrserziehung entfaltet jedoch erst ihre Wirkung, wenn sie zu einem kontinuierlichen Bestandteil des alltäglichen Lebens von Eltern und Kindern wird. Zur Verkehrserziehung gehört auch, dass sich die Eltern selbst auf den täglichen Wegen, die sie gemeinsam mit ihren Kindern zurücklegen, vorbildlich verhalten und diese Wege auch dazu nutzen, ihren Kindern das richtige Verhalten im Straßenverkehr zu vermitteln.

3. Verkehrserziehung sollte systematisch und aufbauend erfolgen. Die Lernschritte der Kinder müssen ihrem Entwicklungsstand entsprechend aufeinander aufbauen. Die Eltern sollten also von Beginn an bedenken, wie sie die Verkehrserziehung ihres Kindes anlegen wollen.

4. Verkehrserziehung sollte nicht mit Übertragungen arbeiten, oder wenigstens nicht ausschließlich. Wenn ein Kind zum Beispiel an einem Verkehrsspiel teilnimmt, sollten wir nicht erwarten, dass es das im Spiel Gesehene, Gespielte oder Gelernte auch tatsächlich auf sein Verhalten in der Verkehrswirklichkeit übertragen kann. Die Verkehrserziehung sollte deshalb so gestaltet sein, dass die Übungen mit den Kindern in erster Linie im realen Straßenverkehr stattfinden.

5. Die vorschulische Verkehrserziehung sollte die kontrollierte Sicherung und Erweiterung von Freiräumen beinhalten. Ab einem bestimmten Alter wollen die Kinder allein draußen spielen. Die Eltern haben dann die Aufgabe zu beurteilen, wo ihr Kind sicher spielen kann. Wie muss der sichere Spielbereich definiert sein? Welche Orte kann das Kind ohne Begleitung sicher erreichen? Wo sind Gefahrenstellen, mit denen das Kind noch nicht umgehen kann? Darüber hinaus müssen Eltern auch beurteilen können, was sie ihrem Kind an selbständiger Bewegung in der Umgebung des Hauses zutrauen können.

6. Nicht zuletzt sollte die Verkehrserziehung den Eltern und Kindern Spaß machen. Verkehrsübungen sollten in einer Atmosphäre stattfinden, in der das Kind Freude am Tun empfindet und stolz auf das Gelernte sein kann. Verkehrserziehung darf auf keinen Fall in Form von kindlichem Drill umgesetzt werden.

Abb. 2: Grundsätze der Verkehrserziehung

Die Verkehrserziehung

1. sollte so früh wie möglich beginnen,
2. sich am individuellen Entwicklungsstand des Kindes orientieren,
3. Bestandteil der Alltagserziehung sein,
4. systematisch und aufbauend erfolgen,
5. nicht mit Übertragungen arbeiten,
6. die kontrollierte Sicherung und Erweiterung von Freiräumen umfassen und
7. Eltern und Kindern Spaß machen!

6 Die Umsetzung des Programms „Kind und Verkehr“: Moderatoren vor Ort

Das Programm „Kind und Verkehr“ wird unter aktiver Mitarbeit von sechs Verbänden aus dem Mitgliederkreis des Deutschen Verkehrssicherheitsrats umgesetzt. Dies sind die Automobilclubs ACE, ADAC und ARCD, die Arbeitsgemeinschaft deutscher Verkehrserzieher (ADV), die Akademie Bruderhilfe – Familienfürsorge sowie die Deutsche Verkehrswacht mit ihren jeweiligen regionalen Untergliederungen. Für die Durchführung des Programms vor Ort stehen derzeit rund 1.000 ausgebildete Moderatoren zur Verfügung, die bundesweit in verschiedenen Institutionen Elternveranstaltungen anbieten.

Die Entwicklung und Koordination des Programms liegen beim DVR. In Zusammenarbeit mit den umsetzenden Verbänden und mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen stellt der DVR die Konzepte und Medien zur Verfügung, mit denen die Moderatoren ausgebildet werden. Die genannten Umsetzerverbände wählen die ehrenamtlich tätigen Moderatoren aus, bei denen bestimmte Vorkenntnisse für die Tätigkeit vorausgesetzt werden (z.B. Erfahrungen in der Erwachsenenbildung). In mehrtägigen Ausbildungsseminaren werden die künftigen Moderatoren auf ihre Aufgabe vorbereitet, damit sie anschließend teilnehmerorientiert mit den Eltern arbeiten und die Ziele des Programms umsetzen können.

Die Moderatoren führen auf Anforderung eine Veranstaltung „Kind und Verkehr“ kostenlos durch und erhalten für ihre Arbeit eine Aufwandsentschädigung, die das Bundesministerium für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen finanziert. Sie akquirieren ihre Veranstaltungen selbst, indem sie das Programm in Kindergärten und anderen Institutionen vorstellen. Umgekehrt kommt es jedoch auch immer wieder vor, dass Elterngruppen, die sich für eine Veranstaltung interessieren, beim DVR nach der Vermittlung eines Moderators fragen.

80 Prozent der Elternveranstaltungen des Programms „Kind und Verkehr“ finden in Kindergärten statt. Dies muss aber nicht so sein: Jede Elterngruppe von Vorschulkindern kann einen Moderator anfordern. So werden Elternveranstaltungen auch durchgeführt in Krabbelgruppen, in Mutter-und-Kind-Gruppen, in Mütterzentren, in Bildungsstätten, Volkshochschulen, in Familienbildungsstätten oder Kinderarztpraxen.

Eine Elternveranstaltung wird in der Regel mit einer Gruppe von etwa 15-20 Eltern durchgeführt. Ziel des Moderators ist es, teilnehmerorientiert zu arbeiten. Dazu stehen ihm 17 Programmmodule zur Verfügung, aus denen er eine Veranstaltung zusammensetzen kann. Obligatorisch ist die Thematisierung von Aspekten der Entwicklungspsychologie oder der Lernpsychologie. Angesprochen werden soll auch eine Verkehrsteilnahmeart (Fußgänger, Radfahrer) und die Frage, wie Eltern sichere Spielräume und spezielle Gefahrenpunkte für Kinder im Wohnumfeld erkennen können. Dies ist ein wichtiger Punkt des Programms, da sich sehr viele Kinderverkehrsunfälle beim Spielen am Nachmittag in unmittelbarer Nähe der elterlichen Wohnung ereignen.

Für das Fahrradfahren im Straßenverkehr bietet das Programm Informationen zum Thema „Gemeinsam fahren und lernen“. Wie können sich die Eltern bei gemeinsamen Fahrten vorbildlich verhalten? Wie können Eltern bei gemeinsamen Fahrten ihr Kind schützen? Eine Checkliste gibt den Eltern Hinweise, nach welchen Kriterien sie die Fähigkeiten ihres Kindes im Umgang mit dem Fahrrad einschätzen können. Weiterhin gehört die Auswahl eines geeigneten Kinderfahrrads zum Programmthema „Kinder als

Radfahrer“, damit wenigstens vom Fahrrad selbst und seinem technischen Zustand keine Gefährdungen ausgehen.

Wesentlicher Bestandteil von „Kind und Verkehr“ ist das Thema „Kinder als Mitfahrer im PKW“. Im Vordergrund dieser Thematik steht zunächst, die Eltern auf die Schutzwirkung der Kinderrückhaltesysteme hinzuweisen und sie zu motivieren, diese auf jeder Fahrt konsequent anzuwenden. Ein nicht gesichertes Kind hat ein siebenmal höheres Risiko, im Auto getötet zu werden, als ein gesichertes Kind.

Erfreulicherweise sind die Sicherungsquoten inzwischen sehr hoch. Die meisten Kinder werden im Auto vorschriftsmäßig in Kinderrückhaltesystemen gesichert. Eine Untersuchung aus dem Jahr 1996 hat jedoch gezeigt, dass in 30 Prozent der Fälle schwere Bedienungsfehler gemacht werden, die die Schutzwirkung quasi aufheben. Häufigste Bedienungsfehler sind eine falsche Gurtführung oder ein unsachgemäßer Einbau des Sicherungssystems im Fahrzeug. Dazu kommt, dass die Sicherungspflicht ja nicht auf die Altersgruppe der Vorschulkinder beschränkt ist, sondern auch die Sechs- bis Elfjährigen umfasst. Bei den Älteren sind die Sicherungsquoten jedoch sehr viel schlechter als bei den Kleinen.

Auf den Elternveranstaltungen werden deshalb die Eltern nicht nur auf ihre Pflicht hingewiesen, ihre Kinder im PKW zu sichern. Die Eltern sollen darüber hinaus zu einer sachgemäßen Kindersicherung motiviert werden. Da die Auswahl und die Anwendung der Sicherungsvorrichtungen wegen eines fehlenden einheitlich genormten Systems recht kompliziert ist, werden hier auch von der technischen Seite Hilfestellungen geboten, beispielsweise bei der Auswahl oder beim Kauf eines Kindersitzes.

Zum Abschluss einer jeden Elternveranstaltung bekommen die Eltern Teilnehmerbroschüren mit auf den Weg, in der sie die Inhalte des Programms noch einmal nachlesen können. Die Broschüre „Geschnallt?! Kinder als Mitfahrer im Auto“ ist nicht an die Veranstaltungen gebunden und kann deshalb auch im Rahmen anderer Verkehrssicherheits- und Aufklärungsaktivitäten zum Einsatz kommen.

7 Reichweite des Programms „Kind und Verkehr“

Insgesamt werden gegenwärtig im Rahmen des Programms „Kind und Verkehr“ rund 7.000 Veranstaltungen jährlich bundesweit durchgeführt. Damit können ca. 150.000 Eltern erreicht werden. Das entspricht in etwa 20 Prozent der Eltern eines Jahrgangs. Es gibt, auch im internationalen Vergleich, kein Präventionsprogramm, dem es wie „Kind und Verkehr“ gelingt, in direkter Ansprache 20 Prozent der Zielgruppe zu erreichen.

Für die Verkehrssicherheitsarbeit ist es von besonderem Interesse, die Institutionen, in denen Veranstaltungen „Kind und Verkehr“ angeboten werden können, gezielt über das Programm und die Notwendigkeit vorschulischer Verkehrserziehung zu informieren. Mögliche Multiplikatoren sind

- Erzieherinnenarbeitskreise auf der städtischen Ebene oder bei den Trägerinstitutionen,
- die Fortbildungsreferenten der Jugendämter und Trägerorganisationen,
- die Kinderbeauftragten in den Bundesländern und Kommunen,
- Elternbeiräte auf Stadt- und Kreisebene und

- die Leiter von Familienbildungsstätten und Volkshochschulen, die ja auch als Veranstaltungsorte für das Programm „Kind und Verkehr“ in Frage kommen.

8 Weitere Angebote im vorschulischen Bereich

Es gibt weitere Angebote an Verkehrserziehungsaktivitäten anderer Träger im vorschulischen Bereich. So werden auf regionaler Ebene Vorschulparlamente über die jeweiligen Landesverkehrswachten organisiert. Diese Vorschulparlamente arbeiten in Form von Bürgerausschüssen, in denen sich interessierte Bürger engagieren können. Die Aktionen der Vorschulparlamente wenden sich an Eltern, aber auch an die breite Öffentlichkeit. Sie setzen sich für Tempo 30 in Wohngebieten ein, werben für Kinderrückhaltesysteme, bilden Erzieherinnen und Eltern im Hinblick auf das Verkehrsverhalten der Kinder aus und machen immer wieder Politiker auf ungelöste Probleme aufmerksam. Vorschulparlamente treffen sich regelmäßig im Herbst innerhalb ihrer Region, aber auch jährlich auf Bundesebene zum Erfahrungsaustausch und zur Planung neuer Aktivitäten. Jede Region hat ihren Regionalsprecher, diese wählen ihren Bundessprecher. Nähere Auskünfte erteilt die Deutsche Verkehrswacht in Meckenheim.

Ein bereits bestehendes Programm, das Bewegungserziehung und Verkehrssicherheitsarbeit verbindet, ist das Programm „Move It“ der Deutschen Verkehrswacht. Hier steht die psychomotorische Förderung von Grundschulern, aber auch von Kindergartenkindern im Mittelpunkt. Zentrales Medium ist die Move-it-Box, die zahlreiche Materialien für bewegungsfördernde Spiele enthält und kostenpflichtig über die Verlagsgesellschaft der Deutschen Verkehrswacht abgegeben wird. Dazu stehen Materialien und Umsetzungshinweise für Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Multiplikatoren zur Verfügung.

Neben diesen bundesweit angebotenen Programmen gibt es zahlreiche weitere Angebote und Hilfestellungen für den vorschulischen Bereich, auf die insbesondere Erzieherinnen zurückgreifen können. Eine gute Auswahl ist im Handbuch für Verkehrssicherheit dargestellt, das der Deutsche Verkehrssicherheitsrat gemeinsam mit dem Ministerium für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen herausgibt und das kostenlos über den DVR bezogen werden kann.

