
Kommunikation **R**egeln **A**ggression **C**hance **H**ilfen

Geschlechtergerechte Konfliktlösungsstrategien
im Kindergarten

Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und
Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V.

November 2007

Impressum

Herausgeber Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und
Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V.
Liebigstr. 5
39104 Magdeburg
Tel. 0391/6310556
Fax: 0391/73628487
e-Mail: info@geschlechtergerechteJugendhilfe.de
Internet: www.geschlechtergerechteJugendhilfe.de

Redaktion Kerstin Schumann (V.i.S.d.P.)
Karin Christiansen-Weniger
Holger Probst

Layout Tytschkowski Webdesign & Service
www.sanvira-webdesign.de

Druck Landesbetrieb für Beschäftigung und Bildung der
Gefangenen
Eigenbetrieb Druckerei
Am Salztor 5, 06618 Naumburg
druckerei-naumburg@lbbg.mj.lsa-net.de

Bildnachweis Die Abbildungen entstammen
dem Projekt „Fels und Wasser“,
dem Projekt „Faustlos“,
der Kindertagesstätte „Kleine Elbstrolche“,
einem Werbeblatt des Discounters NETTO
sowie © Renate Schmitz-Gebel

Das Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe
Sachsen-Anhalt e.V. wird gefördert durch das Ministerium für Gesund-
heit und Soziales Sachsen-Anhalt.

Inhalt

Vorwort der HerausgeberInnen	4
1. Neue Chancen und alte Risiken? Lebenswelten von Mädchen und Jungen Prof. Dr. Petra Focks, Berlin	5
2. Geschlechtsbewusste Gewaltprävention in Kindertageseinrichtungen Tim Rohrmann, Denkte	21
3. „Gender-Mediation“ in der Elementarerziehung Charlotte Prang, Paderborn	33
4. Ansätze zur Konfliktbewältigung im Elementarbereich Kerstin Schumann, Magdeburg	45
4.1. KLIK – Konflikte lösen im Kindergarten Wilfried Kain und Maud Bukovics, Metten	47
4.2. Faustlos durch den Kindergarten Andreas Schick, Heidelberg	58
4.3. Ich – Du – Wir – Ohne Gewalt ®. Renate Schmitz-Gebel, Villigst	66
4.4. Kindergarten ohne Rassismus – Damit Hänsel und Gretel sich nicht verlaufen Melanie Ranft und Harald Weishaupt, Halle	81
5. Fels und Wasser Karin Christiansen-Weniger, Königsmark	85
5.1. Het Rots&Waterprograma Sociale Competentie Training Freerk Ykema, Niederlande	87
5.2. Übersetzung des Textes von Freerk Ykema Karin Christiansen-Weniger, Königsmark	95
5.3. Vorstellung des Kindergartenkonzeptes Karin Christiansen-Weniger, Königsmark	104
5.4. Erfahrungsbericht aus zwei Jahren Modellarbeit in den Regionen Holger Probst, Ballerstedt	110
5.5. Feedbacks von beteiligten Kindergärten, Eltern, Grundschulen und Horten	115
6. Ausblick und Visionen Kerstin Schumann, Magdeburg	119
7. Literaturtipps	121
8. Vorstellung der AutorInnen	123

Liebe Leserin, lieber Leser,

der Kindergarten ist eine wesentliche, nicht wegzudenkende Sozialisationsinstanz in unserem Bundesland. Seit jeher leben, spielen und streiten dort Mädchen und Jungen in einer Gruppe. Begleitet werden sie vorrangig von Frauen, die wissen, dass Kinder zwischen 3 und 6 Jahren grundlegende Erfahrungen sammeln, die ihre Persönlichkeitsentwicklung langfristig prägen. Nicht wegzudenken aus dem Kindergartenalltag sind die verschiedenen Konflikte unter Kindern, zwischen Kindern und Erwachsenen oder unter Erwachsenen, die voranbringen, aber auch blockieren können. Grundsätzlich sollten Konflikte positiv gewertet werden, nämlich als Chance zum sozialen Lernen. Das fällt allerdings Kindern und Erwachsenen nicht in jeder Situation leicht, da Konflikte oft von affektiver Anteilnahme (z.B. Angst, Aggression) begleitet werden. Dabei geht dann schnell die Fähigkeit verloren, vernünftig zu argumentieren und zu entscheiden. Unerlässlich ist unseres Erachtens darüber hinaus die Analyse des unterschiedlichen Umgangs der Geschlechter mit Konflikten und Lösungsstrategien. Aus diesem Wissen heraus haben wir im Jahr 2005 ein Projekt zur Konfliktbewältigung im Kindergarten entwickelt. Ein Projekt, das sich an Kinder, Eltern und ErzieherInnenteams in Sachsen-Anhalt richtet und Chancen sowie methodische Möglichkeiten für einen geschlechtergerechten Umgang in Konfliktsituationen aufzeigt.

Der vorliegende Reader ist aus diesem konkreten Konfliktbewältigungsprojekt in der sachsen-anhaltinischen Elementarbildung entstanden. Anliegen dieser Veröffentlichung ist das Verbinden wichtiger theoretischer Inputs zu Lebenslagen und Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen im Vorschulalter mit ganz praktischen methodischen Ansätzen und Erfahrungen. Dieser Reader soll Ihnen die Möglichkeit geben, sich schrittweise mit unterschiedlichen Aspekten des geschlechtergerechten Umgangs mit Konflikten im Vorschulalter bekannt zu machen. Die in diesem Band dargestellten vielfältigen Aspekte im Kontext der Elementarbildung zeigen ein breites Spektrum von Ansatzpunkten und Umsetzungsmöglichkeiten. Wir hoffen, dass sie dazu dienen, die Diskussion in Gang zu setzen und die geschlechtergerechte Konfliktbewältigung zu einem selbstverständlichen Anteil im Kindergartenalltag werden zu lassen.

Karin Christiansen-Weniger, Holger Probst, Kerstin Schumann

1. Neue Chancen und alte Risiken? Lebenswelten von Mädchen und Jungen

Petra Focks

Voraussetzung für eine geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe ist das Wissen um die Lebenslagen und Lebenswelten von Mädchen und Jungen. Wie aber sehen diese heute aus? Aufgrund von gravierenden gesellschaftlichen Transformationsprozessen haben sich auch die Lebenslagen von Kindern sehr verändert, so dass die Frage nach den Lebenswelten und –lagen weniger leicht zu beantworten ist, als es zunächst den Anschein hat.

Aufgrund der Pluralisierungsprozesse von familialen und kindlichen Lebenslagen, dem Wandel von Verhaltensstandards in Eltern-Kind-Beziehungen und alten und neuen sozialen Ungleichheiten ist es kaum mehr möglich von „den Kindern“ zu sprechen. Auch in der Kindheitsforschung wird dieser Wandel von Kindheiten untersucht (vgl. dazu Grunert, Krüger 2006). Dabei werden Kinder immer weniger als passive „Opfer“ gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse, sondern als aktive Subjekte ihrer Realitätsverarbeitung und Lerntätigkeit betrachtet. Vor dem Hintergrund des Kampfes um die Rechte von Kindern (u.a. Zinnecker 1999), gewinnen dabei Kindersurveys als eine Form der Berichterstattung, die die subjektive Sichtweise von Kindern hervorhebt an Bedeutung.

Um die Lebenslagen von Mädchen und Jungen besser zu verstehen, werden im Folgenden anhand von relevanten Studien zum Thema ausgewählte Bereiche näher betrachtet. Im Fokus der Analyse stehen dabei die Geschlechterverhältnisse. Zugleich werden aber auch die Lebenslagen von Mädchen und Jungen im deutsch-deutschen Vergleich miteinbezogen. Die ausgewählten Themenschwerpunkte sollen zudem einen Aufschluss darüber ermöglichen, inwieweit Kinderrechte, wie in der UN-Kinderrechtskonvention als völkerrechtliche Vorgabe formuliert, umgesetzt bzw. verletzt werden.

Soziale Ungleichheiten in den Geschlechterverhältnissen beeinflussen die kindliche Entwicklung auch weiterhin. Neben den Erziehungs- und Bildungsvorstellungen wird die Entwicklung von Mädchen und Jungen besonders auch davon beeinflusst, welche konkreten Verhaltensweisen von Frauen und Männern sie beobachten (Modellfunktion). Vor allem die erlebte Aufgaben- und Arbeitsteilung der Geschlechter und die Beziehungen zwischen Frauen und Männern spielen eine wichtige Rolle. Kinder erleben

dabei nach wie vor, dass Frauen eher für den Bereich der Fürsorge, der Pflege und der Be- und Erziehungsarbeit zuständig sind, während Männer eher die entscheidenden Positionen in Politik, Kultur und Wirtschaft innehaben. Es sind meist auch Frauen, die in der Familie, im Kindergarten, Hort und Schule für Mädchen und Jungen als primäre Bezugspersonen anwesend sind. Frauen sind u.a. eher in sozialen Berufen vertreten, während Männer u.a. in technischen Berufen überproportional vertreten sind. Kinder lernen aber nicht nur, dass Männer und Frauen unterschiedliche Lebenswelten zuzuordnen sind, sondern sie beobachten auch, dass diese ganz unterschiedlich bewertet werden, d.h. mehr oder weniger attraktiv sind.

Auf dem Arbeitsmarkt haben die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den letzten Jahren zwar zunehmend abgenommen, aber von einer Gleichstellung kann auch hier nicht gesprochen werden. Bothfeld u.a. bilanzieren im „FrauenDatenReport“ die Lage wie folgt: „Frauen haben eine niedrigere Erwerbsbeteiligung, sie arbeiten oft >>nur>> Teilzeit, sie sind häufiger von Erwerbslosigkeit betroffen, und sie arbeiten in bestimmten Segmenten des Arbeitsmarktes, die weniger Einkommens- und Aufstiegschancen bieten (...) Das Durchschnittseinkommen ist um etwa ein Viertel niedriger als das der Männer, sie sind stärker, vor allem wenn sie alleinerziehend sind, von Armut bedroht und sie sind seltener in den Führungsetagen in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik vertreten.“ (ebd. 2005, S. 367) So arbeiten beispielsweise 37% der erwerbstätigen Frauen in Teilzeit, jedoch nur 6,3% der Männer (vgl. OECD 2005, S. 253). Während für Frauen hier überwiegend familiäre Verpflichtungen ausschlaggebend für die Teilzeittätigkeit sind (57,9%), spielt dieser Aspekt bei den Männern eine untergeordnete Rolle (11,6%) (vgl. ebd. S. 140). Zwar ist das traditionelle Ernährermodell mit der klaren Rollenaufteilung zwischen den Geschlechtern rückläufig, aber es wird zunehmend von einem „modifizierten Ernährermodell“ abgelöst, in dem die Männer vollzeit- und die Frauen teilzeitbeschäftigt sind (ebd. S. 178). Dies hat mit der mangelnden Versorgung mit Kinderbetreuungseinrichtungen und mit den gesellschaftlichen Leitbildern bzw. den vorherrschenden Geschlechterverhältnissen zu tun (ebd., S. 125). Zudem verdienen Frauen auch bei Vollzeitbeschäftigung in Westdeutschland 23% und in Ostdeutschland 10% weniger als Männer (vgl. ebd., S. 241). Die sozialen Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt erleben z.B. auch Erzieherinnen, indem sie mit hohen, immer neuen Anforderungen im Berufsalltag umgehen müssen und zugleich mit den niedrigen Gehältern, den fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten sowie dem geringen sozialen Ansehen.

Diese sozialen Ungleichheiten auf struktureller Ebene werden für die Kinder u.a. sichtbar in der Aufgaben- und Arbeitsverteilung der Geschlechter. Aber auch in der alltäglichen Interaktion in Familie oder Kindergarten werden die herrschenden Geschlechterverhältnisse von Kindern wahrgenommen. Denn häufig wird das Verhalten, Denken und Fühlen von Mädchen und Jungen nach Maßgabe ihrer Geschlechtszugehörigkeit bewertet. So wird beispielsweise das ältere Mädchen, das sich um kleinere Kinder kümmert, weniger Aufmerksamkeit erregen als der ältere Junge, der das gleiche Verhalten zeigt. Von Mädchen und Frauen wird zwar erwartet, dass sie sich u.a. sozial verantwortlich für andere zeigen, fürsorglich, einfühlsam und beziehungsorientiert sind, zugleich ist dieses Verhalten aber gesellschaftlich wenig anerkannt. Unabhängig zu sein oder sich durchzusetzen wird dagegen nicht nur eher Jungen und Männern zugeordnet, sondern auch gesellschaftlich höher bewertet. Denn die Stereotype, die unsere Gesellschaft beiden Geschlechtern jeweils zuordnet, sind nicht wertfrei. Sie basieren auf einer Höherbewertung des so genannten Männlichen. So lässt sich auch erklären, dass ein Junge, der ein so genanntes mädchenhaftes Verhalten zeigt, z.B. ein Kleid tragen oder später Erzieher werden möchte oder viel weint, größere Irritationen hervorruft als ein Mädchen, das sich nicht geschlechtstypisch verhält.

Risiken einer geschlechtstypischen Entwicklung

Im Kindergartenalter werden wesentliche Impulse gesetzt für den Erwerb der geschlechtlichen Identitäten von Mädchen und Jungen. Kindliches Lernen ist dabei eine aktive Aneignung der sie umgebenden Welt mit allen Sinnen. Mädchen und Jungen imitieren Gesehenes, übertreiben und dramatisieren und setzen vor allem auch eigene Impulse. Dabei probieren sie aus, inwieweit das vorgegebene, vorgelebte und erwartete Verhalten mit den eigenen Wünschen und Bedürfnissen zu vereinbaren ist und wie die Umwelt reagiert, wenn sie Geschlechterzuweisungen überschreiten.

So wird beispielsweise der Junge, der ein Kleid anzieht und tanzt, von den anderen Kindern ausgelacht oder streng darauf hingewiesen, dass Jungen weder Kleider anziehen noch tanzen. Mädchen und Jungen zeigen damit auch, dass sie gelernt haben, wie „Mädchen“ bzw. „Jungen“ in unserer Gesellschaft sein sollen.

Wenn Kinder während dieser Zeit nicht darin bestärkt werden, ihr Mädchen- oder Junge-Sein so auszuleben, wie es ihnen entspricht, wenn ihnen keine Spielräume in der Identitätsentwicklung ermöglicht werden,

orientieren sie sich oft an den traditionellen Bildern von Frauen und Männern. Dies führt zu Einschränkungen der Entfaltungsmöglichkeiten von Mädchen und Jungen und wirkt sich oft negativ auf die Entwicklung der Kinder aus. Um dem Geschlechterstereotyp vom „starken Jungen“ zu genügen, überschätzen manche Jungen beispielsweise ihre körperlichen Möglichkeiten und riskieren häufig nicht nur Schrammen, sondern sogar Verletzungen bei sich und anderen. Sie lernen, dass Angst, Hilflosigkeit und Schwäche „nicht zu Jungen und Männern gehört“ und spalten diese Gefühle von sich ab. Auf der Mädchenseite zeigt sich teilweise bereits im Kindergarten ein selbst einschränkendes Verhalten: Die Mädchen leben ihre Bedürfnisse nach Aktivität oder raumgreifendem Verhalten häufig nicht aus, weil „Mädchen eben nicht so sind“. Ihre Aggression und auch ihre Konfliktbewältigungsversuche richten sich bei einigen Mädchen zunehmend „nach innen“, teilweise sogar gegen den eigenen Körper.

Alte und neue Stereotype für Mädchen und Jungen und mögliche lebensweltliche Auswirkungen

Heute sind Lebensläufe nicht mehr so stark sozial vorstrukturiert und es gibt inzwischen eine Vielzahl möglicher Lebensformen. Diese sogenannte „Individualisierung“ und „Pluralisierung“ von Lebensverhältnissen in modernen Gesellschaften birgt daher neue Möglichkeiten und Chancen für die Entwicklung und Förderung von Kindern.

Betrachtet man neuere Forschungsergebnisse, so zeigt sich eine Vielfalt von Lebensentwürfen bei Jungen und vor allem bei Mädchen und jungen Frauen (u.a. Hempel 1995; 12. Kinder- und Jugendbericht 2005; Deutsche Shell Jugendstudie 2006). Die Zukunftsvorstellungen schließen dabei Berufs- und Familienorientierung ein und beinhalten heute verstärkt eine qualifizierte berufliche Ausbildung, ökonomische Unabhängigkeit und auch Selbstverwirklichung. Sowohl bei Mädchen und jungen Frauen in Ost- als auch bei jenen in Westdeutschland geht der Wunsch nach selbstbestimmter Lebensgestaltung weit über die Vereinbarkeit von Elternschaft und Beruf hinaus. Er umfasst z.B. kulturelle Aktivitäten, Pflege des sozialen Netzes (Freundschaften) und soziales Engagement.

Fast alles scheint in unserer Gesellschaft möglich zu sein. In der Praxis wirken jedoch nach wie vor strukturelle Einschränkungen. So wird die neue Vielfalt an Lebensstilen und Lebensentwürfen von Mädchen und jungen Frauen durch alte Muster beschränkt, wie beispielsweise die Frauen abverlangte Vereinbarung von Elternschaft und Beruf. Auch die besseren

Schulabschlüsse, die Mädchen inzwischen im Gegensatz zu Jungen nachweisen, haben weder nachhaltig ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessert noch ihnen neue Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe und Mitbestimmung eröffnet (Häfner 2006, S. 40). Auch die neuen, vor allem durch die Medien vermittelten Bilder von selbstbewussten und starken Mädchen, die immer Spaß haben, werden von Mädchen nicht unkritisch, aber häufig positiv aufgenommen. Offensichtlich eröffnen sich hier neue Möglichkeiten und neue Handlungsformen. „Aber auch dies erweist sich als widersprüchlich: Denn diese Bilder schaffen auch neuen Druck und Gefahren der (Selbst-)Überforderung“ (Bitzan; Daigler 2001, S. 22), da sie nicht das Rezept mitliefern, wie sich widersprüchliche Erwartungen der Umwelt, Weiblichkeitszuschreibungen und eigene Wünsche und Bedürfnisse vereinbaren lassen.

Die Probleme, die Mädchen dadurch haben, werden jedoch vielfach nicht wahrgenommen, da ihr Umgang mit Belastungen und auch ihre Widerstandsformen weniger raumgreifend und auffällig sind. Darüber hinaus empfinden einige Kinder die neue Vielfalt der Lebensstile, der vermittelten und teils widersprüchlichen Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder auch als Überforderung. Und diejenigen, die durch lebensweltliche Rahmenbedingungen einen schlechteren Zugang zu Ressourcen (wie z.B. Geld, Bildung, sozialer Status) haben und deshalb benachteiligt sind, können die neuen Chancen weniger oder gar nicht nutzen. Aus diesem Grund greifen Mädchen und Jungen manchmal auf vereinfachte, scheinbar eindeutige oder traditionale Denk- und Verhaltensmuster zurück. So zeigen Untersuchungsergebnisse, dass bei einigen Jungen aus sozial benachteiligten Familien häufig keine Vielfalt an Lebensstilen und Freizeitgestaltungen zu finden ist, dass sie stattdessen einen traditional „maskulinen Stil“ inszenieren und eine bestimmte Form von Männlichkeit demonstriert wird (vgl. Fend 1991 zitiert nach Faulstich-Wieland 2000, S. 244). Dasselbe gilt für Jungen mit sozialen Integrationsproblemen, Misserfolgserfahrungen in Kindergarten und Schule, gesellschaftlichen Ausgrenzungserfahrungen und fehlender Anerkennung, die teilweise bereits im Vorschulalter zu entsprechenden kompensatorischen Überinszenierungen von Männlichkeitsklischees führen. Einige der Probleme von männlichen Migranten sind aus dieser Perspektive verstehbar (Terrilt 1996; Sauter 2000, zit. nach King 2000).

Überkommene Männlichkeitsbilder und tradierte Muster „männlichen“ Verhaltens werden dabei, wie zahlreiche Untersuchungen zeigen, vor allem von jenen Jungen gewählt, deren Väter oder männliche Bezugspersonen wenig emotional anwesend waren, die wenig Bindung, Fürsorge und Beziehung mit den Jungen gelebt haben (u.a. King 2000, S. 107).



Im Gegensatz zur Mehrheit der Mädchen reagieren auch viele kleinere Jungen bei Alltagsbelastungen in Familie oder Kindergarten bereits mit externalisierenden Verhaltensweisen. Viele Jungen externalisieren ihre Überforderung und signalisieren durch Unruhe, Aktivismus, Ag-

gressivität u.a. ihre inneren Spannungen. Indem Mädchen und Jungen traditionale Formen und Muster von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ inszenieren und in alltäglichen Situationen die Geschlechterverhältnisse reproduzieren, verschaffen sie sich (scheinbare) Eindeutigkeit und Klarheit. Vor allem in Situationen, in denen sie sich als unsicher und schwach erleben, bietet es Sicherheit, auf tradierte Männlichkeits- oder Weiblichkeitsmuster zurückzugreifen.

Medien und Geschlechterverhältnisse

Medien spielen heute im Leben von Kindern eine zentrale Rolle. Sie prägen das Alltagsleben von Kindern und stellen eine wichtige Sozialisationsinstanz dar, die in ihrer Lebenswelt verankert ist. Kinder partizipieren heute in großem Umfang an den zur Verfügung stehenden Medien, sie sehen fern, sie hören Musik, spielen am Computer oder surfen im Internet und lesen später Bücher, Zeitschriften und Comics. Eine nicht von Medien beeinflusste Kindheit gibt es nicht. Vor allem im Fernsehen, so zeigen Studien, werden dabei teilweise sehr tradierte Geschlechterverhältnisse und Bilder von hegemonialer Männlichkeit und Weiblichkeit bereits im Kinderprogramm z.B. in Zeichentrickfilmen vermittelt (vgl. Wegener 1998). Im Rahmen eines Projekts zu Medienerfahrungen von Kindern wurden z.B. Kinder in 18 Kindergärten jeweils etwa sechs Wochen lang beim Spielen beobachtet (Barthelmes; Feil; Futtner-Kallmützer 1991, S. 97-104). Dabei wurde festgestellt, dass Kinder Medienerfahrungen in ihre Spiele integrie-

ren. Jungen orientieren sich vor allem an Medienfiguren, die mit Abenteuer und Action zu tun haben. Mädchen übernehmen in der Regel die frauenspezifischen Rollen, d. h. sie werden bedroht, gefangen oder gerettet (nicht immer freiwillig). Mädchen spielen vor allem Ballerinas, Prinzessinnen sowie Hochzeiten oder Alltagssituationen von Hausarbeit bis Fernsehen. Die geschlechtstypischen Muster der Spiele der Kinder entsprachen den medialen Vorlagen. Beobachtungen des Rollenspiels von Jungen machen deutlich, dass diese viele der in den Medien dargestellten Männlichkeitsideale vom körperlich starken und vor allem überlegenen Mann übernehmen. „Jungen gerieten wie selbstverständlich in dominante, grobmotorisch anspruchsvolle, riskante, aber auch unsoziale Rollen, zum Beispiel als bestimmender Anführer, Prahler voller Heldentaten, mutiger Retter in größter Not, angsteinjagender Räuber (...) und kraftstrotzender Beschützer.“ (Verlinden 1995, S.176)

Auch in Kinderbilderbüchern finden sich vielfach Geschlechterstereotype wieder. Ebenso wie im Fernsehen tauchen dort Mädchen und Frauen seltener auf. Nur etwa ein Drittel aller Personen und aller Hauptpersonen waren, so zeigte eine Untersuchung von Kinderbilderbüchern, Frauen (vgl. Kehlenbeck 1996). Geschlechterstereotype fanden sich dabei vorwiegend in der Darstellung von Erwachsenen. Aber auch bei Kinderfiguren fand die Darstellung der Spielhandlungen und Eigenschaften in geschlechtsstereotypisierender Weise statt. In einer neueren Untersuchung wurde zudem deutlich, dass es in den Büchern kaum abenteuerliche Heldinnen als Identifikationsfiguren für Mädchen gibt (vgl. ebd.). Vor allem aber mangelt es in den Büchern an erwachsenen Frauen, die sich trauen, ihre Überzeugungen zu vertreten, sich gesellschaftlich einzumischen und ihren Interessen zu folgen, obgleich es in Geschichte und Gegenwart durchaus reale Frauen gibt, die sich als Vorbilder und Modelle für Kinder- und Jugendbücher eignen würden.

Auch das vorhandene Spielzeug in Kindertageseinrichtungen bzw. der Umgang mit dem Spielzeug zeugt vielfach von einem unreflektierten Umgang mit Geschlechterstereotypen. Denn ein großer Teil des Spielzeugs befördert die Entwicklung geschlechtstypischer Verhaltensweisen und gilt auch als Mädchen- bzw. Jungenspielzeug. Jungentypisches Spielzeug unterstützt „die selbstständige Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der modernen Gesellschaft“ und schärft das Technikverständnis. Mädchentypisches Spielzeug dagegen fördert „einfühlsames, soziales und auf Haushaltsführung ausgerichtetes Verhalten“ und bildet „das Alltags-

geschehen eher ab (...) als die Spielwelten von Jungen (Faulstich-Wieland 2001, S. 124)



Ein wichtiges Thema von Kinderspielen ist das Erwachsenwerden, das ebenfalls von Geschlechterrollen bestimmt ist. „Es geht also nicht darum, ein Erwachsener, sondern eine Frau oder ein Mann zu werden.“ (ebd., S. 125) Mädchen können sich dabei aufgrund der herrschenden Arbeitsteilung in der Regel an realen Frauen in ihrer Umgebung (primäre Bezugsperson, Erzieherin, Lehrerin etc.) orientieren. Da Jungen in der Regel weniger reale männliche Vorbilder als primäre bzw. nahe Bezugsperson in ihrem Alltag verfügbar haben, greifen sie, um sich zu orientieren, sehr viel häufiger auf medial vermittelte Männlichkeitsbilder zurück. Gerade weil Medien einen so großen Stellenwert im Leben von Kindern haben, ist es wichtig dies zu nutzen für eine geschlechtergerechte und –demokratische Darstellung der Geschlechterverhältnisse.

Veränderungen der Familienstrukturen

Inzwischen existiert eine Vielzahl von ost-west-vergleichenden Studien, die verschiedene Aspekte von Veränderungen in den Familienstrukturen in den Blick nehmen (vgl. Grunert, Krüger 2006). Gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die die Familienstrukturen erfasst haben, bestehen darin, dass Heiratsneigung und Heiratshäufigkeit abnehmen, mehr Kinder in nicht-

ehelichen Lebensgemeinschaften aufwachsen, die Kinderzahlen pro Ehe sinken und mehr Ehen kinderlos bleiben, die Zahl der Scheidungen zunimmt, mehr Kinder als Einzelkinder aufwachsen, die Zahl der Alleinerziehenden steigt, es eine steigende Zahl von „Scheidungsweisen“ und Stiefelternschaften gibt (vgl. Bien/Marbach 2003, zit. nach Grunert, Krüger 2006, S. 68).

Trotz dieser Veränderungen und der zunehmenden Konkurrenz durch andere Institutionen, wie Medien, Kindergarten, Gleichaltrige, die für die Sozialisation von zentraler Bedeutung sind (vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht 2005), ist die Familie auch gegenwärtig noch die primäre Lebenswelt von Mädchen und Jungen. Aber Kinder sind gegenwärtig weitaus häufiger von Abweichungen des sogenannten familialen Normalentwurfs betroffen als dies früher der Fall war und leben immer öfter auch in Stiefelternfamilien, Alleinerziehendenhaushalten, gemeinsam mit nicht-verheirateten Eltern, mit lesbischen oder schwulen Eltern.

Während sich bis 1990, dem Jahr der deutsch-deutschen Vereinigung, die Lebenssituation von Kindern in Ost- und Westdeutschland teilweise sehr unterschiedlich, teilweise aber auch schon sehr ähnlich darstellte, gibt es seither eine zunehmende Annäherung (vgl. Grunert, Krüger 2006). Die Lebenswege von Kindern in der DDR waren in einem hohen Maße standardisiert. So wurden die Bildungs- und Erziehungsinstitutionen, wie Kinderkrippe, Kindergarten und die Polytechnische Oberschule, von den meisten Kindern einheitlich und zeitgleich durchlaufen. Für die DDR lässt sich die frühe Pluralisierung der Lebensformen in erster Linie auf den Wandel der Geschlechterrollen zurückführen, der in Westdeutschland nur einen Teil der Bedingungsfaktoren darstellt. Auf der Grundlage des allgemeinen Rechtes auf Arbeit kam es zu einer vollständigen Einbeziehung von Frauen in die Erwerbstätigkeit. Diese selbstverständliche Erwerbstätigkeit von Frauen (und die gleichzeitige Doppelbelastung durch Haushalt und Kindererziehung) beeinflusste auch die Entwicklung von Mädchen und Jungen dahingehend, dass für die Kinder beiderlei Geschlechts die Berufstätigkeit von Frauen und Männern selbstverständlich war.

Häusliche Gewalt

Betrachten wir die Lebenslagen und Lebenswelten von Mädchen und Jungen, so müssen wir uns auch mit unterschiedlichen Formen der Verletzung von Kinderrechten innerhalb der Familie beschäftigen; wie z.B. Gewalt, Vernachlässigung, sexueller Missbrauch von Mädchen und Jungen. Im Zusammenhang mit den Geschlechterverhältnissen gab es hier zum

Thema „sexueller Missbrauch“ von Mädchen und verstärkt in den letzten Jahren auch zu sexuellem Missbrauch von Jungen zahlreiche Veröffentlichungen. Gegenwärtig wird in den Publikationen auch das lange Zeit vernachlässigte Thema „Kinder und häusliche Gewalt“ (vgl. Kavemann, Kreysing 2006) als Verletzung von Kinderrechten thematisiert und es werden (gesellschaftliche) Präventions- und Interventionsstrategien entwickelt. Häusliche Gewalt ist eine Kinderrechtsverletzung, die durch die herrschende Konstruktion der Geschlechter- und der Generationsverhältnisse verstärkt bzw. verursacht wird. Denn das damit verbundene Machtungleichgewicht im Geschlechter- und im Generationsverhältnis ermöglicht Machtmissbrauch und Gewalt, wie sie sich in Kindesmisshandlung, Vernachlässigung oder auch in sexuellem Missbrauch von Mädchen und Jungen äußern. Aber auch Gewalt gegen die Mutter ist eine Form der Gewalt gegen das Kind. Auch wenn das Kind nicht unmittelbar Gewalt erleidet, sondern „nur“ als Zeuge bzw. Zeugin die Gewalt miterlebt. Dabei unterscheiden sich auch die Bewältigungsstrategien von Kindern, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, bei Mädchen und Jungen gravierend (vgl. ebd.).

Kinder haben nie Zeit

Da sich das Freizeitleben der Kinder in der DDR überwiegend auf der Straße und im näheren Umfeld abspielte, gab es in der DDR das Muster der „verinselten“ Kindheit nicht (vgl. Grunert, Krüger 2006, S. 65; S. 180). Die Diskussionen in der Kindheitsforschung weisen jedoch bereits seit vielen Jahren darauf hin, dass Kinder immer weniger auf frei verfügbare Zeit zurückgreifen können (u.a. Zinnecker, Silbereisen 1996; Rolff, Zimmermann 1997). Im Rahmen des Kindersurvey von Zinnecker und Silbereisen (1996) wird deutlich, dass neben verbindlichen (Kindergarten, Schule) und unverbindlichen Tätigkeiten (Sportkurse u.a.) vor allem ostdeutsche Mädchen auch noch durch häusliche Verpflichtungen kaum über freie Zeit verfügen. Der Grad an kindlicher Mithilfe im Haushalt unterscheidet sich jedoch nicht nur zwischen Mädchen und Jungen, sondern hängt auch von der sozialen Stellung der Eltern ab, d.h. der Grad an Mithilfe im Familienalltag nimmt ab, je höher der soziale Status der Eltern ist (vg. Büchner, Fuhs 1996, S. 165). Die Ressourcen für freie Aktivitäten im Kinderalltag scheinen damit sehr begrenzt zu sein. Allerdings muss hier darauf hingewiesen werden, dass in den Studien, Treffen mit anderen Kindern auch als Verpflichtungen eingestuft werden, obwohl diese informell waren (vgl. Grunert, Krüger 2006, S. 143).

Materielle Lebensbedingungen von Kindern

Die materiellen Lebensbedingungen von Kindern haben einen großen Einfluss auf die Entwicklungs- und Partizipationsmöglichkeiten von Mädchen und Jungen. Auch der Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, wie beispielsweise Bildung, Kultur ist immer auch abhängig von den materiellen Lebensbedingungen. Erst das Vorhandensein bestimmter Strukturen und Gegebenheiten ermöglicht gewisse Aktivitäten, während das Nichtvorhandensein Handlungen begrenzt oder einer Realisierung gewünschten Verhaltens entgegensteht (vgl. Grunert; Krüger 2006, S. 90).

Armut und Reichtum sind nicht nur zwischen den Generationen, sondern auch innerhalb der Generation der Kinder sehr unterschiedlich verteilt. Während viele Kinder im Wohlstand bzw. sogar im Überfluss leben, wächst die Zahl der Kinder, die von Armut betroffen sind und deren Kinderrechte damit massiv eingeschränkt sind. Nach einer aktuellen Studie des Bremer Instituts für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (BIAJ, 2007) lebten im Jahr 2006 im Jahresdurchschnitt 1,88 Millionen Kinder unter 15 Jahren in Deutschland von Sozialgeld in einer „Hartz IV“-Bedarfgemeinschaft. Das waren über 173.000 mehr als im Jahr 2005. Die Zahlen zeigen dabei eindeutig, dass gerade wirtschaftlich benachteiligte Familien mit kleinen Kindern vom wirtschaftlichen Aufschwung faktisch nicht profitieren (vgl. Schröder BIAJ 2007). Im Westen nahm die Zahl der von Sozialgeld abhängigen Kinder 2006 mit elf Prozent stärker zu, als im Schnitt der neuen Bundesländer (sieben Prozent). Den größten Armutszuwachs bei Kindern gab es ausgerechnet in den wirtschaftlich starken Südländern Baden-Württemberg (plus 13 Prozent) und Bayern (plus 12 Prozent).

Dabei haben die materiellen Lebensbedingungen auch einen großen Einfluss auf andere Bereiche, wie beispielsweise die Gesundheit von Kindern.

Gesundheit

Das Robert-Koch-Institut hat in einer Kinder- und Jugendstudie von 2003 bis 2006 fast 18000 Kinder und Jugendliche in Deutschland untersucht und auch die Eltern einbezogen und dabei festgestellt, dass es einerseits den meisten Kindern gut geht, sie Sport treiben, sich ausgewogen ernähren, normalgewichtig sind und psychisch ausgeglichen, andererseits jedoch die Zahl derer steigt, die an chronischen Krankheiten und psychischen Problemen leiden. Fast jedes dritte Mädchen hat Essstörungen und jeder zehnte Junge gilt als hyperaktiv und 15% der Heranwachsenden haben Übergewicht (vgl. KiGGS 2007). Besonders relevant, auch aus der Sicht von

Kinderrechten, ist das Ergebnis der Untersuchung, dass vor allem Kinder aus sozial benachteiligten Familien und mit Migrationshintergrund deutlich höhere Risikofaktoren für physische und psychische Erkrankungen haben: ihre Ernährung ist weniger ausgewogen und gesund, sie haben weniger Bewegung, sie gehen seltener zum Arzt und haben ein höheres Unfallrisiko (vgl. ebd.). Jungen zeigten sich in der Studie risikobereiter, psychisch auffälliger, sie verbringen mehr Zeit am Computer, putzen sich seltener die Zähne und leiden stärker an Allergien. Die Lebenslagen in Bezug auf die Gesundheit unterschieden sich dabei in Ost- und Westdeutschland kaum. Dies betrifft auch die Allergierate, die sich inzwischen auf höherem Niveau angeglichen hat. Vor der Wiedervereinigung war sie in Ostdeutschland noch deutlich niedriger. Insgesamt treten an die Stelle körperlicher zunehmend psychische Beschwerden. Der Studie zufolge leiden rund 11% der Mädchen und 18% der Jungen unter psychischen Problemen (fehlende Aufmerksamkeit, Hyperaktivität, Angst, Aggression und Depression) (vgl. ebd.). Ein interessantes Ergebnis dieses Kinder- und Jugendsurveys ist, das im Rahmen der Studie deutlich wurde, dass Kinder von Berufstätigen, die in Kindertageseinrichtungen betreut werden, viel seltener psychische Symptome zeigten als jene von Eltern, die zu Hause bleiben.

Bildung

Armut hat jedoch nicht nur große Auswirkungen auf die Gesundheit von Kindern, sondern wirkt sich noch auf ein weiteres Kinderrecht negativ aus. Kinder, die von Armut betroffen sind, haben auch weniger Chancen auf Bildung. Die Ergebnisse der PISA-Tests und auch die Ergebnisse des UN-Sonderberichterstatters Vernor Munoz Villalobos bestätigen den engen Zusammenhang zwischen den Bildungserfolgen und der sozialen Herkunft der Kinder (vgl. Schiegl; Schultz 2006). Der Bildungsauftrag von Schule und Kindertageseinrichtungen spielt hier also auch im Rahmen der Ausgleichsfunktion eine große Rolle. In Kindertageseinrichtungen können und sollen schlechtere Ausgangsbedingungen und geringere Chancen von Kindern aus bildungsfernen und aus Migrationshaushalten ausgeglichen werden.

Denn das Bedürfnis nach Bildung und die Fähigkeit zur Selbstbildung gehört zur Grundausrüstung des Menschen „Das kleine Kind ist dabei in ungleich höherem Maße sein eigener Lehrmeister als es später der Schüler sein wird.“ (s. von Hentig 1996, S. 64). Prozesse der Selbstbildung können ihre Funktion jedoch nur erfüllen, wenn sie in einer förderlichen Umwelt ablaufen. Vor allem die Pädagogik der frühen Kindheit und die Vorschulzeit sollte die Bildungsprozesse der Kinder unter Berücksichtigung ihrer spezi-

fischen Strukturen unterstützen und anregen und nicht im Sinne der späteren Funktion und dem Nutzen für die Gesellschaft, sondern im Sinne der Förderung von Kindern ihre Ressourcen und Fähigkeiten zu entwickeln. Dabei ist es wichtig, lebensphasenspezifische Strukturen der Bildung im Zusammenhang mit den individuellen Differenzen unter den Kindern zu betrachten und nicht zwischen Mädchen und Jungen.

Denn betrachtet man beispielsweise die Ergebnisse der PISA-Studien (Programme for International Student Assessment) genauer, so wird deutlich, dass die Differenzen von Mädchen untereinander bzw. jene unter Jungen häufig größer sind als jene zwischen Mädchen und Jungen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zwar noch immer Geschlechterunterschiede sowohl hinsichtlich der Leistung als auch emotionaler und motivationaler Aspekte unter den 15-Jährigen in Bildungssystemen zu verzeichnen sind. Diese Geschlechterunterschiede sind jedoch als klein bis mittelgroß zu bezeichnen und erreichen nur vereinzelt größere Ausmaße (vgl. Burba, Rost 2006, S. 76). Über den Kompetenzbereich Lesen lässt sich eine einheitliche Aussage treffen, hier sind die Unterschiede am größten und zwar zugunsten der Mädchen. Dagegen sind die Unterschiede in Mathematik und den Naturwissenschaften klein und uneinheitlich. Im Problemlösen, der als Indikator für das allgemeine kognitive Potential gilt, gibt es fast durchweg keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass es einige Länder besser schaffen als andere, die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen auf einem gleichzeitig hohen Gesamtniveau zu reduzieren oder sogar zu beseitigen. Die Unterschiede im Lesen bleiben allerdings in allen Ländern statistisch bedeutsam. Während es also die Lesekompetenz bei den Jungen auszugleichen gilt, sollten die Mädchen bereits im Vorschulalter hinsichtlich ihres Interesses und ihrer Emotionen gegenüber naturwissenschaftlichen Zusammenhängen gefördert werden, da sie nachweislich das kognitive Potential für höhere Leistungen, auch für Mathematik, aufweisen (ebd.). Hier können Kindertageseinrichtungen dazu beitragen, das Interesse von Mädchen und Jungen auch für geschlechtsuntypische Bereiche zu fördern. Einseitiges, geschlechtstypisches Spielverhalten von Kindern ist eben nicht nur eine Frage des individuellen Interesses, sondern kann zu Defiziten führen, die sich nachweislich auf dem weiteren Bildungsweg auswirken (vgl. Rohrman 2007, S. 37).

Abwanderung von jungen Frauen

Vor allem im Osten Deutschlands gibt es zunehmend ein Bildungsgefälle zwischen Männern und Frauen. Dieses ist die Hauptursache dafür, dass in den vergangenen Jahren wesentlich mehr Frauen als Männer die neuen Bundesländer Richtung Westen verlassen haben. Dies ist das Ergebnis einer neuen Studie des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung (BIAJ 2007). In manchen ländlichen Regionen hat die überproportionale Abwanderung von Frauen mittlerweile zu einem Männerüberhang von mehr als 20% in der Altersgruppe der 18-29-Jährigen geführt (ebd.). Mädchen reagieren offenbar vorausschauender auf die schwierige wirtschaftliche Lage. Sie erkennen eher, dass ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt, auch außerhalb der neuen Bundesländer, steigen, wenn sie sich besser qualifizieren: Zwischen 1999 und 2004 verließen 31% aller jungen Frauen im Osten Deutschlands die Schule mit Abitur, während es bei den jungen Männern nur 21% waren. Unter den knapp 1,4 Millionen Schulabgängern der neuen Bundesländer (einschließlich Berlin) blieben in den letzten fünf Jahren fast 50.000 mehr Männer als Frauen ohne Hauptschulabschluss und erwarben 64.000 mehr Frauen als Männer die Hochschulreife (ebd.).

Als Folge der Abwanderung gibt es, so die Ergebnisse der Studien, 100.000 Kinder weniger und auch der wirtschaftliche und soziale Erosionsprozess wird beschleunigt. In den Landstrichen mit den größten wirtschaftlichen Problemen ist eine neue von Männern dominierte soziale Schicht entstanden, deren Mitglieder von der Teilhabe an wesentlichen gesellschaftlichen Bereichen ausgeschlossen sind; viele haben keine Ausbildung, keine Erwerbsarbeit und keine Partnerin. Hinzu kommt, dass Regionen mit Männerüberhang besonders anfällig für rechtsextreme Orientierungen sind. Aus all diesen Gründen verlieren diese Gebiete weiter an Attraktivität für Mädchen und Frauen (vgl. ebd.).

Die Studie des Berlin-Instituts zeigt, dass männliche Jugendliche, aber auch deren Eltern und Erzieher sehr tradierten Männlichkeitsvorstellungen verhaftet sind. So sei immer noch die Vorstellung weit verbreitet, dass Männer Erwerbsarbeit in klassischen männertypischen Bereichen (z.B. Bauwirtschaft) finden werden, wofür in der Vergangenheit auch ein einfacher Schulabschluss ausreichte. Viele männliche Jugendliche haben häufig, so das Ergebnis der Studie, noch nicht realisiert, dass gerade in diesen klassischen Berufen der Industriegesellschaft die meisten Arbeitsplätze abgebaut werden (vgl. ebd.).

Da Jungen in der Regel auch weniger reale männliche Vorbilder als primäre bzw. nahe Bezugsperson in ihrem Alltag in Familie, Kindertageseinrichtungen und Schule verfügbar haben, greifen sie, um sich zu orientieren, sehr viel häufiger auf tradierte hegemoniale Männlichkeitsbilder zurück.

Literatur:

Barthelmes; Feil; Futtner-Kallmützer, Kinder brauchen Medienerlebnisse. In: Aufenanger, Stefan (Hrsg.) Neue Medien,- Neue Pädagogik? Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1991, S. 97-104.

Berliner Institut für Bevölkerung und Entwicklung: Not am Mann. Online im Internet. Url: [WWW.berlin-institut.org/not am Mann.html](http://WWW.berlin-institut.org/not%20am%20Mann.html) (Zugriff 30.05.2007)

Bremer Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (BIAJ): Kinderarmut in Deutschland. Online im Internet. Url: <http://www.rp-online/article/aktuelles/politik/deutschland/431095> (Zugriff 6.08. 2007)

Bitzan; Maria; Daigler, Claudia: Eigensinn und Einmischung. Weinheim und München 2001.

Bothfeld, Silka; Klammer, Ute; Klenner, Christina u.a.: WSI-FrauenDatenReport. Handbuch zur wirtschaftlichen und sozialen Situation von Frauen. Düsseldorf 2005.

Büchner, P.;Fuhs, B.: Der Lebensort Familie. Alltagsprobleme und Beziehungsmuster. In: Büchner, Fuhs, Krüger (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Opladen 1996.

Burba, Desiree; Rost, Jürgen: Mädchen und Jungen – unterschiedliche Fertigkeiten trotz gleicher Fähigkeiten? Ergebnisse aus Pisa 2003. In: Neue Kriminalpolitik 2/2006, S.75-77.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): 12. Kinder- und Jugendbericht. 2005.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Frankfurt am Main 2006.

Faulstich-Wieland: Individuum und Gesellschaft. Weinheim und Basel 2000.

Focks, Petra: Starke Mädchen, starke Jungen. Freiburg im Breisgau 2003.

Hempel, Marlies (Hrsg.): Verschieden und doch gleich. Bad Heilbrunn 1995.

Häfner, Ulrike: Die Problematisierung der Erziehungsdefizite von Jungen verdeckt die Bedarfe von Mädchen. Interview in: frühe Kindheit, die ersten sechs Jahre. 10Jahrgang Ausgabe 02/07, S.40-41.

Hentig, H. von.: Bildung. Ein Essay. München 1996.

Grunert, Cathleen; Krüger, Heinz-Hermann: Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen. Opladen 2006.

Kavemann, B.; Kreyszig, U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. 2006.

King, Vera: Entwürfe von Männlichkeit in der Adoleszenz. In: H. Bosse; King, Vera (Hrsg.): Männlichkeitsentwürfe. Frankfurt, New York 2000.

OECD: employment outlook. Online im Internet. Url: www.oecd.org/dataoecd/36/30/35024561.pdf (Zugriff 7.07.2007)

Robert-Koch-Institut: Kinder und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS): Ergebnisse der Kinder- und Jugendgesundheitsstudie KiGGS – Zusammenfassung von Beiträgen. In: Bundesgesundheitsblatt Mai/Juni 2007:

- Rohrman*, Tim: Neue Chancen für geschlechtsbewusste Pädagogik. In: frühe Kindheit, die ersten sechs Jahre. 10Jahrgang Ausgabe 02/07, S.34-37.
- Rolff*, H.-G.; *Zimmermann*, P.: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim, Basel 1997.
- Schiegl*, G.; *Schultz*, T.: Harte Kritik am deutschen Schulsystem. Süddeutsche Zeitung vom 21.02.06. Online im Internet. Url: www.sueddeutsche.de/deutschland/artikel/671/70601/print.html.
- Verlindern*, Martin: Mädchen und Jungen im Kindergarten. Köln 1995.
- Wegener*, Esther: Wie im richtigen Fernsehen. 1998.
- Zinnecker*, Jürgen: Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kinderforschung. In: Honig, M.-S.; Lange, A., Leu, H.R. (Hrsg.): aus der Perspektive von Kindern. 1999, S. 69-80.
- Derselbe*: Kindersurveys. Ein neues Kapitel und Kindheitsforschung. In: Clausen, L. (Hrsg.): Gesellschaften im Umbruch. Frankfurt am Main 1996, S.783-795.
- Zinnecker*, J. *Silbereisen*, R.K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim und München 1996.

2. Geschlechtsbewusste Gewaltprävention in Kindertageseinrichtungen

Tim Rohrmann

Erzieherin *Was machst' 'n da?*
Jungen *Das siehst du doch, wir hauen uns!*

Konflikt, Streit und Gewalt im Kindergarten

„Die Jungs prügeln mehr!“ – „Die Mädchen haben ja auch so Ärger im Kopf wie die Jungs!“ Zwei Sätze von Hortkindern bezeichnen treffend die Ausgangssituation, wenn es um das Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen in Kindertagesstätten geht. Wie viele Kinder sind sich auch die meisten Erwachsenen darin einig, dass Prügeleien eher Jungensache sind. Jungen sind – was die Fähigkeit zur verbalen Konfliktbearbeitung angeht – die „Sorgenkinder“ von ErzieherInnen. So werden sie häufig in Fortbildungen vorgestellt als diejenigen, die „sofort zuschlagen“ und die Gespräche über Konflikte nicht zugänglich sind. Über das Konfliktverhalten der Mädchen besteht weniger Einigkeit. Während manche das bessere Sozialverhalten und die größere Bereitschaft der Mädchen betonen, Konflikte verbal zu lösen, meinen andere sogar, Mädchen seien „noch schlimmer“, weil sie z.B. „hinterhältig“ seien oder Streit bei ihnen viel länger andauere.

Viele Erzieherinnen wiederum tun sich mit Aggressionen und Konflikten schwer. Zwar hat sich inzwischen weitgehend die Auffassung durchgesetzt, dass Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit wichtige Erziehungsziele sind. Dennoch ist der Begriff „aggressiv“ in Kitas meist negativ besetzt, wird mit problematischem Verhalten und gezielter Schädigung gleichgesetzt. Insbesondere körperliche Auseinandersetzungen sind unerwünscht. Nicht selten fällt hier schnell das Wort *Gewalt*.

Gewalt als massive direkte und beabsichtigte Zerstörung von Dingen oder Schädigung von anderen ist im Kindergarten allerdings selten. Kleinere Kinder sind zu wirklich bedrohlicher Gewalt kaum in der Lage, und der Begriff Gewalt verfehlt meist den Sinn dessen, was sie mit ihrem Verhalten beabsichtigen. Verena Sommerfeld schreibt: „Auf dem Hintergrund einer Theorie der Kindheit ist die Verwendung des Begriffs ‚Gewalt‘ für das Verhalten von Kindern im Vorschulalter problematisch. Weder wird er dem unter diesem Etikett zusammengefassten breiten Verhaltensspektrum gerecht, noch eignet er sich als Ausgangspunkt für präventive Strategien“ (Sommerfeld, 2007, S. 80). Stattdessen ist eine differenzierte Betrachtung

tungsweise erforderlich sowie eine Forschung, die eine breite Datenbasis zum Konfliktverhalten von Kindern zur Verfügung stellt und Zusammenhänge erklärt.

Kinder sind einen großen Teil ihrer Zeit damit beschäftigt, Konflikte zu lösen. Weil sie darin durchaus erfolgreich sind, fällt das den Erwachsenen oft gar nicht auf. Pädagogische Fachkräfte werden oft erst dann auf Konflikte aufmerksam, wenn diese eskalieren, und bekommen viele gelungene Konfliktlösungen daher gar nicht mit. Dittrich, Dörfler & Schneider (2002) haben in einem Forschungsprojekt das Konfliktverhalten von Kindern sehr genau beobachtet und festgestellt, dass Kinder „über ein erstaunlich breites Repertoire (verfügen), sich in Konflikten miteinander zu verständigen“ (S. 224). Die Autorinnen betrachten Kinder daher als „Experten für Konfliktlösungen“ und sprechen von den „hundert Sprachen der Kinder in Konflikten“ (ebenda). Gewaltprävention kann von diesen Kompetenzen der Kinder ausgehen und muss ihnen Möglichkeiten geben, mit unterschiedlichen Formen der Auseinandersetzung zu experimentieren – einschließlich solchen, die dem Harmonieverständnis der Erwachsenen zuwiderlaufen.

Geschlecht und Konfliktverhalten

Ein genauer Blick ist auch erforderlich, wenn es um die Zusammenhänge von Geschlecht und Konfliktverhalten geht. Wissen über Jungen- und Mädchenentwicklung kann dabei helfen, Hintergründe des Verhaltens von Kindern in Konflikten zu verstehen. So berichteten uns viele Jungen in Interviews, dass sie am Junge-Sein toll fanden, „stärker“ zu sein als Mädchen und sich wehren zu können. Mädchen dagegen hoben am Mädchen-Sein positiv hervor, dass sie sich *nicht* schlagen. Die Fähigkeit, sich körperlich durchzusetzen, ist für viele Jungen also ein positiver Bestandteil ihres Selbstbildes: „Jungs sind besser, weil sie stärker sind!“. Viele Mädchen sind dagegen stolz darauf, dies eben nicht zu tun: „Mädchen ... streiten und boxen nicht so viel und sagen nicht so schlimme Wörter und kriegen nicht so viel Ärger“ (van Dieken, Rohrman & Sommerfeld, 2004, S. 37f.). Mädchen und Jungen nehmen aber auch die Schattenseiten dieser Zuordnungen wahr. So beklagen Mädchen, dass sie sich „nicht so gut wehren können“, und Jungen, dass ihnen „mehr passieren kann“.

Vor diesem Hintergrund ist nicht überraschend, dass Jungen sich mehr körperlich auseinandersetzen. Dies geht oft mit viel Spaß einher, aber auch mit dem Risiko der Eskalation. Zu lernen, wo die Grenze zwischen



Spaßkampf und ernster Auseinandersetzung liegt, ist nicht nur für Jungen, sondern auch für Erzieherinnen manchmal nicht einfach. Mädchen tragen Konflikte eher verbal oder mit weniger offensichtlichen körperlichen Formen aus. Auffällig ist, dass Erzieherinnen das Konfliktverhalten der Mädchen

oft als „zickig“ bezeichnen und negativer bewerten als das der Jungen, obwohl sie eigentlich das Ziel vertreten, dass Kinder Konflikte „verbal lösen“ sollten.

Gegen Ende des Kindergartenalters haben Mädchen und Jungen oft sehr rigide Vorstellungen zu geschlechtsbezogenen Themen. Sie grenzen sich manchmal sehr voneinander ab und bevorzugen gleichgeschlechtliche SpielpartnerInnen. In geschlechtshomogenen Peergruppen entwickeln sie häufig unterschiedliche „Konfliktkulturen“, was nicht zuletzt dann zu Konflikten führen kann, wenn Mädchen und Jungen wieder zusammen kommen. Ein Blick auf die Verkleidungen beim Fasching macht die unterschiedlichen „Kulturen“ von Mädchen und Jungen deutlich. Während die Mädchen um das schönste Prinzessinnenkleid konkurrieren, wimmelt es bei den Jungen von bewaffneten Polizisten, Piraten und Cowboys. Wäre es umgekehrt, wären nicht zuletzt die meisten Eltern sehr irritiert! Es ist daher nicht überraschend, dass Jungen sich mehr für Waffen interessieren und häufiger „Krieg“ spielen.

Dabei wird ein wichtiger Aspekt oft übersehen, denn das Verhalten der Jungen hat nicht nur mit überholten geschlechtstypischen Klischees zu tun. Kinder bekommen in den Medien mit, dass sowohl legale als auch strafbare Gewalt in unserer Gesellschaft trotz mancher Veränderungen nach wie vor in großem Ausmaß „Männersache“ ist – egal ob es um Polizeieinsätze, Gewalttaten, Mord oder Krieg geht. Aktuelle Diskussionen über Terrorismusgefahr sowie die zunehmende Beteiligung von deutschen Soldaten an Auslandseinsätzen gehen nicht spurlos an ihnen vorüber. Gerade Jungen brauchen daher Unterstützung bei der Verarbeitung solcher Informationen und beim Aufbau eines Männerbildes, das nicht auf ständiger Kampfbereitschaft und der gewaltsamen Durchsetzung eigener Interessen beruht.

Diese allgemeinen Aussagen sind allerdings zu relativieren, denn Jungen wie auch Mädchen können sehr unterschiedlich sein. Oft ist es nur eine kleinere Gruppe von Jungen, die mit „typischem Jungenverhalten“ auffällt, wogegen ruhigere Jungen eher übersehen werden. Es gibt Mädchen, die Jungen herumkommandieren. Andere Mädchen können schon mit vier Jahren „Tränen als Waffe“ einsetzen, und wieder andere kommen mit Konflikten überhaupt nicht zurecht. Kinder, die sich gänzlich untypisch verhalten, irritieren: *„Wenn sich Corinna einmal nicht durchsetzen kann, rastet sie aus. Dann hat man das Gefühl, man hat einen Jungen vor sich!“* Eine geschlechtsbewusste Perspektive muss danach fragen, wie individuelles Verhalten mit der Geschlechtszugehörigkeit zusammenhängen könnte. Wie sehen Kinder sich selbst? Was könnte das Verhalten eines Kindes damit zu tun haben, dass es ein Mädchen oder ein Junge ist? Wie beeinflusst dies unsere Wahrnehmung, und welche Rolle spielt dabei unsere eigene Geschlechtszugehörigkeit?

Eine besondere Herausforderung stellen strikte Vorstellungen dar, die manche Eltern mit anderem kulturellen Hintergrund über Erziehung und die Aufgaben von Jungen und Mädchen haben („Abwaschen? Das ist Frauenarbeit!“). Die Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen sind manchmal größer als die zwischen Jungen und Mädchen derselben Kultur, gerade wenn es um die Einschätzung von Konflikten, Aggression und Gewalt geht. Manche interkulturellen Konflikte lassen sich nur vor dem Hintergrund der Geschlechterverhältnisse in den Lebenswelten der beteiligten Jungen und Mädchen verstehen.

Auf der anderen Seite ist gerade hier Vorsicht angebracht. Wenn ein türkisches und ein deutsches Kind miteinander Streit haben, ist dies nicht automatisch ein „kultureller“ Konflikt. Die Rede von einer problematischen „Macho-Kultur“ entbehrt zwar nicht jeder Grundlage, schafft aber mehr Probleme als sie löst. Stattdessen braucht es auch und gerade hier einen differenzierenden Blick, um festzustellen, ob und in welcher Weise unterschiedliche kulturelle Hintergründe tatsächlich in einem konkreten Konflikt eine Rolle spielen.

Geschlechtsbewusste Gewaltprävention

Kindertageseinrichtungen können einen wesentlichen Beitrag zur Prävention von Gewalt beitragen. Konflikte und Aggressionen gehören zum Leben, und das Einüben eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten ist ein wesentlicher Bestandteil sozialen Lernens. Wer rechtzeitig lernt, angemessen mit Konflikten, Frust und Streit umzugehen, ist später weniger gefährdet, zu gewaltsamen Lösungen zu greifen. Dies wird von Untersuchungen zur Entwicklung von gewaltbereiten Orientierungen immer wieder bestätigt. So kommt eine Untersuchung zum Persönlichkeitsprofil von Gewalttätern und gewaltbereiten Erwachsenen zu dem Schluss: "Nach unseren Befunden sollten korrektive und präventive Bemühungen möglichst frühzeitig ansetzen und bereits im Kindergarten, der Schule und im Elternhaus auf angemessene Formen der Konfliktregelung, ausgewogene (nicht einseitige) Attributionen von ‚Schuld‘, die Förderung von Empathie (als Hemmfaktor gegenüber Aggressivität) und der Bereitschaft zum Verzeihen, sowie den Aufbau eines gesunden (nicht narzisstisch überhöhten) Selbstwertgefühls hinauslaufen" (Becker, 2002, S. 554).



Vor diesem Hintergrund ist inzwischen eine kaum noch zu überblickende Vielfalt von Präventionsansätzen und Programmen entstanden. Allerdings richten diese sich in aller Regel an „Kinder“ oder „Jugendliche“ und berücksichtigen geschlechtsbezogene Faktoren kaum. Eine umfassende aktuelle Übersicht über „Strategien der

Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter“ stellt fest: „Obwohl vor allem *Jungen* durch ihr Gewalthandeln auffällig werden und sich die Angebote fast nur, manchmal sogar ausschließlich, an sie richten, wird die männliche Geschlechtsrolle in den meisten Konzeptionen nicht reflektiert“ (Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, 2007, S. 296). Die meisten Ansätze der Gewaltprävention sind „geschlechtsneutral“ formuliert und „greifen zu wenig die Bedürfnisse und Nöte gerade jener Jungen auf, die über keine positiven Vorstellungen von Männlichkeit verfügen und sich deshalb an fragwürdig gewordenen Vorbildern und

Rollenklischees, die häufig mit aggressivem Auftreten verbunden sind, festhalten“ (ebenda, S. 331).

Was es gibt, sind verschiedene Konzepte zu „Jungenarbeit als Gewaltprävention“, auch im Bereich der Kindertageseinrichtungen (vgl. Bienek & Stoklossa, 2007). Die Verbindung von Jungenarbeit und Gewaltprävention ist allerdings nicht unproblematisch, weil sie nahe legt, dass sich Jungenarbeit in erster Linie an aggressive Jungen richtet und zum Ziel hat, sie „sozialverträglich“ zu machen. Wenn bei der Unterscheidung zwischen Jungen und Mädchen Gewalthandeln als wesentliches Kriterium angeführt wird, dann werden Jungen tendenziell stigmatisiert. Nicht zuletzt die Jungen selbst werden wenig Lust auf Angebote haben, die vor allem an ihren (vermeintlichen) Defiziten ansetzen. „Letztlich erfolgt auf diesem Weg eine Reduktion auf bzw. Bestärkung der traditionellen Rollenzuschreibung von Jungen und Männern“ (Arbeitsstelle..., 2007, S. 345; vgl. Rohrman, 2002).

Auf der Mädchenseite gibt es zwar zahllose Projekte für „starke Mädchen“, aber dieser Slogan ist inzwischen zum Allgemeinplatz geworden und hat oft nur wenig konkreten Gehalt. Selbstbehauptungskurse für Mädchen sind verbreitet und manchmal schon in Kindergärten zu finden. Gezielte geschlechtsspezifische Ansätze zur Gewaltprävention mit Mädchen gibt es aber kaum. Was Mädchen tun, wenn sie wütend sind, und wie sie einen konstruktiven Umgang damit finden können, ist nur selten Thema (vgl. Schnabel et al., 2003).

Es lässt sich zusammenfassen, dass Strategien der Gewaltprävention weit mehr als bisher üblich geschlechtsbezogene Aspekte reflektieren und in Angeboten und Methoden berücksichtigt werden müssen. Eine geschlechtsbewusste Sichtweise ist Voraussetzung für gute Gewaltprävention, und Arbeitsformen und Methoden aus der geschlechtsbezogenen Pädagogik können dazu wichtige Beiträge leisten. Dies bedeutet nun nicht, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Regeln oder Angebote brauchen, wenn es um Konflikte und Aggression geht. Schließlich sind nicht alle Jungen prügelnde Machos, und wenn in eine körperliche Auseinandersetzung eingegriffen werden muss, weil es zu Verletzungen kommt, ist es egal, ob die Beteiligten Jungen oder Mädchen sind. Es muss daher zwischen *gewaltbewusster* und *geschlechtsbewusster Pädagogik* unterschieden werden.

Gewaltbewusste Erziehung setzt zum großen Teil an Grundhaltungen der Erziehenden, Regeln und Strukturen an (vgl. Krieger, 2007). Je mehr es um Regeln geht, umso weniger geht es um das Geschlecht der Kinder. Eine geschlechtsbewusste Sichtweise ist in erster Linie wichtig für das *Verständnis* von aggressivem Verhalten (warum verhalten sich Jungen anders als Mädchen – oder: bestimmte Jungen anders als andere Jungen?), weniger für das *Handeln in konkreten Situationen*. Wenn es darum geht, Grenzen dafür festzulegen, wann bei Konflikten eingegriffen werden muss, spielt es keine Rolle, ob die Streitenden Jungen oder Mädchen sind. Entscheidend ist dagegen, ob sich die Teammitglieder auf klare und verbindliche Regeln einigen und dafür sorgen können, dass diese auch eingehalten werden bzw. eine Überschreitung von Grenzen spürbare Konsequenzen hat. Der Umgang mit Konflikten ist daher ein wichtiges Thema für Team- und Konzeptionsentwicklung.

Geschlechtsbewusste Pädagogik bzw. *Gender Mainstreaming* sind eine „Querschnittsaufgabe“ in allen Bereichen der Pädagogik mit Kindern. Für die Berücksichtigung geschlechtsbezogener Fragen sowie unterschiedlicher Lebenslagen von Mädchen und Jungen als Teil des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen gibt es gesetzliche Grundlagen im KJHG und in Bildungsplänen für den Elementarbereich. So wird im Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt angeregt, im Bildungsbereich *(inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen* bei Beobachtungen den Faktor Geschlecht mit zu berücksichtigen. Für eine konkrete Umsetzung geschlechtsbewusster Pädagogik in Kindertageseinrichtungen gibt es viele Ansatzpunkte und praktische Vorschläge (z.B. Walter, 2005).

Konfliktlernen und Gewaltprävention sind eines von vielen Themen pädagogischer Arbeit, die unter geschlechtsbewusster Perspektive reflektiert und qualifiziert werden sollten. Dabei geht es immer um beide Geschlechter. *Geschlechtsbewusste Gewaltprävention* muss sowohl das Miteinander in geschlechtshomogenen Gruppen als auch das Wechselspiel der Geschlechter berücksichtigen. Und sie muss nicht nur die typischen Verhaltensweisen, sondern auch die Unterschiede innerhalb der Gruppen der Mädchen und der Jungen wahrnehmen, denn hier liegen entscheidende Ansatzpunkte für neue Wege.

Ansatzpunkte für die pädagogische Praxis

Geschlechtsbewusste Gewaltprävention ist keine „Zusatzaufgabe“, die „auch noch“ geleistet werden muss, sondern findet in erster Linie im Alltag statt – beim Umgang mit alltäglichen Konflikten wie auch bei der Durchführung von Angeboten, die die allgemeine Entwicklung fördern. Pädagogische Arbeit, die an den Ursachen späterer Gewaltbereitschaft ansetzen und Mädchen und Jungen langfristig einen gewaltarmen Umgang miteinander ermöglichen will, muss *gewaltbewusst* und *geschlechtsbewusst* sein und Konflikte als wichtigen Bestandteil im Leben von Kindern und Erwachsenen akzeptieren. Das bedeutet konkret:

Mit Aggression und Konflikten leben lernen

Wer sich nie streitet, wird nicht konfliktfähig. Streit gehört zum Leben. Dies schließt ein, Wut und Zorn zu akzeptieren und verstehen zu lernen (das ist oft eine echte Herausforderung!), aber auch, mit Enttäuschungen und Niederlagen umgehen zu können. Jungen *und* Mädchen müssen dabei lernen, ihre eigenen Grenzen schützen zu können *und* die Grenzen anderer zu respektieren. Manche Mädchen und Jungen müssen aber auch ermutigt werden, sich auf Konflikte einzulassen und nicht zu schnell aufzugeben, wenn sie ihre Interessen nicht durchsetzen können.

Nicht zuletzt gehört auch Spaß am Toben & Raufen, am Necken & Ärgern dazu – in einem Rahmen, der den Beteiligten Sicherheit gibt. Aufgabe der Erwachsenen ist es, Grenzüberschreitungen und Ungerechtigkeiten wahrzunehmen und zu thematisieren. Manchmal müssen sie schützend und begrenzend eingreifen, aber sie können nicht Konflikte für Kinder lösen.

An Stärken und Interessen von Jungen und Mädchen ansetzen

Dass Prävention an Stärken und nicht an Problemen und Defiziten von Kindern ansetzen soll, ist inzwischen ein Gemeinplatz – aber was bedeutet das konkret? Es setzt voraus, dass Jungen und Mädchen sich mit ihren Bedürfnissen und Themen in Kindertageseinrichtungen wiederfinden können – auch mit jungentypischen Interessen, die hier bislang oft zu wenig Platz haben. Weiter bedeutet es, erwünschte Eigenschaften nicht als selbstverständlich hinzunehmen, sondern zu benennen und zu unterstützen, z.B. kooperatives Spiel in Kleingruppen oder gute Lösungen von Konflikten, die Jungen und Mädchen im Alltag immer wieder finden. Im Alltag ist es oft schwer, konstruktive Konfliktlösungen von Jungen und Mädchen überhaupt zu bemerken, obwohl Kinder einen großen Teil des Tages genau damit beschäftigt sind. Dies erfordert systematische und genaue Beobachtung.

Schließlich gehört dazu – und das ist oft am schwersten – negative Bewertungen des Verhaltens von Jungen und Mädchen wie „Macker-Gehabe“ oder „zickig“ in Frage zu stellen und die Stärken und Chancen zu sehen, die in „negativen“ Eigenschaften und Verhaltensweisen liegen können.

Gefühle wahrnehmen und benennen, ausdrücken und verstehen lernen

Mädchen und Jungen sollen ihre Gefühle vielfältig ausdrücken können. Dazu müssen sie mit ihren unterschiedlichen Gefühlen ernst genommen und verstanden werden – ob sie zärtlich, leidenschaftlich, wütend oder ängstlich, traurig und verletzt sind. Kinder müssen erst lernen, Worte für ihre unterschiedlichen Gefühle zu finden, insbesondere, wenn bestimmte Gefühle in ihrer sonstigen Umwelt abgelehnt oder ausgeblendet werden. Sie benötigen dabei Unterstützung, aber auch Respekt. Dies schließt auch ein zu akzeptieren, wenn ein Kind seine Gefühle nicht zeigen will oder nicht so, wie es von ihm erwartet wird – ein Thema, das insbesondere das Miteinander von Jungen und Frauen betrifft.

Je eher es Erwachsenen gelingt, andere Menschen auch dann zu akzeptieren, wenn diese anders empfinden als sie selbst, umso eher können Kinder das mit und von ihnen lernen.

Körpererfahrungen ermöglichen

Körpererfahrung ist ein wesentlicher Bestandteil von Prävention und schließt ein, den eigenen Körper zu kennen, sich in ihm wohl zu fühlen und ihn erproben zu können. Dafür brauchen Mädchen und Jungen Raum und vielfältige Angebote, die einerseits Kraft, Spannung und Risiko, andererseits Empfindsamkeit, Entspannung und Geborgenheit beinhalten. Gerade wilde Kinder brauchen nicht nur „Action“, sondern auch Fürsorge, und daher ist es wichtig, diese Pole immer im Zusammenhang zu sehen. Einen Boxsack zu kaufen, an dem sich aggressive Kinder „austoben“ können, ist keine Gewaltprävention; ein Kampf mit Batacas-Schlägern nach gemeinsam vereinbarten Regeln, der eine anschließende Massage und einen achtsamen Umgang mit Verletzungsgefahren oder doch einmal aufgetretenen Verletzungen einschließt, schon eher.

„Dolmetscherfunktionen“ übernehmen

Die unterschiedlichen „Konfliktkulturen“, die Mädchen und Jungen ab dem Ende des Kindergartenalters entwickeln, können zu Missverständnissen und unterschiedlichen Interpretationen von Situationen führen. Dasselbe gilt, wenn Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen aufeinander treffen. Was ein Junge als wildes Jagespiel sieht, kann für ein Mädchen bereits „brutal“ sein. Was für einen deutschen Jungen eine harmlose Neckerei sein kann, ist für einen türkischen Jungen möglicherweise ein Angriff auf seine Ehre.

MitarbeiterInnen von Kindertagesstätten müssen in solchen Situationen die Funktion von „Dolmetschern“ übernehmen, um Kindern zu ermöglichen, Verhaltensweisen anderer Kinder richtig einzuordnen und Konflikte besser zu verstehen. Sie müssen dazu den Dialog von Mädchen und Jungen sowie von Kindern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen initiieren und begleiten.

Ziel pädagogischer Arbeit ist, dass Kinder Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, Männern und Frauen wahrnehmen und verstehen lernen, ohne damit eine Bewertung als „besser oder schlechter“ zu verbinden. Sie benötigen dazu Antworten auf ihre Fragen nach der Bedeutung der Geschlechtsunterschiede, die sie an sich selbst und in ihrer Umwelt wahrnehmen. Gleichzeitig sollen sie ein Verständnis für vielfältige Möglichkeiten des Junge- bzw. Mädchenseins entwickeln: Jungen können ganz unterschiedlich sein und sind doch immer Jungen; für Mädchen gilt dies entsprechend.

Mit geschlechtsgetrennten Angeboten experimentieren

Die gezielte Arbeit mit Mädchen- und Jungengruppen kann ein wichtiger Bestandteil von Gewaltprävention sein. Sie sind allerdings kein Zaubermittel gegen aggressives Verhalten. Wenn Jungen- und Mädchenarbeit innerhalb einer Einrichtung gewaltpräventiv wirken soll, muss sie *gewaltbewusst* sein und möglichst in ein Rahmenkonzept eingebunden sein, das von der Einrichtung mitgetragen wird. Dabei ist wünschenswert, aber nicht Voraussetzung, dass Jungen einen Mann, Mädchen eine Frau als Ansprechpartner erleben. Wesentlich wichtiger ist, dass sich die zuständigen Fachkräfte über Inhalte und Erfahrungen austauschen und Mädchen und Jungen gut wieder zusammengeführt werden.

Themen für Gespräche mit Kindern sind z.B. Schlagen, Gewalt, Hänseleien und Ausgrenzung, aber auch die Vor- und Nachteile von Konfliktvermeidungsstrategien. In einer Jungengruppe werden dabei andere Dinge zur Sprache kommen als in einer Mädchengruppe. Weil Kinder ab dem späten Kindergartenalter gleichgeschlechtliche SpielpartnerInnen bevorzugen, wird es dabei oft um Konflikte *innerhalb* der Gruppe der Jungen bzw. Mädchen gehen. Aggressives Verhalten und Konflikte *zwischen* Jungen und Mädchen sowie die Attraktivität, die Kampf und aggressive Inszenierungen auf Jungen *und* Mädchen ausüben (nicht wenige Mädchen schauen gern zu, wenn Jungen sich prügeln!), sind dagegen ein Thema für geschlechtsbewusste Arbeit mit *beiden* Geschlechtern.

Zusammengefasst: Die Förderung von Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl sind nicht nur Grundsätze der allgemeinen Pädagogik, sondern auch Ziele gewaltpräventiver Arbeit. Für Mädchen und Jungen bedeutet das allerdings nicht immer dasselbe, gerade dann, wenn es um die Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen und mit gesellschaftlichen Leitbildern von Männlichkeit und Weiblichkeit geht.

Die Auseinandersetzung mit Gewalt und Aggression findet dabei in erster Linie im alltäglichen Umgang mit Streit und Kampf, Wut und Enttäuschungen statt. Ausgangspunkt der pädagogischen Praxis sollten nicht vorgefertigte Förderprogramme und Trainings sein, sondern zunächst das, was wir mit Mädchen und Jungen konkret erleben. Dazu müssen wir uns die Fähigkeit erhalten, immer wieder voller Neugier vorbehaltlos und offen zuzuhören, was Mädchen und Jungen uns über sich sagen. Dann gewinnen wir manchmal überraschende Zugänge zu den vielfältigen Wegen, auf denen Jungen und Mädchen ihre Konflikte bewältigen und konstruktiv lösen können.

Zum Weiterlesen

van Dieken, Christel; Rohrmann, Tim & Sommerfeld, Verena (2004). Richtig streiten lernen. Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern. Freiburg: Lambertus.

Weitere Literatur

- Arbeitsstelle* Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (2007). Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Becker*, Peter (2002). Zur Persönlichkeitsstruktur von Gewalttätigen: Eine Untersuchung mit dem Trierer Integrierten Persönlichkeitsinventar. *Report Psychologie*, 27, 550-555.
- Bieneck*, Bernd & *Stoklossa*, Detlef (2007). Expertise: Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. [Online] URL: <http://www.dji.de/jugendkriminalitaet>. (Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrages lag die Expertise noch nicht vor).
- Dittrich*, Gisela; *Dörfler*, Mechthild & *Schneider*, Kornelia (2002). Wenn Kinder in Konflikt geraten. Weinheim: Beltz Quadriga.
- Krieger*, Gernot (2006). Gewaltbewusste Pädagogik in der Tages- und Heimbetreuung. [Online] URL: http://www.gewaltakademie.de/gaeste/Gewaltbewusste_Paedagogik_Oktober_2006.pdf
- Ministerium für Gesundheit und Soziales* (Hrsg.) (2004). Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Magdeburg: Eigendruck.
- Rohrman*, Tim (2002). Gewaltprävention durch geschlechtsbewußte Pädagogik? In: *Bieneck*, Bernd & *Stoklossa*, Detlef (Hg.). Heldenspiele(r). Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. Dokumentation Projekt Fachtagung Berlin-Brandenburg 1998-2001 (S. 33-41). Berlin: Eigendruck.
- Schnabel*, Andrea; *Heimroth*, Sylvain; *Portulan-Siegl*, Andrea; *Franz*, Manuela & *Genglawski*, Simone (2003). Was tun Mädchen, wenn sie wütend sind? ... und wie reagieren Erzieherinnen darauf? In *Büttner*, Christian & *Nagel*, Gudrun (Hg.). Alles Machos und Zicken? Zur Gleichstellung von Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 153-162.
- Sommerfeld*, Verena (2007). Strategien der Gewaltprävention im Bereich der Kindertageseinrichtungen. In *Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention* (Hg.). Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern (S. 74-103). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Walter*, Melitta (2005). Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München: Kösel.

3. „Gender-Mediation“ in der Elementarerziehung

Charlotte Prang

„Hier dürfen Mädchen nicht rein!“, schreit Markus und tritt Julia entschieden entgegen. „Ja, aber ich will doch auch mal ausprobieren, ob der Kran ...“ entgegnet Julia zaghaft in einem jammernden Tonfall. „Nein! Mädchen sind doof, die können so was nicht!“, brüllt Markus und bekräftigt sein Verbot mit spontanem körperlichen Einsatz. Julia taumelt, kreischt und zieht sich heulend zurück. Kurze Zeit später beobachtet Frau Müller eine ähnliche Auseinandersetzung zwischen den beiden Kindern in der Kuschelecke. In den letzten Tagen geraten die beiden fortwährend aneinander.

Mädchen streiten anders – Jungen auch

Ähnliche oder weit komplexere Situationen erleben pädagogische Fachkräfte tagtäglich in ihrem erzieherischen Alltag. Nicht immer ist ein konsequentes erzieherisches Eingreifen notwendig, doch wenn die individuelle Entwicklung eines Kindes oder das Gruppenleben durch ständig wiederkehrende Auseinandersetzungen beeinträchtigt wird, sollte interveniert werden. Frau Müller bemerkt während der häufigen, manchmal weit heftigeren Auseinandersetzungen zwischen den beiden Kindern, dass hier offensichtlich geschlechtsspezifische Aspekte die Konfrontationen dominieren, folglich muss diese Tatsache in der Vorgehensweise einer beabsichtigten Mediation berücksichtigt werden.

Nach der emanzipatorischen Bewegung, einer Zeit der Égalité, des Gleichmachens der Geschlechter fast um jeden Preis, rudert die Pädagogik auf Grund der gewonnenen Erkenntnisse während der letzten Jahre, dass eine Erziehung in völliger Gleichheit auch die Unterschiede nicht aufheben kann, wieder zurück (s. Kap.1). Infolge der emanzipatorischen Entwicklung ergaben sich für beide Geschlechter veränderte Lebensentwürfe mit neuen Entwicklungsaufgaben, die bei Männern wie Frauen und folglich auch bei Jungen und Mädchen zu Irritationen in vielen Lebensbereichen geführt haben. Die daraus resultierenden veränderten Anforderungen verlangen eine neue Standortbestimmung und eine Neuorientierung beider Geschlechter, die natürlich auch in den Wissenschaften nicht immer konfliktfrei verläuft. Der Disput über geschlechtsspezifische Verhaltens- und Reaktionsweisen und in der Konsequenz die Diskussion über adäquate pädagogische Interventionen erreichte auch die Elementarpädagogik und sorgt dort ebenfalls auf allen Ebenen für Unsicherheiten. Es wird also wieder über eine geschlechtergerechte Erziehung nachgedacht und im neuen bzw. „alten“ Be-

wusstsein entwickelte sich das Gender-Mainstreaming, dessen Methoden in den pädagogischen Alltag einfließen sollen. Die Mediation ist eine dieser Vorgehensweisen, die bereits erfolgreich zur Streitschlichtung eingesetzt wird, deren Verlauf und Lösung aber zweifelsohne von vielen geschlechtsbezogenen Aspekten dominiert wird.

Was ist Mediation?

Obwohl sich die **Mediation** in der Wirtschaft und in Modifikation in vielen sozialen Institutionen schon lange etabliert hat, führt der Begriff noch immer zu Irritationen und Verwechslungen. Heißt es wirklich **Mediation**? Oder ist die *Meditation* gemeint? Manch einer denkt dabei auch an die *Moderation*? Drei ähnlich klingende Worte, jedoch verschiedene Begriffe mit unterschiedlichen Inhalten und Zielsetzungen. Wobei bei differenzierter Betrachtungsweise alle drei Techniken durchaus miteinander verknüpft werden können bzw. in einem Mediationsprozess zum Einsatz kommen.

Mit dem Begriff „*Meditation*“ wird allgemein ein Vorgang der „Entspannung“ assoziiert, meint aber „*Nachdenken*“ oder „*sinnende Betrachtung*“ (vgl. Duden, Fremdwörterbuch) und bildet nach seinem Verständnis damit auch die Grundlage einer kompetenten Vorgehensweise in einem Mediationsprozess.

Moderation meint „*Mäßigung*“ oder „*Gleichmut*“ bzw. etwas „*mit verbindenden Worten versehen*“, „*lenken, regeln*“ (s.o.) und genau diese Eigenschaften und die Kunst zu mäßigen, sollten in der Vermittlung zwischen zwei Mächten, Parteien, Konfliktpartnern beherrscht werden.

Mediation – englisch „Vermittlung“ – bezeichnet einen Prozess der Konfliktlösung in Begleitung eines geschulten Dritten, eines **Mediators**, eines Mittlers. Bei der Mediation geht es also um die Vermittlung in einem Konflikt zwischen zwei oder mehreren Parteien durch eine neutrale Person, die die streitenden Personen durch einen konstruktiven Klärungsprozess begleitet (vgl. Faller 1998, S. 163). Der Mediator, die Mediatorin „regelt“ oder „leitet“ die unterschiedlichen Betrachtungsweisen, regt zum Nachdenken an und sorgt für Entspannung innerhalb des Ablaufes, um miteinander eine kreative, zufriedenstellende und zukunftsorientierte „Winwin-Lösung“ (vgl. Gordon) für alle Beteiligten zu erarbeiten (vgl. Prang 2002). Also findet in der Mediation auch die Moderation ihre Anwendung – unparteilich, mit verbindenden Worten, die beteiligten Personen durch den Mediationsprozess leiten –, um damit eine Entspannung in der Konfliktsituation zu er-

langen. Mediation wird folglich überall dort eingesetzt, wo Konflikte das mitmenschliche Miteinander in negativer, unproduktiver Weise beeinträchtigen.

Erwerben schon Kinder im Kindergartenalter mediative Fähigkeiten und Fertigkeiten, so werden sie zu dialogfähigen Konfliktpartnern heranwachsen, die selbstbewusst und selbstsicher schwierige Situationen zukünftig kommunikativ bewältigen. Folglich muss das Gender-Mainstreaming der Elementarpädagogik die geschlechtergerechte Vorgehensweise fokussieren und die Gender-Mediation in ihren Methodenkanon aufnehmen.

Was ist Gender-Mediation?

Im Zuge des Gleichheitsprinzips erwarteten und erwarten pädagogische Fachkräfte von Kindern, dass sie sich „gleich“ verhalten, sich folglich ebenfalls geschlechtsneutral streiten. Doch Kinder wie Erwachsene merken und merken sehr schnell, dass sich nicht nur das Denken, Fühlen und Handeln von dem des Konfliktpartners unterscheidet, sondern auch mit dem jeweils anderen Geschlecht etwas zu tun haben muss. In alltäglichen Auseinandersetzungen nehmen Kinder sehr sensibel wahr, dass einem Streit viele Ebenen, unterschiedliche Sichtweisen und differenzierte individuelle Wahrnehmungsprozesse immanent sind. Diese Komplexität können sie nicht kritisch erfassen und erst recht nicht eindeutig formulieren.

Seit langem bemüht sich der Elementarbereich um eine angemessene Konfliktkultur, in der Kinder frühzeitig soziale und kommunikative Fähigkeiten erwerben, und damit leistet er auch einen Beitrag zur Gewalt- und Suchtprävention (s. Kap. 4.2). Doch zur Zeit darf nicht nur wieder unter geschlechtsbezogenen Aspekten „gestritten“ werden, sondern auch der Klärungsprozess wird unter geschlechtsrelevanten Sichtweisen durchgeführt – nicht nur mediativ kreativ (s. Prang 2002). Folglich müssen in der Vorgehensweise die pädagogischen Fachkräfte für die geschlechtsspezifischen Aspekte in der Elementarbildung sensibilisiert werden, damit auch die Bewältigung von Konflikten, also der Mediationsprozess genderrelevant geführt werden kann. Kurz: es muss wieder erlaubt sein, „männlich“ bzw. „weiblich“ zu denken, zu fühlen und zu handeln. Pädagogische Verantwortung besteht in der kompetenten Begleitung, um Kindern kommunikative und soziale Kompetenzen zu vermitteln, damit sie ein Leben als Mann oder Frau verantwortlich, selbstbewusst und geschlechtstypisch leben können. Die Vermittlung dieser Fähigkeiten, und dies muss auch an dieser Stelle nochmals betont werden, sollte bereits im Kindergarten erfolgen.

Die Erzieherin als Frau und Mediatorin

Pädagogische Handlungsweisen sind selbstverständlich immer durch geschlechtsbezogene Sichtweisen beeinflusst - auch die Mediation -, deshalb sollten grundsätzlich für die geschlechtsspezifische Erziehung gleich- und gegengeschlechtliche Interaktionspartner als Identifikationsmöglichkeit zur Verfügung stehen (vgl. Kap 1).

Doch im weiblich geprägten Raum „Kindergarten“ ist die Arbeit, sind die Projekte, die Veranstaltungen usw. primär weiblich organisiert (vgl. Kap. 1). Auch für Kinder ist es selbstverständlich, „nur“ weibliche Bezugspersonen in ihrem Alltag zu erleben. Die Frage eines Kindes an seine Erzieherin „Wo arbeitest du eigentlich?“ muss nicht kommentiert werden. Da im Elementarbereich überwiegend Frauen arbeiten – und daran wird sich in naher Zukunft nichts ändern –, werden logischerweise auch Konflikte aus weiblicher Perspektive wahrgenommen, interpretiert, gelöst und begleitet. Oft ist einer Erzieherin nicht bewusst, mit welcher Dominanz die internalisierten Rollenvorstellungen der eigenen Sozialisation auf das erzieherische Handeln wirken oder sie unterschätzt diese Tatsache ganz erheblich.

Eine kreative Konfliktbearbeitung erfordert aus diesem Grund, neben hoher Fach- und Sachkompetenz, auch ein hohes Maß an Empathie, aber auch eine neue Standortbestimmung in der eigenen pädagogischen Arbeit, also eine große Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexion – vor allem in Bezug auf die eigene geschlechtsspezifische Sozialisation. Sie muss sich mit konkreten Fragen auseinandersetzen wie z.B.: „Wie habe ich meine eigene geschlechtsbezogene Erziehung erlebt? Wie kam ich mit Brüdern, Schwestern, Spielkameraden zurecht? Welche Bevorzugung oder Benachteiligung erlebte ich? Wie gestaltete sich meine Rolle als Frau? Wollte/sollte ich vielleicht lieber ein Junge sein?“ Usw.

Nur wenn Erzieherinnen ihre eigene Rolle als Frau und pädagogische Fachkraft kritisch hinterfragen und ihre Erfahrungen und Erwartungen diesbezüglich reflektieren, können sie einen Mediationsprozess kompetent und geschlechtergerecht begleiten und erfolgreich zu zufriedenstellenden Lösungen für alle Beteiligten gelangen. Anderenfalls werden die mannigfaltigen geschlechtertypischen Aspekte in einen Prozess der Streitschlichtung unbewusst mit einfließen, den Verlauf bestimmen und der Ausgang wird u. U. einen Jungen oder ein Mädchen in seinem Verhalten nachhaltig prägen.

Junge – Mädchen – Frau und Mann

Der Einfluss des geschlechtsspezifischen Vorbildverhaltens auf ein Kindergartenkind wird allgemein unterschätzt, aber bereits kleine Kinder orientieren sich am Verhalten der ersten (meist weiblichen) Bezugspersonen. Jedoch finden Rollenzuschreibungen und geschlechtsbezogenes Denken durch die Mitwelt schon lange vor der Geburt eines Kindes statt. Ursächlich sind also nicht nur genetische Veranlagungen verantwortlich für die Entstehung eines Mannes oder einer Frau, sondern es werden unzählige äußere Impulse gesetzt, die entsprechende Prozesse in Gang bringen – auch im Gehirn – die bewirken, dass ein Mann nicht nur wie ein Mann und eine Frau wie eine Frau aussehen, sondern sich auch geschlechtstypisch verhalten und unterschiedliche Leidenschaften entwickeln. Aus einem komplexen multimodalen Zusammenspiel (vgl. Kap.1) resultiert letztlich, dass Menschen sich so verhalten wie sie sich verhalten und dabei haben soziokulturelle Rollenzuschreibungen einen erheblichen Einfluss. So ist zu erklären, dass auch viele pädagogische Fachkräfte klare Vorstellungen von einem „typischen“ jungen- bzw. mädchenhaften Verhalten haben und in ihrem pädagogischen Alltag Kinder abwerten, die mit ihren Verhaltensweisen nicht den (Rollen-)Erwartungen entsprechen.

Jungen demonstrieren im Kindergartenalter gern ihr Geschlecht und werden schnell als aggressiv bezeichnet, weil sie eher rangeln, spontaner agieren, lauter kommunizieren usw. So denkt Frau Müller möglicherweise über Markus: „So rüpelhaft muss ein Junge nun einmal sein.“ Mädchen sollen fürsorglich, friedfertig, anpassungsfähig und nett sein und natürlich reden statt raufen. Gerade Mädchen bekommen von der Erzieherin oftmals – auch oder besonders in einem Mediationsprozess – Double-Bind-Botschaften, die sie völlig irritieren: „Wehre dich - aber sei ein Mädchen!“ Julia hätte sich ebenfalls körperlich zur Wehr setzen können; doch würde Frau Müller ihr dieses Verhalten zugestehen – einem Mädchen? (vgl. Kap.1)

Des Weiteren dürfen die Einflüsse der geschlechtsspezifischen Sozialisation der jeweiligen Konfliktpartner nicht unterschätzt werden. In welchem familialen Kontext wachsen die Kinder heran? Welche mehr oder weniger eindeutigen Botschaften gaben und bieten ihnen Orientierung bzw. prägten bereits das Verhalten als Mädchen oder Junge. Welche Streitvorbilder begegneten ihnen dort? (vgl. Kap.1)

Auch die unterschiedlichen Medien (vgl. Kap.1) üben einen nicht unerheblichen Einfluss auf die geschlechtsspezifische Entwicklung eines Kindes

aus, der in die Überlegungen einer Erziehung zur Geschlechtergleichwertigkeit mit einfließen muss. Starke Männer lösen in der medialen Welt ihre Probleme oftmals mit „gewaltigen“ Strategien, die zunächst einmal zum Erfolg führen, wobei „faustlose“ Alternativen eher selten zu beobachten sind. Mädchen erfahren hier oftmals ihre (mediale) Ohnmacht, wenn sie von männlicher Dominanz beherrscht werden. Beide Geschlechter erfahren oftmals keine kritische Auseinandersetzung mit den realen, medialen wie virtuellen Verhaltensstrategien (s. Kap.1). Folglich muss eine Diskussion um pädagogische Handlungsansätze in einer geschlechtergerechten Elementarerziehung ihre Aufmerksamkeit auch auf die Geschlechtergerechtigkeit in einen Mediationsprozess richten.

Die Konfliktanalyse unter genderrelevanten Aspekten

Einem erfolgreichen Mediationsprozess muss eine kritische wie fundierte Analyse der strittigen Situation vorausgehen, in der alle konfliktrelevanten Aspekte bewertet werden müssen, also auch unter dem geschlechtsspezifischen Blickwinkel und der o. g. Einflussfaktoren.

Frau Müller hat bereits räumliche Veränderungen vorgenommen und Spielmaterial ausgetauscht, um die Bedingungen für eine geschlechtergerechte Erziehung auch unter diesen besonderen Gesichtspunkten zu ermöglichen. Ihr ist klar, dass Jungen und Mädchen nicht nur unterschiedliche Spielmöglichkeiten bevorzugen, sondern auch völlig anders auf gleiche Situation reagieren (vgl. Kap.1).

In Bezug auf eine erfolgreiche Konfliktbewältigung gilt es, die Streit auslösenden Aktionen und Reaktionen der beteiligten Personen schrittweise zu hinterfragen. Wie also kann sie Julia und Markus helfen, denn die ständigen Eskalationen „nerven“ alle Beteiligten und beeinflussen das Gruppengeschehen negativ.

Zunächst betrachtet Frau Müller in kritischer Selbstreflexion ihre pädagogischen wie geschlechtstypischen Handlungsweisen. Sie überlegt, ob sie selbst Markus burschikoser begegnet als Julia, weil er ein Junge ist? Ob Markus Verhalten vielleicht einfach nur jungentypisch ist? Oder ob Markus Verhalten überhaupt auffällig ist oder sie es nur überbewerte - weil sie eine Frau ist? „Wie ist meine Erziehung abgelaufen? Welche Vorbilder hatte ich? Wie war die Beziehung zu meinem Bruder? Welche geschlechtsspezifischen Erfahrungen habe ich gemacht?“ Frau Müller weiß auch, dass impulsives Verhalten und spontane Handlungen bei Jungen zunächst oft

nicht böse gemeint sind, sie können - müssen aber nicht aggressiven Charakter haben. Ihnen fehlen alternative Handlungsmuster mangels adäquater Vorbilder. Beides scheint auch Julia zu fehlen, denn sie ist die reinste „Heulboje“. „Bin ich ihr gegenüber toleranter oder geht sie mir auch auf den „Wecker“ mit ihrer Jaulerei und reagiere ich deshalb manchmal ungehalten?“, überlegt Frau Müller.

Ihr ist natürlich auch klar, dass die geschlechtsbezogene Sozialisation, die unterschiedlichen Lebenswelten (s. Kap.1) der beiden beteiligten Kinder auch deren Reaktionen bestimmen. Dabei fällt ihr ein, dass Julias Mutter sich von ihrem Mann trennen will und Markus in einem konservativen Elternhaus mit zwei älteren Brüdern aufwächst (s. Kap.1 „Modelfunktion“). „Oder ist mein weibliches Harmoniebedürfnis verantwortlich für meine ungnädige Meckerei?“, reflektiert Frau Müller.

Sie bedenkt selbstkritisch, dass sie nicht alle Aspekte der Konfliktsituation objektiv überblicken kann und lässt sich durch ihr Team supervidieren. Nach dem kollegialen Gespräch und ihrer umfassenden Analyse wird sie einen Mediationsprozess in sechs Schritten einleiten (vgl. Prang, 2002), jedoch mit besonderem Augenmerk auf geschlechtsrelevante Aspekte. Zuvor hat sich Frau Müller noch mit einem Lehrer der kooperierenden benachbarten Grundschule ausgetauscht, den sie ggf. hinzubitten kann, da in ihrer Einrichtung eine männliche Identifikationsmöglichkeit fehlt.

Phasen einer konstruktiven Konfliktlösung

Nach einer gründlichen Analyse der komplexen Streitsituation bittet Frau Müller Julia und Markus zur Mediation.

1. Definition des Problems

Frau Müller nimmt sich ausreichend Zeit und Raum für den Mediationsprozess mit Markus und Julia. Obwohl alle Kinder ihrer Gruppe mit der Mediation vertraut sind, fasst sie kurz noch einmal alle wichtigen Schritte zusammen, erinnert an die Regeln, beschreibt das Problem und formuliert das gemeinsame Ziel.

2. Standpunkte der einzelnen Konfliktparteien

Die Kinder werden ermuntert, ihre Sichtweisen der strittigen Situation nacheinander darzulegen. Diese Phase kann u.U. sehr lebendig verlaufen, da jeder sein vermeintliches Recht verteidigen will. Frau Müller achtet auf die Einhaltung der Regeln und „spiegelt“ (vgl. Gordon) die Aussagen des

jeweiligen Kindes, fragt nach und fasst zusammen: „Markus, du meinst also, Mädchen dürfen nicht mit dem Kran in der Bauecke spielen.“ Oder „Julia, du möchtest also einmal in der Bauecke den Kran ausprobieren, weil du zu Hause auch nicht mit dem Kran deines Bruders spielen darfst. Du findest ihn aber toll.“ Frau Müller muss hier recht sensibel und fachkompetent vorgehen, um nicht ihre eigenen Einstellungen und Erfahrungen mit einfließen zu lassen, die ihre Reaktionen beeinflussen. „Du Markus denkst also, weil Julia ein Mädchen ist, kann sie mit einem Kran nicht umgehen.“ – „Und du Julia möchtest auch einmal mit den Jungen in der Bauecke spielen.“ Die Mediatorin sollte gezielt nachfragen, wenn etwas noch unklar ist oder eine Sichtweise noch nicht „sauber“ formuliert wurde. Nach dieser Einlassung bestätigt Frau Müller die rollenspezifische Färbung des Konfliktes bzw. fasst die Aussagen zusammen. Vielleicht lässt ihre empathische Haltung die genderrelevante Sichtweise erst zu. Hier kann durchaus ihre eigene geschlechtskonforme Betrachtungsweise mit einfließen, doch sollte sie dies eindeutig zum Ausdruck bringen: „Ich kann das (nicht) verstehen, aber erklär mir, wie du die Sache siehst.“ Durch eine ehrliche, empathische Vorbildfunktion wird den Kindern gespiegelt, dass es „normal“ ist, ein Junge oder ein Mädchen zu sein und auch so zu denken und zu handeln. Damit kann Frau Müller in die nächste Phase hinübergleiten.

3. *Konfliktherhellung*

In dieser Phase werden die jeweiligen Gefühle verbalisiert: Wut, Ärger, Enttäuschung,..., denn Gefühlserfahrungen prägen ein Verhalten, besonders die des eigenen Geschlechtes (s. Kap. 3.2). Aber auch vermeintliche Bevorzugung oder Zurückweisung werden formuliert, denn Mädchen wie Jungen nehmen durchaus die Unterschiedlichkeiten und Möglichkeiten ihrer Vorbilder wahr. Aber auch bei gleichgeschlechtlichen Konfliktpartnern fließen die unterschiedlichen Vorbilder und Einflussgrößen der Lebenswelten mit ein. Im Kindergarten, in einem geschützten Rahmen, werden Kinder in diesem Schritt aber an die unterschiedlichen Beobachtungen und Empfindungen herangeführt, damit die jeweils anderen Gefühlswelten und Wahrnehmungsstrategien wahrgenommen, verbalisiert und letztlich akzeptiert werden. Mädchen wie Jungen können durch „Türöffner“ (vgl. Gordon 1998) geschickt an unbekannte Emotionen und Sichtweisen herangeführt werden. „Hm. Wie meinst du das?“ „Erklär mir das. Ich kenne das nicht, vielleicht weil ich eine Frau bin, aber ich möchte das verstehen.“ Oder Frau Müller spiegelt: „Du meinst also, die Mädchen brauchen nur zu heulen und schon dürfen sie alles.“ Oder „Ich verstehe. Du meinst also, wenn du losheulst, wird Markus nachgeben.“ Damit reflektiert

sie mit Julia ihre eigene Situation: „Weil Mädchen nicht hauen dürfen, heulst du eben los.“ Usw. Wut, Ärger, Ohnmacht ... werden auf unterschiedliche Art und Weise geäußert, aber desgleichen muss die geschlechtsspezifische wie geschlechtsgleiche Verarbeitung von Gefühlen bei der Konflikterhellung ermöglicht werden. Damit wird die Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit bei Kindern gefördert, um den emotionalen Zustand anderer Mitmenschen bzw. des anderen aber auch des gleichen Geschlechtes nachzuvollziehen und zu akzeptieren, damit in einem sensiblen Lösungsprozess eine für beide Seiten zufriedenstellende Alternative erarbeitet werden kann (vgl. auch „Faustlos“ Kap. 3.2).

4. *Problemlösung*

Nachdem jedes Kind seine Sicht der Dinge und seine Gefühle darlegen konnte, werden die Kinder nun an verschiedene Lösungsmöglichkeiten herangeführt, es erfolgt ein Brainstorming (vgl. Kap. 3.2). Hierbei darf die Wertigkeit des jeweils geschlechtsbezogenen Aspektes einer Lösung noch nicht gewichtet werden, denn viele Kinder wagen sich hier auf neues unsicheres Terrain auf dem orientierende Vorbilder fehlten. Sie brauchen Unterstützung auf der Suche und bei der Formulierung von kreativen Lösungsmöglichkeiten. „Was fällt euch noch dazu ein?“, „Habt ihr noch weitere Ideen?“, „Was könntet ihr noch tun?“ Manchmal macht es Sinn, die Vorschläge an einem Flipchart zu visualisieren; dies unterstreicht die Ernsthaftigkeit des Prozesses und lässt Frau Müller Ressourcen frei, um sich auf Interaktionen und nonverbale Signale zu konzentrieren.

5. *Vereinbarung*

Gemeinsam bewerten die Kinder nun die einzelnen Vorschläge und entscheiden sich für eine Lösung. Die Realisierung wird in einem „sozialen Vertrag“ schriftlich fixiert und zum Schluss durch Unterschrift das Einverständnis aller damit dokumentiert. Klare Formulierungen sind notwendig, um die erfolgreiche Umsetzung zu sichern, denn gerade bei Verhaltensweisen aufgrund von Rollenzuschreibungen und -erwartungen schleichen sich schnell alte Automatismen wieder ein. Außerdem bieten sie Orientierung beim Einüben von neuen Verhaltensstrategien, die sich zukünftig etablieren sollen. Um dieses langfristig sicher zu stellen, sollte eine weitere Terminvereinbarung die Mediation abschließen.

6. *Überprüfung*

Die Probleme zwischen Julia und Markus haben sich nach der Mediation möglicherweise aufgelöst. Frau Müller muss die Umsetzung der Konfliktlösung jedoch achtsam überwachen und ihre Beobachtungen ggf. proto-

kollieren. Dies dient der kritischen Reflexion innerhalb der Supervision, denn die objektive und neutrale Haltung ist in einem Genderkonflikt nicht immer leicht durchzuhalten. Außerdem bildet die einmalige Lösung eines Konfliktes noch keine dauerhafte Veränderung in der geschlechtergerechten Erziehung.

Geschlechtergerechte Konfliktbewältigung als Chance für geschlechtsspezifisches Rollenverhalten

Die kreative und genderkompetente Bearbeitung von Konflikten stellt einen hohen Anspruch an die Arbeit einer jeden pädagogischen Fachkraft, aber sie bietet ihr selbst und den ihr anvertrauten Kindern eine einzigartige Entwicklungschance. In der Vorgehensweise geht es um Gleichwertigkeit von Jungen und Mädchen, nicht um Gleichheit, denn die Kinder wollen als Individualisten mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen akzeptiert werden, dabei geht es um Respekt vor der Person, nicht um sein Geschlecht.

Alltägliches genderkompetentes Vorbildverhalten und die Klärung in der Gender-Mediation im Kindergarten sind bedeutende Schritte zu gelebter geschlechtsbezogenen Akzeptanz, die das jeweilige Geschlechterrollenbild von Mann oder Frau lebenslang entscheidend prägen werden. In der Konsequenz müssen die Geschlechtsunterschiede einfach akzeptiert werden und dabei gilt es die Besonderheiten von Mädchen und Jungen wertfrei zu betrachten, damit jedes Individuum für sich seine Chance erhält, denn wo Unterschieden mit Achtung begegnet wird, kann auf Gleichheit verzichtet werden. Folglich sollte die genderrelevante Mediation im pädagogischen Alltag eine selbstverständliche Vorgehensweise sein.

Mediation an jedem neuen Tag

Das Leben von Mädchen und Jungen, von Männern und Frauen sollte sich in einem ergänzenden Miteinander optimieren, d.h. ein jeder kann *nur* von den Sichtweisen des jeweils anderen Geschlechts profitieren. Um dieses Ziel frühzeitig anzuvisieren, muss das Handwerkszeug der Gender-Mediation von jeder pädagogischen Fachkraft schon im Kindergarten flexibel und selbstverständlich beherrscht werden. Der Ablauf des Mediationsprozesses sowie die angewandten Techniken der Gesprächsführung (besonders das „einführende Verstehen“ und das „Spiegeln“ vgl. Gardon 1998) sollten zu Beginn mit großer Sorgfalt eingeführt und eingeübt werden (kollegiale wie professionelle Supervision), denn schnell schleichen sich vertraute Kommunikationsmuster wieder ein. Weitere Programme wie

„Faustlos“ oder „Fels und Wasser“ bieten eine breite Handlungsbasis für diese Vorgehensweise.

Kinder sind schnell zu begeistern und eifrig bei der Sache, wenn es darum geht, etwas Neues auszuprobieren. Sie entdecken bald die Vorteile dieses Vorgehens, denn sie sind dankbar für die entgegengebrachte Wertschätzung. Außerdem werden Kinder durch das Vorbild kompetenter Erwachsener zu kleinen Mediatoren, die genderrelevante Streitschlichtung selbstverständlich in ihren kindlichen Alltag integrieren.

In der praktischen Erfahrung gewinnt eine Fachkraft schnell Sicherheit, kann flexibel in brisanten aber auch alltäglichen Situationen sensibel reagieren und Mediation ohne zusätzliche personelle wie zeitliche Ressourcen als pädagogische Vorgehensweise im pädagogischen Alltag fach- und sachgerecht sowie handlungsorientiert einsetzen. So werden Erwachsene ohne Ängste kompetent mit Konflikten unter geschlechtsbezogenen Aspekten umgehen und die ihnen anvertrauten Kinder wachsen zu selbstbewussten individuellen Persönlichkeiten, zu Mann oder Frau heran, die dem jeweils anderen Geschlecht in seiner Andersartigkeit empathisch und wertschätzend begegnen – nicht nur in konfliktreichen Situationen.

Wurde in der KiTa eine Konfliktkultur erfolgreich etabliert, so werden sich in der Folge, durch die erworbenen hohen Kommunikations- und Sozialkompetenzen, die alltäglichen Konfliktpotentiale minimieren und der allgemeine Umgangston in der Einrichtung wird sich positiv verändern. Gender-Mediation erfordert also nur zu Beginn erhöhte Aufmerksamkeit, auf lange Sicht werden durch den Einsatz dieser Methode wertvolle Ressourcen frei, die anderweitig effektiv und effizient genutzt werden können; der erzieherische Alltag wird erfüllender und harmonischer.

Literatur:

- Blank-Mathieu, Margarete (2002²): Kleiner Unterschied – große Folgen? Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita. Ernst Reinhard Verlag, München Basel.*
- Faller, Kurt (1998): Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Verlag an der Ruhr, Mülheim. Bßß*
- Gordon, Thomas (1998): Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kindern. Heyne Verlag, München.*
- Oerter, Rolf & Montada, Leo (1998): Entwicklungspsychologie. Psychologie Verlags Union, Weinheim.*
- Prang, Charlotte (2002): Mediation im Kindergartenalltag. In: Kindergarten heute, Herder Verlag, Freiburg.*
- Riedl, Sabina & Schwender, Barbara (1997): Der kleine Unterschied. Warum Frauen und Männer anders denken und fühlen. Deuticke Verlagsgesellschaft, Wien München.*
- Walter, Melitta (2005): Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. Klösel-Verlag, München.*

4. Ansätze zur Konfliktbewältigung im Elementarbereich

Kerstin Schumann

Konflikte im Kindergarten können vielfältig sein. In Abhängigkeit von Funktion, Geschlecht und Alter der Beteiligten gibt es die unterschiedlichsten Herangehensweisen und Konfliktlösungsstrategien. Manches geschieht dabei unbewusst und wie nebenbei, andere Handlungsansätze müssen von Kindern und Erwachsenen erlernt und geübt werden. Dass die Notwendigkeit eines solchen Trainings unter geschlechtsspezifischen Blickwinkel in Kindereinrichtungen der Elementarbildung vorhanden ist, lässt sich in den Beiträgen von Professorin Dr. Petra Focks und Herrn Tim Rohrmann nachlesen.

Aber gibt es überhaupt Ansätze, die im Vorschulalter greifen und die erprobt und reflektiert wurden? Wie sehen sie aus? Wo liegen Schwerpunkte und welche konkreten Erfahrungen aus der Praxis liegen vor? Diesen Fragen widmet sich das 4. Kapitel. Vorgestellt werden vier Projekte, die in sehr unterschiedlichen Regionen mit Mädchen und Jungen erprobt wurden.

Im Beitrag „KLIK – Konflikte lösen im Kindergarten“ beschreiben Winfried Kain und Maud Bukovics ein praxiserprobtes Trainingsprogramm, das Mädchen und Jungen zwischen 5 und 7 Jahren auf spielerische Weise vermittelt, wie Konflikte entstehen und wie man sie lösen kann.

Das Projekt „Faustlos“, beschrieben von Andreas Schick, bietet ein deutschsprachiges Curriculum zur Prävention aggressiven Verhaltens. Dieses Programm ist auf die speziellen Anforderungen von Kindergärten (und Grundschulen) zugeschnitten und beruht auf erfolgreichen pädagogisch-psychologischen Konzepten. Dieses Curriculum basiert auf dem bewährten amerikanischen Programm Second Step (Beland, 1988; 1991), das vom Committee for Children in Seattle entwickelt wurde, in den USA seit vielen Jahren erfolgreich Anwendung findet und vor allem in den skandinavischen Ländern weit verbreitet ist.

Frau Renate Schmitz-Gebel stellt in ihrem Beitrag einen Ansatz vor, mit dem sie versucht, Menschen schon so früh wie möglich für den Weg ohne Gewalt zu begeistern und die Sehnsucht nach einem freundlichen Miteinander zu wecken. Im Mittelpunkt steht die Erkenntnis, dass es durch „ein Du rechts und links neben sich“ Unterstützung gibt. Schon in Kindergarten und Grundschule können gemeinsam mit anderen immer mehr Wege ohne

Gewalt entdeckt, mit allen Sinnen erprobt und mit Spaß und Freude gelebt werden.

Am Ende steht die Vorstellung des sachsen-anhaltinischen Modellprojektes „Kindergarten ohne Rassismus – Damit sich Hänsel und Gretel nicht verlaufen“. Melanie Ranft und Harald Weishaupt beschreiben die Idee, ErzieherInnen, Eltern und Kinder für die Thematik Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit zu sensibilisieren und miteinander konkrete und umsetzbare Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren. Im Kampf gegen Rechtsextremismus spielt natürlich die Vermittlung von positiven Wertevorstellungen wie Gewaltfreiheit, Demokratie und Toleranz eine tragende Rolle. Und somit sind wir wieder bei Ansätzen der Konfliktbewältigung angelangt.

Alle in diesem Kapitel beschriebenen Projekte haben eine Gemeinsamkeit, die sich auch in unserem „Fels- und Wasseransatz“ findet: das Stärken der Mädchen und Jungen, um fest im Leben zu stehen und die Erfüllung der eigenen Ziele im Miteinander mit anderen Menschen zu verfolgen.

4.1. KLIK - Ein Trainingsprogramm zur Konfliktbewältigung für Kinder von 5-7 Jahren

Winfried Kain & Maud Bukovics

Im folgenden Beitrag geben wir Ihnen einen kurzen Überblick über KLIK (Konflikte lösen im Kindergarten), einem Trainingsprogramm zur Konfliktbewältigung für Kinder von 5 bis 7 Jahren. Die Idee zu diesem Training entstand im Frühjahr 2000 in Zusammenarbeit zwischen dem Erstautor und 4 Kindergartenpädagoginnen aus dem Kindergarten Lehen in Salzburg. In den folgenden Jahren wurden ausgehend von den praktischen Erfahrungen mit den Kindern verschiedene Trainingsinhalte immer wieder überarbeitet und optimiert, bis das Training schließlich 2006 erstmals als Buch veröffentlicht wurde (neue Auflage Kain, Bukovics, Edtinger, Reithmayr & Scharf, 2007).

Ziel des Trainings ist es, Kinder insbesondere in drei für die Konfliktbewältigung zentralen Bereichen zu fördern: Förderung der emotionalen Kompetenz, Förderung des Konfliktverständnisses und Förderung der Konfliktlösefähigkeit. In diesem Beitrag wollen wir Ihnen bezogen auf diese 3 Bereiche die theoretischen Grundlagen sowie die praktische Umsetzung näher bringen. Ebenso möchten wir bisherige Beobachtungen in Bezug auf die unterschiedliche Herangehensweise von Mädchen und Jungen an diese Themenbereiche beschreiben. Bevor jedoch auf diese Aspekte eingegangen wird, soll kurz die allgemeine Struktur des Trainings dargestellt werden.

1. Allgemeine Struktur

Konzipiert wurde KLIK für Kinder von 5 – 7 Jahren. Es ist somit sowohl im letzten Kindergartenjahr als auch zu Beginn der Vorschule einsetzbar. Bisherige Erfahrungen zeigen aber auch, dass verschiedene Inhalte mit entsprechenden Anpassungen an den jeweiligen Entwicklungsstand auch bei jüngeren und älteren Kindern anwendbar sind.

Die ideale Gruppengröße umfasst 8 bis 12 Kinder. Das Training kann in der Regel von einer Person durchgeführt werden. Bei einer hohen Gruppenanzahl ist eine Leitung durch zwei Personen vorteilhaft.

Das Training beinhaltet insgesamt 20 Sitzungen, welche durchschnittlich ca. 40 Minuten dauern. Jede Sitzung ist von ihrem Verlauf her in 4 Abschnitte gegliedert. Zunächst erfolgt eine Einstimmung auf die jeweilige Sitzung über ein Spiel, das verschiedene Sinne anregt. Danach werden die

allgemeinen Regeln für das Zusammensein und die Themen der letzten Sitzung kurz wiederholt. Die meiste Zeit nimmt schließlich die Erarbeitung und Vertiefung des jeweiligen Themas ein. Hierbei wurde besonders auf eine kindgerechte und spielerische Vermittlung geachtet. Zum Abschluss erfolgt erneut ein Spiel, welches in der Regel ein bereits bearbeitetes Thema wiederholt.

2. Förderung der emotionalen Kompetenz

2.1. Theoretische Grundlagen

Entscheidend für die Entstehung von Konflikten ist immer das Erleben vorwiegend unangenehmer Gefühle. Konflikte entstehen aufgrund von Gefühlen und ebenso ziehen sie intensive Gefühle nach sich. Man könnte fast sagen, dass der Begriff Konflikt letztendlich eine Umschreibung dafür ist, dass man ein unangenehmes Gefühl erlebt, das man nicht haben und beseitigen möchte.

Während wir Erwachsene diese Gefühle mehr oder weniger zum Ausdruck bringen, handeln gerade jüngere Kinder viel unmittelbarer und unkontrollierter. Kinder erleben somit Konflikte weniger „im Kopf“ wie wir Erwachsene, sondern vielmehr über den Ausdruck und das Empfinden negativer Gefühle. Neben der zentralen Bedeutung von Gefühlen für die Entstehung von Konflikten kommt ihnen auch eine Schlüsselrolle bei der Lösung von Konflikten zu. Entsprechend führt im negativen Verlauf eines Konfliktes die Aufrechterhaltung oder die Steigerung unangenehmer Gefühle dazu, dass der Konflikt bestehen bleibt oder eskaliert. Umgekehrt bringt eine Konfliktlösung eine Abschwächung unangenehmer Gefühle oder das Auftreten positiver Gefühle mit sich.

Um nun Kinder in ihrer Kompetenz, Konflikte zu verstehen und zu lösen, zu fördern, ist es unumgänglich, sich im Rahmen eines Trainings als Erstes mit Gefühlen zu beschäftigen. In Anlehnung an das Modell der emotionalen Intelligenz von Mayer und Salovey (1997) erfolgt dies in KLIK über eine kindgerechte Förderung des Emotionsverständnisses, der Wahrnehmung von Emotionen bei sich und bei anderen sowie in der Vermittlung einfacher Kenntnisse von Emotionsregulationsstrategien.

Als besonders wichtig für die Konzeption von KLIK erwies sich die Bedeutung positiver Gefühle (Fredrickson, 1998). Im Rahmen ihrer „Broaden-and-Build-Theory“ postuliert Fredrickson, dass negative Gefühle das Repertoire an Gedanken und Handlungen einschränken, während posi-

tive Gefühle dieses Repertoire erweitern. Gerade in Hinblick auf die Konfliktbewältigung erweist sich diese Position als viel versprechend. So erschwert ein zu starker Fokus auf negative Gefühle bei der Konfliktbewältigung das Finden einer Lösung, während die gezielte Aktivierung positiver Gefühle die Konfliktlösung erleichtert und deutlich beschleunigt. Vor diesem Hintergrund ist es nun sehr erstaunlich, dass viele Trainingsprogramme, welche auch die Konfliktlösung von Kindern und Jugendlichen zu fördern versuchen, diese Aspekte kaum berücksichtigen. So spielt die gezielte Thematisierung von positiven Gefühlen keine oder eine sehr untergeordnete Rolle, während negative Gefühle, insbesondere Ärger, sehr stark behandelt werden. Entsprechend wird das Potential positiver Gefühle, nämlich negative Gefühle abzuschwächen oder zu neutralisieren (Fredrickson, 1998), kaum genutzt. In diesem Sinne wird bei KLIK gezielt versucht, Kinder für die Bedeutung positiver Gefühle zu sensibilisieren und das Erleben positiver Gefühle bei der Konfliktlösung zu aktivieren.

2.2. Praktische Umsetzung

In den ersten drei Sitzungen werden einerseits die allgemeinen Regeln für das Training und insgesamt 6 Gefühle eingeführt. Unter Berücksichtigung der Bedeutung der positiven Gefühle (Fredrickson, 1998) werden 3 negative Gefühle (Wut, Traurigkeit, Angst) und 3 positive Gefühle (Glück, Zufriedenheit, Stolz) behandelt. Um Kinder spielerisch durch diesen Themenbereich zu leiten, wird hierfür von der Trainerin die Figur des Smileys (einfache Knotenpuppe aus einem gelben Tuch) verwendet, der als „Gefühlsexperte“ auftritt. Die vierte Sitzung ist ganz den positiven Gefühlen gewidmet, wobei die Kinder für jedes dieser Gefühle Symbole erhalten (Feder für Glück, Fell für Zufriedenheit und polierte Halbedelsteine für Stolz). In der 5. bis 7. Sitzung erfolgt die Vertiefung der drei negativen Gefühle anhand von Geschichten aus dem Trulliwald. Bei der Konstruktion dieser Geschichten wurde insbesondere darauf geachtet, Kindern einfach gehaltene Aspekte der Emotionsregulation nahe zu bringen. So hören die Kinder in jeder Sitzung zwei Geschichten, wobei die jeweilige Figur einmal eine große und einmal eine kleine Angst, Wut, Traurigkeit erlebt. Damit wollen wir den Kindern nahe bringen, dass die Fähigkeit, Gefühle zu regulieren, von der Stärke eines Gefühls beeinflusst wird. Entsprechend wird vermittelt, dass sich eine kleine Wut leichter regulieren bzw. kontrollieren lässt, während dies bei einer großen Wut deutlich schwieriger ist. Um dies für Kinder so plastisch wie möglich zu veranschaulichen, haben wir dies so formuliert, dass man bei einer kleinen Wut selbst der Chef der Wut ist, während bei einer großen Wut oftmals die Wut der Chef ist. Es ist uns hierbei aber auch wichtig, den Kindern zu vermitteln, dass negative

Gefühle auch wichtige Funktionen haben (wie z.B. Angst als Signal, vorsichtig zu sein) und ein Problem darstellen, wenn sie zu intensiv werden. Um die Reflexion über die Gefühle zu fördern, erhält jedes Kind von Anfang an auch 6 kleine „Smileys“ (Gefühlssymbole), welche zur Einschätzung der Gefühle von anderen und von sich selbst (8. Sitzung) verwendet werden.

2.3. Geschlechtsbezogene Beobachtungen

Sowohl Mädchen als auch Jungen lieben die Figur des Smileys und versuchen ihm in seinem „Expertentum“ für Gefühle nachzueifern. Die Fähigkeit, Gefühle differenziert wahrzunehmen und zu benennen, ist tendenziell bei Mädchen etwas ausgeprägter. Jedoch spielen hier zusätzliche Einflussfaktoren (wie sprachlicher Entwicklungsstand, Temperament, Gesprächskultur in den Familien) eine große Rolle. Ebenso ist zu beobachten, dass es insbesondere für Mädchen aus anderen Kulturkreisen eine größere Herausforderung darstellt, ihre Gefühle auszudrücken und darüber zu reden. Was den Umgang mit einzelnen Gefühlen betrifft, lassen sich immer wieder geschlechtsspezifische Unterschiede beobachten. So zeigen Jungen im Umgang mit Wut direktere und intensivere Ausdrucksformen, während Mädchen stärker versuchen, dieses Gefühl zu kontrollieren oder sich zurückzuziehen. Dies deckt sich auch mit Forschungsergebnissen, wonach Mädchen bezüglich ihrer Temperamenteigenschaften eine höhere Fähigkeit aufweisen, Impulse kontrollieren zu können (Else-Quest et al., 2006). In Bezug auf Angst und Traurigkeit fällt es Jungen schwerer, das Erleben dieser Gefühle vor anderen Kindern zuzugeben. Bei dem Gefühl Stolz erweist es sich als wichtig, gerade Jungen auf den Unterschied zwischen positivem Stolz auf sich selbst und Angeberei aufmerksam zu machen. Als sehr positiv erweist sich die in KLIK vermittelte Unterscheidung der Regulationsfähigkeit von „kleinen“ und „großen“ Gefühlen. Einerseits stellt die plastische Veranschaulichung, dass bei starken Gefühlen oftmals das Gefühl der „Chef“ ist, eine Entlastung für Kinder dar, die öfters Gefühlsausbrüche zeigen. Entsprechend lässt sich bei diesen Kindern eine geringere Neigung beobachten, dass sie sich als ganze Person für ihr Fehlverhalten verantwortlich fühlen und sich im Zuge dessen als „schlecht“ oder „böse“ bezeichnen. Andererseits bewirkt diese Formulierung gerade bei Jungen mit hoher Ärgerneigung, die ja oftmals gleichzeitig gerne „Chef“ sein wollen, dass sie motivierter sind, ihre Gefühle kontrollieren zu lernen.

3. Förderung des Konfliktverständnisses

3.1. Theoretische Grundlagen

Ein besonderes Anliegen bei der Konzeption von KLIK bestand darin, Kindern ein tiefer gehendes Verständnis darüber zu vermitteln, was Konflikte überhaupt sind und wie sie kognitiv entstehen. Bei der Durchsicht verschiedener deutsch- und englischsprachiger Trainings für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter zeigte sich, dass dies oftmals darüber erfolgt, dass Kindern spezifische Alltagskonflikte vorgegeben werden. Im Nachhinein wird dann die Entstehung dieser Konflikte sowie Lösungsmöglichkeiten thematisiert. KLIK geht hierbei den umgekehrten Weg. Zunächst wird darauf Wert gelegt, dass die Kinder das allgemeine Prinzip der Entstehung eines Konfliktes verstehen und dies dann auf eigene erlebte Situationen im Kindergarten anwenden lernen. Wir halten diesen Unterschied für sehr bedeutsam. Im ersten Fall besteht die Gefahr, dass Kinder sich vermehrt an den Vorstellungen von Erwachsenen orientieren und zu wenig dazu angeregt werden, aus dem eigenen prinzipiellen Konfliktverständnis heraus Konflikte zu verstehen. Die Besprechung verschiedener von Erwachsenen vorstrukturierten Konfliktsituationen kann zudem dazu führen, dass die Kinder das Erlernte zu wenig generalisieren und auf ähnliche oder nicht besprochene Situationen wenig bzw. gar nicht anwenden. Im Unterschied hierzu lernen Kinder bei KLIK, die Grundlage eines Konfliktes anhand einer einfachen Symbolik zu verstehen und diese am Beispiel eigener erlebter Konflikte konkret nachzuvollziehen. Theoretisch orientiert sich die Erarbeitung dieser Symbolik an den Befunden der Theory-of-Mind Forschung (Perner, 1991). So beginnen Kinder mit 3 Jahren zu verstehen, dass Personen unterschiedliche Wünsche haben, die zu unterschiedlichen Gefühlen, Vorlieben und Handlungen führen. Für das Verständnis von Konflikten kann gerade dieses Verständnis der Funktion von Wünschen gezielt herangezogen werden.

3.2. Praktische Umsetzung

In einem ersten Schritt vermitteln wir den Kindern in der 9. Sitzung, dass es Wünsche gibt, die man anfassen kann und Wünsche, die man nicht anfassen kann (z.B. der Wunsch, dass sich ein/e Freund/in so oder so verhält). Dies ist wichtig, da insbesondere jüngere Kinder bei ihren Wünschen schnell an materielle Dinge denken. Als Symbol für ihre Wünsche werden gemeinsam mit den Kindern Wunschwolken aufgezeichnet. In einem zweiten Schritt verdeutlichen wir, dass erfüllte Wünsche zu angenehmen Gefühlen und unerfüllte Wünsche zu unangenehmen Gefühlen führen. Schließlich wird dieses Verständnis mit der Entstehung von Konflikten gekoppelt. So wird den

Kindern erklärt, dass Konflikte zwischen Kindern dann entstehen, wenn Wünsche von Kindern zu wenig oder gar nicht vereinbar sind. Wir unterscheiden hierbei zwei grundlegende Konfliktarten: den offenen und den versteckten Konflikt. Ein offener Konflikt bzw. Streit besteht dann, wenn Wünsche zusammenkrachen und es wie bei einem Gewitter blitzt sowie kracht (Symbol: ein sichtbarer Blitz zwischen zwei Wunschwolken). Jeder kann es sehen oder hören wie z.B. das laute Geschrei zweier Kinder, die sich im Kindergarten streiten.

Anhand einer mit kleinen Figuren vorgespielten Streitgeschichte (2 Kinder wollen für sich allein ein bestimmtes Bilderbuch) wird in der 10. Sitzung vermittelt, dass 2 unvereinbare Wünsche zusammenkrachen und zum offenen Streit führen. Dies wird schließlich anhand der verwendeten Symbole zeichnerisch dargestellt (2 Strichmännchen mit 2 Wunschwolken und einem Blitz dazwischen, siehe Abbildung). Von Vorteil ist hierbei auch, dass die Stärke des Konflikts durch die Größe des gezeichneten Blitzes symbolisiert werden kann. In der 11. Sitzung erzählen die Kinder selbst, welchen offenen Streit sie im Kindergarten erlebt haben, und halten ihre Streitgeschichte gemeinsam mit dem/r Trainer/in zeichnerisch fest.

Im Unterschied zum offenen Konflikt tritt ein versteckter Konflikt dann auf, wenn es bei einem Kind „im Stillen“ blitzt bzw. kracht und es dadurch keiner richtig sehen oder hören kann. Ein Beispiel hierfür wäre, wenn sich ein Kind still zurückzieht, weil es zuvor von einem anderen Kind geärgert oder gehänselt wurde. In der 12. Sitzung werden auf ähnliche Weise der versteckte Streit veranschaulicht und individuell erlebte Streitsituationen zeichnerisch festgehalten. Bei der Zeichnung kann der Blitz entweder mit einem zusätzlichen kleinen Papierstück, das mit einem Tesafilm über den Blitz befestigt wird, versteckt oder auf die Rückseite des Papiers gezeichnet werden, so dass der Blitz erst dann deutlich wird, sobald die Zeichnung gegen das Licht gehalten wird.

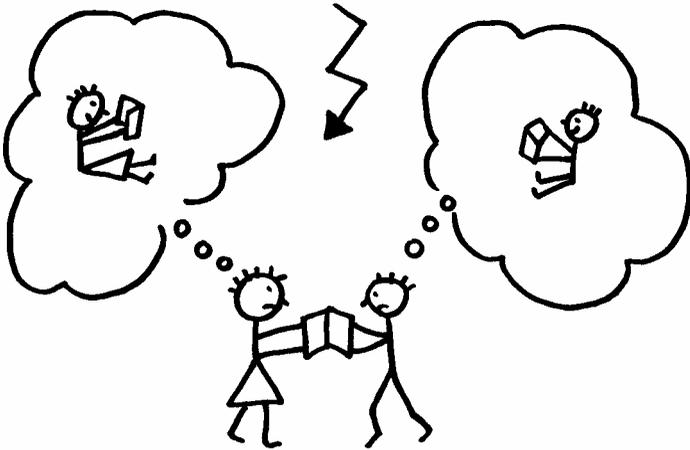


Abbildung: Zeichnerische Darstellung eines offenen Konflikts

3.3. Geschlechtsbezogene Beobachtungen

Die Konzeption des offenen und versteckten Konflikts erweist sich gerade auch unter geschlechtsspezifischen Betrachtungen als sehr wichtig. So ist immer wieder zu beobachten, dass sich bei der Besprechung offener Konflikte mehr Jungen zu Wort melden, während bei den versteckten Konflikten die Mädchen häufiger vertreten sind. Ebenso berücksichtigt diese Konzeption auch die Probleme von unsicheren oder gehemmten Kindern, welche sich in Konflikten verstärkt zurückhalten und nicht selten resigniert zurückziehen. Mit dieser Unterscheidung werden Kinder somit auch dafür sensibilisiert, dass es nicht nur die „lauten“ Konflikte gibt, sondern auch die „stillen“ Konflikte, die man weniger oder gar nicht mitbekommt, aber dennoch belastend sind. Diese Methodik lässt sich auch sehr gut mit Forschungsbefunden vereinbaren, welche auf unterschiedliche Aggressionsformen bei Mädchen und Jungen verweisen. So neigen Jungen bereits ab einem sehr frühen Alter stärker zu physischen Aggressionsformen (Baillargeon et al., 2007), welche sich auch immer in offenen Konflikten niederschlagen. Im Unterschied hierzu tendieren dagegen Mädchen mehr zu relationalen Aggressionsformen (Crick & Grotpeter, 1995), die öfters im „Stillen“ und sozusagen versteckt ablaufen. Unsere Konzeption von offenen und versteckten Konflikten ermöglicht somit auch ein Forum für die Bearbeitung von Konflikten, welche stärker von Mädchen als auch von gehemmten sowie unsicheren Jungen erlebt werden.

4. Förderung der Konfliktlösefähigkeit

4.1. Theoretische Grundlagen

Ein zentraler Aspekt bei der Konfliktlösung mit und zwischen Kindern betrifft die Art und Weise, wie wir ein Problem beschreiben und wonach wir fragen. Gerade durch die Art unseres Fragens können wir eine konstruktive Konfliktlösung blockieren, ohne dass es uns oftmals bewusst ist. Im Alltag tendieren wir oft dazu, Kinder bei Konflikten danach zu fragen, wer was gemacht hat und warum. Unserer Erfahrung nach führt diese Vorgehensweise gerade auch bei jüngeren Kindern oft dazu, dass eine Konfliktlösung erschwert statt erleichtert wird. Warum? Jüngere Kinder sind mit diesen Fragen oft überfordert. So können sie meist das Warum ihrer Handlungen nicht genau oder zielführend erklären, weil sie zu sehr im Augenblick leben und in ihrer Selbstreflexionsfähigkeit noch sehr eingeschränkt sind. Ebenso führt die Frage, wer was gemacht hat, oft dazu, seine Handlungen als richtig bzw. sinnvoll zu beschreiben und jemand anderen für das Ereignis verantwortlich zu machen. Dies hängt insbesondere damit zusammen, dass diese Frage sehr schnell damit verbunden wird, dass man nun nach dem „Schuldigen“ für einen Konflikt suchen muss. Und wer will das schon sein? Man fühlt sich auf der Anklagebank und schaltet sofort den „inneren Anwalt“ ein, der konsequent die Verteidigung der eigenen Handlungen betreibt. Auch bei jüngeren Kindern ist dies nicht anders und erschwerend kommt noch hinzu, dass sie kognitiv noch deutliche Schwierigkeiten haben, die unterschiedlichen Perspektiven bei einem Konflikt zu berücksichtigen, gerade in emotional aufwühlenden Situationen. Ganz anders verhält es sich aber, wenn man ausgehend von unserem „Wunschkonzept“ danach fragt, was jedes Kind eigentlich wollte und sich wünscht. Durch diese Art zu fragen werden gänzlich andere Empfindungen ausgelöst als zuvor. Statt sich verteidigen oder den anderen anklagen zu müssen, fühlen sich Kinder angenommen und beginnen, sich auf die entscheidenden Ursachen des Konflikts, auf ihre unerfüllten oder blockierten Wünsche zu konzentrieren. Es besteht somit die Hoffnung, dass die eigenen Wünsche von anderen verstanden werden. Die damit einhergehende innere Umstellung fördert schließlich entscheidend das Vertrauen und damit die Bereitschaft, nach einer gemeinsamen Lösung bzw. Kompromiss zu suchen. Wir erleben dies immer wieder bei Konfliktgesprächen mit Kindern, dass sie durch diese Fragen oft ihren Widerstand oder Trotz wie von selbst aufgeben, positiver gestimmt und dadurch offener für gemeinsame Konfliktlösungen werden. Natürlich ist diese Vorgehensweise nicht unmittelbar einsetzbar bei massiveren Konflikten, die ein klares

Einschreiten sowie Grenzsetzungen seitens der Kindergartenpädagogin erfordern.

Nachdem mit dieser Methodik eine schnellere und bessere Bereitschaft zur gemeinsamen Konfliktlösung bewirkt wird, erweist es sich als wichtig, jüngeren Kindern die weiteren Schritte bei der Konfliktlösung anhand eines verständlichen und gut erinnerbaren Schemas zu verdeutlichen und zu vermitteln. Hierfür wurde ein Konfliktbewältigungsritual entwickelt, welches 5 Lösungsschritte veranschaulicht.

4.2. Praktische Umsetzung

In der 13. Sitzung lernen die Kinder das „Herzstück“ von KLIK kennen: das Handbewegungsritual „Von der Faust zum Schmetterling“ als Symbol für die 5 Schritte zur Konfliktlösung. Um diese 5 Schritte über mehrere Sinneskanäle zu festigen, lernen die Kinder in der 16. Sitzung auch ein Lied hierzu und erhalten Symbolkarten. Mit den Händen bzw. Symbolkarten werden die 5 Schritte folgendermaßen symbolisiert:

- 1) Wahrnehmung, dass ein Konflikt besteht: 2 Fäuste stoßen aufeinander (Bild Faust).
- 2) Äußern von Wünschen und aktives Zuhören: Beide Hände öffnen sich. Die eine Hand macht Redebewegungen, die andere Hand symbolisiert in Form einer aufrechten Schale das große Ohr (Bild Offene Hand und Großes Ohr).
- 3) Suchen einer Lösung: Man schnippt mit den Fingern und sagt „KLIK“ dabei (Bild Glühbirne).
- 4) Auswahl einer Lösung und Vereinbarung, dass man sich daran hält: Daumen werden eingehängt und Hände übereinander gelegt (Bild Handschlag).
- 5) Verankern eines positiven Gefühls: Hände öffnen sich, während die Daumen verknüpft bleiben. Die Finger machen Flutterbewegungen (Bild Schmetterling).

Nach der ersten Demonstration des Handbewegungsrituals wird neben dem Smiley eine neue Figur eingeführt: der Friedens-Schmetterling (aus Seidenpapier und Pfeifenputzer gemacht) als Experte für gute Streitlösungen. Abschließend vermittelt der Friedens-Schmetterling in der 13. Sitzung auch, dass Streiten etwas ganz Normales ist und es wichtig ist, wie man mit einem Streit umgeht. Im Rahmen der 14. und 15. Sitzung werden mit den Kindern anhand von Symbolkarten gute und schlechte Streitlösungen erarbeitet. Nachdem das Konfliktbewältigungsritual in der 16. Sitzung noch einmal über zusätzliche Sinneskanäle vertieft wird, erfolgt in der 17. und 18. Sitzung die praktische Einübung der Bewältigung von offenen und versteckten

Konflikten in Rollenspielen. Schließlich erfolgt in der 19. Sitzung die Erarbeitung von Lösungen für die in der 11. und 12. zeichnerisch angefertigten individuellen Streitsituationen, bevor das Training mit einem Abschlussfest in der 20. Sitzung beendet wird.

4.3. Geschlechtsbezogene Beobachtungen

Zunächst könnte man vermuten, dass die Figur des Schmetterlings besonders attraktiv für Mädchen ist, während Jungen diese eher als langweilig empfinden. Bisher konnten wir dies jedoch nicht feststellen. Vielmehr erweist sich die Figur des Schmetterlings im Vorschulalter für beide Geschlechter als attraktiv und verkörpert zusätzlich sehr schön die gerade für die Konfliktbewältigung wichtigen Prinzipien von Frieden und Leichtigkeit. Als besonders wertvoll ist das Handbewegungsritual zu bewerten. Es veranschaulicht auf bestechende und simple Weise die 5 Lösungsschritte, ist überall einsetzbar und kann auch von weiterer Entfernung signalisiert sowie nonverbal umgesetzt werden. Gerade für Jungen haben die Handbewegungen auch einen aktivierenden Charakter, da sie besonders gerne die Faust- und Handschlagsbewegungen nachmachen wollen.

In Bezug auf die Einstellungen der Kinder zum Streiten, fällt auf, dass Mädchen stärker die Überzeugung haben, dass Streiten schlecht ist, was mit ein Grund sein dürfte, dass sie offene Streitsituationen eher vermeiden als Jungen. Andererseits ist aber auch zu beobachten, dass Mädchen gerade bei der Lösung von komplizierteren Konflikten und von versteckten Konflikten Zusammenhänge besser erkennen und variantenreichere Möglichkeiten zur Beilegung eines Konflikts finden. Bei der Bevorzugung spezifischer Lösungen bei Konflikten konnten wir bisher keine entscheidenden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen beobachten. Tendenziell zeigt sich aber, dass sich Jungen bei einem Kompromiss schneller mit einer Lösung zufrieden geben, während Mädchen stärker auf die Klärung von Feinheiten pochen. Von besonderer Bedeutung erweist sich auch die Besprechung von Lösungen für die mit den Kindern erarbeiteten persönlichen Streitsituationen. Sowohl Mädchen als auch Jungen erleben hierbei gleichermaßen, dass ihre Wünsche und Bedürfnisse wichtig sind und Lösungen gerade für die versteckten Konflikte, welche in der Regel seltener zum Vorschein kommen, möglich sind.

Literatur:

- Baillargeon, R.H. et al. (2007). Gender differences in physical aggression : A prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. Developmental Psychology, 43, 13-26*
- Crick, N.R. & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. Child Development, 66, 710-722*
- Else-Quest, N.M., Hyde, J.S., Goldsmith, H.H. & van Hulle, C.A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 132, 33-72*
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? Review of General Psychology, 2, 300-319*
- Kain, W., Bukovics, M., Edtinger, B., Reithmayr, S. & Scharf, M. (2007). KLIK – Konflikte lösen im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Verlag*
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence. Educational implications (pp. 3-31). New York: BasicBooks*
- Perner, J. (1991). Understanding the representational mind. Cambridge: MIT Press*

4.2. Faustlos durch den Kindergarten

Andreas Schick



Das Thema Gewalt und Aggression unter Kindern ist in den letzten Jahren immer mehr ins Zentrum der Öffentlichkeit und der wissenschaftlichen Diskussion gerückt. Forschungsbefunden zufolge hat sich die Qualität und Schärfe der Gewalttätigkeit erhöht und die Kinder, die zu gewalttätigem Verhalten neigen, werden immer jünger. Die sich abzeichnende Entwicklung verlangt zunehmend nach Lösungen im Sinne von Intervention und vor allem in Sinne von Prävention, denn Präventionskonzepte scheinen sowohl langfristig erfolgreicher als auch deutlich kostengünstiger zu sein als Interventionsmaßnahmen. Die größere Effektivität von Präventionskonzepten kann u.a. damit erklärt werden, dass die bedingenden und aufrechterhaltenden Strukturen aggressiven Verhalten noch nicht so verfestigt sind, wie dies bei bereits manifesten aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen der Fall ist. Zudem werden durch präventive und breitenwirksame Ansätze Stigmatisierungen und damit einhergehende Labeling-Prozesse vermieden, die oft eher zu einer Verfestigung aggressiver Strukturen beitragen als zu deren Auflösung. Ein besonders günstiges Übungs- und Lernfeld für gewaltpräventive Kompetenzen sind Kindergärten (und Schulen). In der Kindergartengruppe (oder in der Klasse) kann auf bekannten und immer sicherer werdenden Bindungen aufgebaut werden. Die Gruppe unterstützt zudem in hohem Maße das Lernen am Modell (über Vorbilder) und bietet zahlreiche Möglichkeiten der Übertragung und damit der positiven Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen.

Da aggressives und gewaltbereites Verhalten wesentlich aus einem Mangel an sozialen Kompetenzen resultiert, was eine konstruktive Form der Problem- und Konfliktbewältigung nicht zulässt, haben Maßnahmen zur Steigerung der sozialen Kompetenz von Kindern im Rahmen von Gewaltprävention einen zentralen Stellenwert. Zudem sollten effektive Gewaltpräventionsansätze früh in der Entwicklung von Kindern ansetzen, theoretisch fundiert und langfristig angelegt sein, auf eine Wiederholung und Übertragung der neu erlernten sozial-emotionalen Kompetenzen hinarbeiten, und ihre Wirksamkeit sollte wissenschaftlich belegt sein.

Inhalte und Aufbau von Faustlos

Mit Faustlos (Cierpka, 2005; Schick & Cierpka, 2003; 2005) liegt nun erstmals ein deutschsprachiges Curriculum zur Prävention aggressiven Verhaltens vor, das diese, für eine effektive Gewaltprävention zentralen, Prinzipien verwirklicht. Faustlos ist auf die speziellen Anforderungen von Kindergärten (und Grundschulen) zugeschnitten und beruht auf erfolgreichen pädagogisch-psychologischen Konzepten.

Das Curriculum basiert auf dem bewährten amerikanischen Programm Second Step (Beland, 1988; 1991), das vom Committee for Children in Seattle entwickelt wurde, in den USA seit vielen Jahren erfolgreich Anwendung findet und vor allem in den skandinavischen Ländern weit verbreitet ist. Die Originalmaterialien wurden in einem mehrstufigen Prozess übersetzt, im ständigen Feedbackprozess mit ErzieherInnen und Lehrkräften weiterentwickelt, evaluiert und für den deutschsprachigen Kulturraum angepasst. Inzwischen wird Faustlos bundesweit und auch in Österreich und der Schweiz in zahlreichen Kindertagesstätten und Grundschulen eingesetzt. Faustlos liegt in zwei separaten Versionen vor: Ein Curriculum wurde speziell für den Kindergarten, ein anderes für die Grundschule entwickelt. Die Inhalte des Curriculums sind aus Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder abgeleitet. Demnach fehlen aggressiven Kindern Kompetenzen in den Bereichen *Empathiefähigkeit*, *Impulskontrolle* und *Umgang mit Ärger und Wut*. Faustlos vermittelt deshalb alters- und entwicklungsadäquate prosoziale Kenntnisse und Fähigkeiten in eben diesen Bereichen. Im Grundschul-Curriculum sind die drei Bereiche bzw. Einheiten in 51 Lektionen unterteilt, die aufeinander aufbauend unterrichtet werden. Das Kindergarten-Curriculum besteht aus 28 Lektionen.



Empathie ist eine maßgebliche Grundlage für den Erwerb prosozialer Fähigkeiten und ein wesentlicher Antagonist aggressiven Verhaltens (Mehrabian, 1997). Faustlos

fördert die Empathiefähigkeit der Kinder, indem sie lernen, den emotionalen Zustand anderer Menschen zutreffend einzuschätzen, die Perspektive anderer Menschen zu übernehmen und emotional angemessen auf diese zu reagieren. Die Kontrolle impulsiven Verhaltens ist der zweite Baustein der Faustlos-Curricula. Häufig sind es gerade impulsive Handlungen von Kin-

dern, die - oft gar nicht böse gemeint - Konflikte heraufbeschwören oder in aggressives Verhalten münden. Dieser Prozess kann auf Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung (Dodge & Crick, 1990) und fehlende Verhaltenskompetenzen zurückgeführt werden. In der Einheit „Impulskontrolle“ werden deshalb zwei erfolgreiche Strategien zur Reduktion impulsiven und aggressiven Verhaltens miteinander verbunden: Ein Problemlöseverfahren und die Übung einzelner sozial kompetenter Verhaltensweisen. Das im Faustlos-Curriculum verwendete Problemlöseverfahren baut auf dem Ansatz von Spivack & Shure (1974) auf. Im wesentlichen wurde ein Problemlöseprozess, der ursprünglich zur Lösung intellektueller Aufgaben entwickelt wurde, auf zwischenmenschliche Beziehungen übertragen. Neben dem Brainstorming ist ein weiteres Schlüsselement dieser Einheit die Methode des lauten Denkens. Durch den Dialog mit sich selbst und verbale Selbstinstruktionen werden die zur Problemlösung wichtigen kognitiven Strukturen gefestigt und mehr und mehr in die individuelle Denk- und Handlungsweise des Kindes integriert.



Wesentliches Ziel des spielerischen Einübens neuer Verhaltensweisen ist es, die Kinder darin zu unterstützen, sich in sozialen Situationen angemessen und erfolgreich zu verhalten. Zu diesem Zweck werden die Kinder in Form von

Rollenspielen, die wesentlicher Bestandteil aller Lektionen sind, an verschiedene soziale Situationen aus ihrem Alltagsleben herangeführt. Rollenspiele sind in dieser Einheit von besonderer Bedeutung, da sie den Kindern einen geschützten Raum zum Experimentieren und Umsetzen der erlernten Strategien bieten. Die Kinder üben in dieser Einheit z.B. wie sie Ablenkungen und Störungen ignorieren können, wie sie jemanden höflich unterbrechen können, wie sie damit umgehen können, etwas haben zu wollen, was ihnen nicht gehört oder wie sie dem Impuls, zu lügen oder zu stehlen widerstehen können.

In der Einheit „Umgang mit Ärger und Wut“ werden Techniken zur Stressreduktion vermittelt, um mit Gefühlen von Ärger und Wut konstruktiv umgehen zu lernen. An den Lektionen dieser Einheit wird besonders deutlich, dass Faustlos nicht darauf abzielt, elementare und situationsangemessene Impulse und vordergründig negative Emotionen wie Wut und Ärger zu unterdrücken und „wegzuerziehen“. Vielmehr soll unsoziales und schädigendes Verhalten korrigiert und in eine sozial verträgliche Richtung ge-

lenkt werden. Nicht Wut oder Ärger sind das Problem, sondern das sich daraus möglicherweise ergebende destruktive aggressive Verhalten. Um das zu erreichen, werden in den entsprechenden Lektionen affektive Komponenten physischer Entspannung mit kognitiven Strategien der Selbstinstruktion und des Problemlösens verbunden. Somit lernen die Kinder, Auslöser von Ärger und Wut zu erkennen und mit dem Gebrauch positiver Selbst-Verstärkungen und mit Beruhigungstechniken zu verbinden.

Übergeordnetes Ziel von Faustlos ist die Erweiterung des Verhaltensrepertoires von Grundschul- und Kindergartenkindern. Die zu Beginn erarbeiteten emotionalen und kommunikativen Basiskompetenzen werden dabei sukzessive um Handlungskompetenzen ergänzt und erweitert. Kinder lernen durch Faustlos:

- Kompetent mit Gefühlen umzugehen, d.h. Gefühle und persönliche Grenzen erkennen und mitteilen sowie mit widersprüchlichen Gefühlen umgehen, die ja gerade bei Gewalterfahrungen von großer Bedeutung sind;
- Probleme konstruktiv und effektiv zu lösen, d.h. andere effektiv um Hilfe bitten oder mit dem Druck durch andere Personen umgehen, sowie
- konstruktiv mit Ärger und Wut umzugehen, d.h. deutlich und bestimmt auftreten und Rechte und Wünsche unmissverständlich zum Ausdruck bringen, ohne dabei gewalttätige Mittel zur Konfliktlösung anzuwenden.

Die Faustlos-Materialien

Faustlos baut auf detailliert ausgearbeiteten Materialien auf (vgl. Cierpka 2001; Cierpka 2004) und kann direkt in die Strukturen vor Ort eingebunden werden. Die Faustlos-Materialien umfassen ein Handbuch, ein Anweisungsheft und Bildmaterialien. Im Faustlos-Set für Kindergärten sind zudem die zwei Handpuppen „Wilder Willi“ und „Ruhiger Schneck“ enthalten, die in vielen Lektionen die Haupttransporteure der Inhalte sind. Die Materialien und Lektionsinhalte sind entwicklungspsychologisch fundiert und den jeweiligen altersspezifischen Ausgangsbedingungen der Kinder angepasst. Die einzelnen, im Anweisungsheft enthaltenen, Lektionen beinhalten jeweils eine spielerische Warming up Phase, eine Bildbesprechung, ein Modellrollenspiel der Erzieherin oder des Erziehers bzw. der Lehrkraft und im Anschluss daran Rollenspiele der Kinder zur Vertiefung und Übung des

Gelernten. Das Handbuch enthält neben dem theoretischen Hintergrund viele hilfreiche Informationen zur Durchführung von Faustlos.

Die Faustlos-Fortbildung

Um die hohe Qualität und Effektivität des Curriculums zu gewährleisten, durchlaufen die ErzieherInnen und Lehrkräfte zu Beginn ein eintägiges Fortbildungsseminar durch das Heidelberger Präventionszentrum (ausführliche Informationen unter www.faustlos.de), in dem ein Überblick über das Curriculum gegeben wird, die Ziele des Programms erläutert werden und Vermittlungsstrategien anhand von Videobeispielen demonstriert werden. Zentraler Bestandteil der Fortbildung ist die praktische Übung einzelner Lektionen in Form von Rollenspielen und intensiver Kleingruppenarbeit, in denen ein besonderer Schwerpunkt auf die Anleitung zu und die Durchführung von Rollenspielen gelegt wird. Im Idealfall nimmt das gesamte Kollegium an der Fortbildung teil, um so den Transfer der neu erlernten Kompetenzen in den Lebensalltag der Kinder nachhaltig zu unterstützen. Des Weiteren sollte gewährleistet sein, dass die durchführenden Personen über einen längeren Zeitraum mit einer Gruppe von Kindern arbeiten und über pädagogische Basiskompetenzen verfügen.

Das Besondere an Faustlos

Faustlos ist mehr als Gewaltprävention, denn die Kinder erlernen nicht nur spezifische gewaltpräventive Kompetenzen, sondern allgemeine soziale Verhaltensfertigkeiten, mit denen nicht nur der Gewaltbereitschaft, sondern auch Drogenmissbrauch und psychischen Erkrankungen im Erwachsenenalter vorgebeugt wird. Ein besonderer Vorteil des Programmes ist auch darin zu sehen, dass sich Faustlos nicht nur an die „Täter“ richtet, sondern an alle Kinder einer Gruppe bzw. Klasse, so dass potentielle Täter und potentielle Opfer profitieren und niemand stigmatisiert wird. Somit erhalten alle Kinder, und gerade die, deren Familien nicht erreicht werden können, eine zweite Chance zur Nachreifung ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen. Durchgeführt werden die Faustlos-Lektionen nicht von externen ExpertInnen, sondern von den ExpertInnen vor Ort, den ErzieherInnen und Lehrkräften. Nur diese können eine langfristige und stabile Beziehung zu den Kindern aufbauen, so dass die Übungen und Rollenspiele in einem geschützten Rahmen stattfinden können. Zudem können nur die ExpertInnen vor Ort die neu erlernten Kompetenzen kontinuierlich verstärken und stehen permanent als Modelle der Konfliktlösung und der sozialen Kompetenz zur Verfügung. Durch die der Durchführung des Programmes vorangeschaltete Fortbildung durch das Heidelberger Präventionszentrum werden die Er-

zieherInnen bzw. Lehrkräfte auf die Arbeit mit Faustlos vorbereitet. Aufgrund der vorliegenden Materialien, mit den didaktisch und pädagogisch-psychologisch differenziert ausgearbeiteten Lektionen, kann das Programm ohne großen Aufwand direkt nach der Fortbildung umgesetzt werden und begleitet die Kinder über einen langen und entwicklungspsychologisch entscheidenden Zeitraum.

Ergebnisse zur Effektivität von Faustlos

Qualitätssicherung auch i.S. wissenschaftlicher Begleitforschung ist integrativer Bestandteil von Faustlos. Inzwischen liegt eine Vielzahl von Prä-Post-Kontrollgruppen-Studien vor, die die Effektivität des Programms belegen (Schick, 2006). Die erste Evaluationsstudie zur Originalversion von Beland (1988) zeigte, dass "Second Step Kinder" Handlungskonsequenzen besser vorhersagen konnten, kompetenter mit Wut und Ärger umgehen und mehr Lösungsmöglichkeiten für Probleme entwickelten als Kinder ohne Second Step Unterricht (vgl. auch McMahan et al., 2000). Grossman et al. (1997) belegten, dass durch Second Step körperliche und verbale Aggressionen zurückgingen und die Kinder mehr prosoziales Verhalten zeigten (vgl. auch Frey et al., 2000). In der Pilotstudie zur deutschsprachigen Version des Curriculums verbesserte Faustlos die sozialen Kompetenzen der Kinder und sie lehnten aggressive Verhaltensweisen als Mittel zur Konfliktlösung verstärkt ab (Hahlweg et al., 1998). In einer Dreijahres-Studie zum Grundschul-Curriculum konnte zudem gezeigt werden, dass Faustlos eine spezifische angstreduzierende Wirkung hat und in hohem Maße einen Transfer der neu hinzugewonnenen Kompetenzen in den Alltag der Kinder unterstützt (Schick & Cierpka, 2003).

Die Ergebnisse einer Prä-Post-Studie zur Effektivität des Faustlos-Programmes für Kindergärten belegen, dass Faustlos zu deutlichen Verbesserungen der sozial-kognitiven Gewaltpräventionskompetenzen von Kindern führt und das Ausmaß an verbalen Aggressionen signifikant reduziert (Schick, 2006).

Die empirisch belegten positiven Entwicklungen spiegeln sich auch in den Erfahrungsberichten und Rückmeldungen aus der Praxis wider. So berichten PraktikerInnen z.B., dass die beteiligten Kinder Faustlos, nicht zuletzt aufgrund seiner entwicklungspsychologischen Fundierung, sehr gut annehmen, viel Spaß an den Lektionen (und im Kindergarten an den beiden Handpuppen) und v.a. den Rollenspielen haben und deutliche Einstellungs- und Verhaltensänderungen zeigen. Zudem fördert Faustlos aus der Sicht der

praktisch damit arbeitenden Personen die verbalen Kompetenzen der Kinder, ändert die Haltungen der Lehrkräfte und ErzieherInnen i.S. eines ressourcen-orientierteren Blickwinkels, und die ErzieherInnen und Lehrkräfte melden zurück, dass sie selbst von den Inhalten, die sie an die Kinder weitergeben profitieren (Problemlösekompetenzen, Ärger-Management).

Um die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und damit den pädagogischen Auftrag von Kindergärten und Schulen über einen langen und entwicklungspsychologisch äußerst zentralen Zeitraum strukturierter, zielgerichteter und dadurch effektiver zu gestalten, wurde inzwischen ein spezieller Elternkurs entwickelt (vgl. www.faustlos.de), ein Kinderbuch verfasst (Schick, 2006) und Ende 2007 soll das Faustlos-Programm für die Sekundarstufe veröffentlicht werden.

Literatur

- Beland, K.* (1988). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3.* Seattle: Committee for Children.
- Beland, K.* (1991). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Preschool-kindergarten.* Seattle: Committee for Children.
- Cierpka, M.* (Hrsg.) (2001). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3.* Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M.* (Hrsg.) (2004). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten.* Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M.* (2005). *FAUSTLOS - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen.* Freiburg: Herder.
- Dodge, K.A. & Crick, N.R.* (1990). Social information-processing biases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1), 8-22.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. & Guzzo, B. A.* (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsel, T. D., Liu, P.-Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, F. P.* (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*, 277(20), 1605-1611.
- Hahlweg, K., Hoyer, H., Naumann, S. & Ruschke, A.* (1998). Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt "Beratung für Familien mit einem gewaltbereiten Kind oder Jugendlichen". Abschlußbericht, Technische Universität Braunschweig.

- McMahon, S.D., Washburn, J., Felix, E.D., Yakin, J. & Childrey, G. (2000).* Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology, 9*, 271-281.
- Mehrabian, A. (1997).* Relations Among Personality Scales of Aggression, Violence, and Empathy: Validation Evidence Bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior, 23*, 433-445.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2005).* Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: Das Faustlos-Curriculum. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 230-247). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schick, A. (2006).* Evaluationsstudien zum Gewaltpräventions-Curriculum Faustlos. *Praxis der Rechtspsychologie, 16* (1/2), 169-181.
- Schick, A. (2006).* Finn Faustlos und die Gefühle. Heidelberg: HPZ.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2004).* Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003).* Faustlos – Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 146-162). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003).* Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung, 12*, 100-110.
- Spivack, G. & Shure, M.B. (1974).* Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real-life problems. San Francisco: Jossey-Bass

4.3. *Ich – Du – Wir – Ohne Gewalt*® – Kinder, Jugendliche und Erwachsene lernen Vielfalt und gewaltfreies Miteinander schätzen

Renate Schmitz-Gebel

Einführung

Katharina und Serhat, Yildiz und Kevin, Dina und Tarik, Madiha und Il-Sung, Sarah und Christos – sie alle kommen morgens in die Grundschulklasse, stellen ihre Schultaschen unter den Tisch und sind neugierig und gespannt, was es an diesem Tag wieder alles zu entdecken gibt. Jungen und Mädchen, christlich, jüdisch oder muslimisch erzogen, ... lernen, lachen, malen, spielen, singen jeden Tag der Woche gemeinsam in einer Gruppe. Konflikte haben sie natürlich auch jeden Tag, kleinere und größere, die bearbeitet und gelöst werden wollen, damit die Kinder nicht auf Gewalt als einzig bekanntes und schnell bereit stehendes Reaktionsmuster zurückgreifen müssen. Sie können sich für den Weg OHNE GEWALT entscheiden.



Für Kinder wie diese hat die Autorin das Konzept *Ich – Du – Wir – Ohne Gewalt*® 1998 zunächst für den Grundschulbereich entwickelt und in über 50 Aachener Grundschulklassen selbst durchgeführt (s. Abb. 1). Der Verlauf und die Ergebnisse wurden den Eltern der Kinder an vielen Elternabenden vorgestellt.

Abb. 1: Eine Grundschulklasse sagt: „Halt! Ohne Gewalt!“

Mittlerweile ist das Konzept zu einem eingetragenen Markenzeichen interkultureller Gewaltprävention und über Aachen hinaus bekannt geworden. Es konnte erfolgreich auf weitere Altersstufen ausgedehnt werden. Im Rahmen des EU-Projektes der RAA NRW „Der Vielfalt eine Chance“ wurde es von 2002 bis 2004 für Jugendliche weiter entwickelt und eine besondere Form der Tandemdurchführung kreiert, bei der Jugendliche das Projekt mit Kindern im Grundschulalter durchführen. Inzwischen ist das Konzept in über 50 Fortbildungen in NRW und darüber hinaus an pädagogische Lehrkräfte weitergegeben worden, die es in ihrer beruflichen Praxis umgesetzt haben. Das Konzept entwickelt sich dynamisch und lebendig mit den gesammelten Erfahrungen weiter. Eltern und Lehrer/innen äußerten immer

wieder den Wunsch, mit der Gewaltprävention noch früher, d.h. im Elementarbereich zu beginnen. Erst vor einigen Wochen wurde der Wunsch Realität: Mit viel Spaß und neuen methodischen Zugängen haben wir das Konzept im Kindergarten erprobt. In Kürze wird daraus ein Methodenpaket zusammengestellt, um auch diese Umsetzungsmöglichkeit Multiplikatoren und Multiplikatorinnen an die Hand zu geben.

Inhaltliche und methodische Grundausrichtung

Das Konzept *Ich – Du – Wir – Ohne Gewalt*® ist untrennbar mit dem Logo von zwei Jungen und zwei Mädchen verbunden, die sich am Leben freuen und fröhlich aus vier Rahmen hinausschauen (s. Abb. 2).



Abb. 2: *Ich – Du – Wir – Ohne Gewalt*® - Logo

In diesem Bild konzentriert sich die methodische und inhaltliche Ausrichtung: Kinder erfahren ihre Gemeinsamkeiten genauso wie ihre Unterschiede im Hinblick auf Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft, religiöse Zugehörigkeit und andere Merkmale. Alles gehört zu ihnen und zu ihrer Gruppe. Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung werden als notwendiges Fundament erlebt, damit Diskriminierung jeglicher Art als unerwünscht abgewiesen und als schädigend für alle Beteiligten erkannt wird.

Dies wird praktisch von den Kindern im Projekt mit allen Sinnen ausprobiert, gestaltet und erlebt. Die vier unterschiedlichen Kinder aus dem Logo bekommen eine Gestalt, sie bekommen eigene Haar- und Hautfarben, sie werden lebendig (s. Abb. 3).



Abb. 3 Konkrete Arbeitsbeispiele aus dem Ich-Tag in Bezug zum Logo

Das Konzept *Ich – Du – Wir – Ohne Gewalt*® hat sich deshalb vor allem für solche Gruppen und Klassen als erfolgreich erwiesen, in denen die Vielfalt besonders groß ist. Vielfalt gehört in vielen Grundschulen zum Alltag, sie bietet aber nicht quasi automatisch einen Schutz vor Diskriminierung. Erst wenn Vielfalt bewusst wahrgenommen und bearbeitet wird, bietet sie eine optimale Chance, verschiedene Sichtweisen von Welt, unterschiedliche Lebensgewohnheiten und Haltungen kennen zu lernen und sich interessiert darüber auszutauschen. Konflikte in einem solchen Kontext eröffnen Möglichkeiten, diese im gemeinsamen Handeln zu meistern, sich daran immer wieder zu üben, um im späteren Leben unaufgeregt, gestärkt und vertrauensvoll neue Konflikte gewaltfrei lösen zu können. Vielfalt löst sich so nicht in bunter Beliebigkeit auf, sondern wird verknüpft und ausgerichtet auf die Zielsetzung „Ohne Gewalt“.

Beginnen kann die Arbeit mit dem Konzept bereits im Kindergarten (s. Abb. 4). In der Grundschule wird der begonnene Faden aufgenommen und weiter gewebt. Später können Jugendliche in einer anderen Rolle als Ohne-Gewalt-Paten und Patinnen in Kindergarten und Grundschule zurückkehren, indem sie nun selbst das Projekt aktiv, verantwortlich und engagiert durch-

führen (s. Abb. 5). So wächst Gewaltprävention schrittweise mit und ermöglicht nachhaltige Veränderungen im Bewusstsein und im besten Fall im eigenen Verhalten.



Abb. 4
Kita Weißwasserstraße. Aachen



Abb. 5
Patenprojekt Hauptschule Hagen-Vorhalle
– Grundschule Vorhalle 2007

Konzeptioneller Aufbau

Ich – Du – Wir – Ohne Gewalt® besteht in seiner Grundform aus vier Bausteinen, die auf vier Tage verteilt werden. Je nach Zielgruppe und strukturellen Vorgaben sind Abwandlungen, Erweiterungen und Veränderungen möglich. Die Grundstruktur sollte jedoch bestehen bleiben und sich an den konzeptionellen Vorgaben orientieren, damit Wirksamkeit und Qualität erhalten bleiben. Interessierte können nach einer Fortbildung und dem Erhalt eines offiziellen Zertifikates das Konzept und das Motto für ihre praktische Arbeit nutzen.

ICH ► Identität stärken, sich selbst schätzen

Im ICH-Baustein werden praktische Übungen zur Förderung der Eigenwahrnehmung und zur Stärkung des Selbstwertgefühls durchgeführt. Jedes Kind erfährt sich selbst als wertvoll. Denn nur wer sich selbst als wertvoll erlebt, kann auch den Wert des anderen neben sich schätzen. Jedes Kind wird in einem goldenen Rahmen fotografiert und gefilmt. Der Schatz-Rahmen ist für jedes Kind gleich groß, golden und schön. Jedes Gesicht darin ist anders und erzählt von seinen besonderen Stärken (s. auch Abb. 3).

DU ► Verstehen fördern, das DU schätzen

Hierbei steht die Wahrnehmung des DU und die Kommunikation zwischen ICH und DU mit all ihren Möglichkeiten wie Schwierigkeiten im Mittelpunkt. Verständigung und unterschiedliche Sprachmöglichkeiten werden mit allen Sinnen und spielerisch erfahren.

Das ICH kann das DU nur verstehen, wenn das ICH gleichzeitig auf das DU und auf sich selbst achtet (s. Abb. 6). Alle Bausteine bleiben stets untrennbar mit dem Ich verbunden und werden sukzessiv um die weiteren Aspekte ergänzt. Jungen und Mädchen treten in Kontakt, arbeiten am Austausch, bleiben in gewünschter Distanz oder trauen sich in größere Nähe (s. Abb. 7).



Abb. 6
Beispiel für Arbeit im
DU-Baustein: Du bist
mein Spiegel



Abb. 7
Beispiel für Arbeit im
DU-Baustein:
Gemeinsames Zeichnen

WIR ► Zusammenarbeit verbessern, Verbindungen schaffen und die Gruppe schätzen

Chancen und konkrete Ausgestaltungsmöglichkeiten von Kooperation werden im dritten Baustein WIR erprobt und auf ihren Erfolg hin getestet. ICH und DU werden in der Zusammenarbeit zu einem produktiven WIR, das gemeinsam Aufgaben lösen kann, die es als ICH allein nicht bewältigen kann (s. Abb. 8 und 9). Die Wahrnehmung der Gruppe und der Platz des Einzelnen in ihr werden genauer unter die Lupe genommen.

Gerade die Vielfalt in einer Gruppe im Hinblick z.B. auf Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft, Familienkultur und Religionszugehörigkeit wird als Schatz für alle erlebbar und ermöglicht neue, ungewohnte Gruppenerfahrungen. In der Berührung von Menschen entsteht ein WIR, aus zweien oder dreien oder mehreren (s. Abb. 10).



Abb. 8
Beispiel für Arbeit im
WIR-Baustein: Meine
Hand



Abb. 9
Beispiel für Arbeit im
WIR-Baustein:
Gemeinsames Zeichnen
der Paten an der Tafel



Abb. 10
WIR halten zusammen

Ohne Gewalt ► gewaltfreie Lösungen erarbeiten und erproben

Auf dieser bisher schrittweise entstandenen Basis werden gemeinsam gewaltfreie Konfliktlösungen gesucht und exemplarisch festgehalten. Der vierte und abschließende Baustein eröffnet konkrete Perspektiven für einen sicheren Ort, frei von Diskriminierung und Verletzung (s. Abb. 11), indem Vereinbarungen formuliert und Handlungsalternativen praktisch erprobt werden. Klare Positionen und Haltungen zu Gewalt werden in demokratischen Prozessen von allen gemeinsam entwickelt, Grenzen gegenüber Diskriminierung und Ausgrenzung werden gezeigt und deutlich gemacht. Der Einigungsprozess findet seinen Ausdruck in einer Decke, die von allen gemeinsam gestaltet wird und in Konfliktfällen genutzt werden kann (s. Abb. 12 und 13).



Abb. 11
Beispiel für Arbeit im
OHNE-GEWALT-Baustein:
Wie fühlen wir uns Ohne
Gewalt?



Abb. 12
Beispiel für Arbeit im
OHNE-GEWALT-Baustein:
Wir malen eine
Ohne-Gewalt-Decke



Abb. 13
Ohne-Gewalt-Decke

Zielrichtung des Konzeptes mit Warnhinweis

Das Konzept *Ich – Du – Wir – Ohne Gewalt*® ist kein Erste-Hilfe-Koffer „Ein Konzept für alle Fälle“ mit fertigen und umfassenden Lösungen, sondern ein Präventions-Paket aus Methoden und Anstößen. Die Methoden müssen von den pädagogischen Fachkräften aktiv umgesetzt werden, die Antworten auf die angestoßenen Fragen können nur die jeweiligen Pädagoginnen in Zusammenarbeit mit den Kindern und Jugendlichen selbst finden. Dies erhöht auf der einen Seite den Einfluss der Pädagogen und Pädagoginnen, jedoch wächst proportional dazu ihre Eigenverantwortlichkeit - eine Tatsache, die insbesondere bei Lehrkräften manchmal zu Aggressionsschüben oder Enttäuschungsattacken führen kann, statt zu neugierigen Versuchen anzuregen.

Standardlösungen und Standardantworten gibt es in diesem komplexen Themengeflecht nicht – zum Glück. Es geht vielmehr darum, Lösungen, Möglichkeiten und Forderungen im konkreten Tun zu entwickeln – erst dann erlangen Wörter, Vereinbarungen und Rituale ihren Sinn und Zweck für die Beteiligten.

Fragestellungen und Anmerkungen zu dem Aspekt (Geschlechter-) Gerechtigkeit im Hinblick auf die vier Grundbausteine des Konzeptes bezogen auf pädagogische Fachkräfte

Alle vier Bausteine des Projektes sind nicht nur auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu beziehen, sondern fordern die beteiligten pädagogischen Fachkräfte gleichermaßen heraus. Erwachsene werden in den Prozess mit einbezogen, alle vier Bausteine bieten auch ihnen Möglichkeiten und Wege zur eigenen reflektierten Weiterentwicklung. Erwachsene sind ebenso wie Kinder und Jugendliche eingebunden in ein soziales System, das bestimmte Gruppenzugehörigkeiten mit Bildern und Wertungsmuster versteht und daraus Machtverhältnisse konstruiert, die wiederum Auswirkungen auf das Selbstbild und auf das eigene Handeln haben. Dadurch werden Kommunikation und Kooperation erleichtert oder verzerrt, Verbindungen zwischen Menschen ermöglicht oder erschwert.

Die Zugehörigkeit zu einem biologischen Geschlecht und darüber hinaus zu einem sozialen Geschlecht ist nur eine von vielen, die ein Mensch hat und die ihn prägen. Weitere mögliche Zugehörigkeiten werden zum Beispiel bestimmt durch Hautfarbe, Staatsangehörigkeit, regionale Herkunft, soziale Herkunft, Religionszugehörigkeit, kulturelle Prägung, sexuelle Orientierung, Alter, körperliche und geistige Verfassung... Diese Zugehörigkeiten beeinflussen die Identität des/der Einzelnen auf unterschiedliche Weise; manche sind wählbar, manche sind - wie Hautfarbe, Geschlecht, Alter, körperliche und geistige Verfassung - nicht einfach abzustreifen. Alle Zugehörigkeiten haben zunächst Einfluss auf das Ich, im Weiteren auch auf das Du und das Wir.

Der Einfluss dieser Zugehörigkeiten ist einem stetigen Wandel unterworfen und befindet sich in Abhängigkeit zu gesellschaftlichen Entwicklungen, öffentlichen Diskursen und politischen Kräfteverhältnissen. Strukturelle Benachteiligungen durch bestimmte Zugehörigkeiten durchziehen nach wie vor unser berufliches Leben, zeigen sich in barer Euro-Münze, in politischen Teilhabemöglichkeiten bis hin zu gesellschaftlicher Ausgrenzung. Zwei Beispiele aus dem pädagogischen Alltag: In Kindergärten und Grundschulen sind immer noch in überwiegender Mehrzahl Frauen tätig, Männer bilden die Ausnahme und fehlen als wichtige Vorbilder. In Schulen sind immer noch in überwiegender Mehrzahl Einheimische mit heller Hautfarbe tätig, Zugewanderte oder Menschen mit dunkler Hautfarbe bilden die Ausnahme und fehlen als wichtige Vorbilder.

In der Kürze meines Beitrages ist es nicht möglich, auf die komplexen Verknüpfungen und ihre fatalen Auswirkungen bis hin zu Diskriminierungen wie z.B. Rassismus, Sexismus, Antisemitismus einzugehen. Die Forschungsliteratur bietet dazu einen reichen Fundus. Deshalb werde ich in dieser Veröffentlichung nur einige Punkte zum Aspekt „(Geschlechter-)Gerechtigkeit“ beleuchten und Fragen stellen, die im Hinblick auf die praktische gewaltpräventive Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus meiner Sicht Relevanz haben und zu Veränderungen anregen können.

Welche Anstöße und Fragestellungen ergeben sich also, wenn die vier Grundbausteine des Konzeptes im Hinblick auf den Aspekt (Geschlechter)Gerechtigkeit betrachtet und auf die pädagogisch Handelnden, auf die begleitenden Erwachsenen bezogen werden?

ICH

Ich bin eine Frau. Ich bin in Deutschland geboren und aufgewachsen. Ich bin christlich erzogen. Ich habe helle Haut und blonde Haare.

Pädagogisch Handelnde werden sich ihres eigenen Eingebunden-Seins in unterschiedliche Gruppen-Zugehörigkeiten bewusst. Die eigene Biografie ist Ausgangspunkt, um Sensibilität im Hinblick auf beispielsweise kulturelle, religiöse, geschlechtsspezifische Unterschiede und deren Folgen zu entwickeln. Dies sollte nicht als lästige Forderung aufgefasst werden, sondern vielmehr als Einladung, sich selbst neugierig forschend dem unbekanntem Land im eigenen Ich zu nähern.

Darüber hinaus ist notwendig, sich theoretische Kenntnisse über unterschiedliche Diskriminierungs- und Gewaltformen anzueignen. Diese werden jeweils wieder in reflektierten Bezug zur eigenen Person und deren Geschichte gesetzt. Damit wird eine gefühlsmäßige Tiefendimension erreicht, die gerade in der Beziehung zum Du eine neue Qualität eröffnet und Empathie ermöglicht. Unterschiedliche Facetten der eigenen Person können so umfassend in einem stetigen Prozess erkannt werden. Eigenschaften, Haltungen und Verhaltensweisen werden aus einer Zone der verfestigten, verkrusteten Erstarrung und der Selbstrechtfertigung in die Möglichkeit zur Veränderung befreit. Das Ich wird ermutigt, seine Kompetenzen, Blickrichtungen und Erfahrungsmöglichkeiten zu erweitern.

Wer bist du? Was hast du erlebt? Wie bist du aufgewachsen? Welche Feste feierst du? Wie lebst du? Was ist dir wichtig?

DU

*Serhat will nicht den Dreck auf dem Boden mit dem Besen zusammen kehren. – „Typisch, **die** türkischen Jungen!“*

Sarah beteiligt sich heute nur sehr zurückhaltend. Sie spricht leise. „Typisch Mädchen!“

*Beim Elternabend sind wenige Eltern mit Migrationshintergrund. „Typisch – **die** interessieren sich nicht für ihre Kinder!“*

Erst aufgrund der intensiven Betrachtung des Eigenen wird es möglich, am Du ebenso viele Facetten und Seiten zu erkennen wie an sich selbst. Platte Zuschreibungen wie die oben genannten werden hinterfragt, entlarvt und aufgegeben.

Bei wem und in welchen Situationen werden meine eigenen Bilder, meine Zugehörigkeiten, meine Prägungen wirksam? Nehme ich nur wahr, was ich kenne? Werde ich neugierig, wenn ich Unterschiede wahrnehme, oder habe ich Angst vor Fremdem? Entstehen daraus Unterschiede in meinem Verhalten? Begegne ich Jungen anders als Mädchen? Nehme ich Jungen und Mädchen gleichermaßen an die Reihe, schenke ich allen die gleiche Aufmerksamkeit? Mit welchen Bildern werte ich? Mit welchem Verhalten schließe ich jemanden aus? Mit welchen Äußerungen verletze ich jemanden? Wie kann ich Gerechtigkeit in meinem Alltag fördern?

Die pädagogisch Handelnden beobachten sich selbst aufmerksam im Kontakt mit Jungen und Mädchen, mit einheimischen und zugewanderten Kindern und Eltern, mit männlichen und weiblichen Kollegen. Vom Erkennen der eigenen Gewordenheit und der eigenen Stärken öffnet sich der Weg zum Verstehen des anderen und zum Schätzen des DU. Empathie, Mitgefühl kann erst erwachsen, wenn das Gefühl für das eigene Ich geweckt und gestattet ist. Der Blick öffnet sich hin auf das Gegenüber und auf seine konstruktiven Potenziale. Mehrere Perspektiven werden sichtbar, die den Blick auf Veränderungsmöglichkeiten aufweisen.

Vielleicht ist Serhat schon zum zehnten Mal mit dem Kehren an der Reihe und Madiha hat ihm das Bonbon-Papier absichtlich vor die Füße geworfen, um ihn zu ärgern?

Vielleicht hat Sarah heute einfach einen schlechten Tag und hat sich beim Fußballspielen den Fuß verrenkt?

Vielleicht ist die Einladung für den Elternabend nur in deutscher Sprache geschrieben worden oder ist vielleicht Ramadan?

Wenn das Ich nicht mehr länger in einem Konkurrenzkampf zum Du steht, brauchen Mängel und Fehler an anderen nicht mehr herausgepickt zu werden, sondern Stärken und Potenziale aller können genutzt werden, gerade im Hinblick auf die Gruppe und auf Konfliktlösungsmöglichkeiten – hier liegen die Chancen eines veränderten Blicks auf das DU bei Kindern und auch bei Erwachsenen: Wie kann ich unterstützendes Verhalten bei Kindern und Erwachsenen fördern? Wie kann ich selbst Kinder und Eltern unterstützen? Wie kann ich den Kontakt zu Eltern fördern und sie als Unterstützer/innen gewinnen? Wie kann ich Kolleginnen in ihren Stärken ansprechen und um Hilfe bitten?

WIR

*„Mit **der** arbeite ich nicht zusammen.“*

*„ Mit **dem** spiele ich nicht.“*

„Ich möchte, dass gar keine Jungen in dieser Schule sind.“

„Wenn hier immer mehr ausländische Kinder sind, melde ich mein Kind auf einer anderen Schule an.“

Sehr häufig beruht das Benennen eines Wir auf der Abgrenzung von dem oder den anderen. Es gibt also auf der Kehrseite des Wir auch immer die, die nicht dazugehören. Das Wir konstituiert sich in vielen Fällen gerade in der Abgrenzung zu dem und den anderen, die häufig genug gering geschätzt werden.

Inwiefern gelingt es mir als pädagogisch Handelnder/Handelndem, ein Wir-Gefühl in der Gruppe zu fördern, das nicht um den Preis des Ausschlusses von bestimmten Kindern und Eltern hergestellt wird? Ermögliche ich ein Wir, in das sich alle Kinder aufgenommen und eingeladen fühlen? Wie können Gemeinsamkeiten der Kinder erlebt und erfahren werden, ohne deren Unterschiede zu leugnen? Werden alle Kinder in Aktivitäten sichtbar? Wie gelingt es mir, alle Kinder zu beteiligen? Was kann ich verändern, damit Mädchen und Jungen, einheimische und zugewanderte Kinder miteinander lernen und spielen?

Ausgrenzung soll keinen Nährboden in der Klasse finden. Tritt sie auf, wird gemeinsam an ihrer Abschaffung gearbeitet. Institutionelle Diskriminierung wird bewusst und engagiert benannt und kritisiert. Es können Verbindungen zu anderen Institutionen wie Vereinen und Verbänden geknüpft werden, die sich ebenfalls gegen Diskriminierung einsetzen. Damit wird der ernsthafte Versuch unternommen, strukturelle Barrieren und Hindernisse abzubauen. Die Wichtigkeit von Gesprächen wird vorgelebt, auch Dissens und Meinungsverschiedenheiten gehören dazu, ohne dass dadurch das Gespräch abreißt.

Dies betrifft selbstverständlich auch die eigene Rolle der pädagogisch Handelnden. Muss ich als Lehrerin, als Erzieher alles besser wissen? Sehe ich mich als Teil der Klasse? Bin ich bereit, von Kindern, Kollegen, Eltern Neues zu lernen? Mit wem arbeite ich zusammen? Inwieweit wird Teamarbeit in der eigenen Einrichtung gelebt und geschätzt? Bin ich offen für neue Verbündete?

So kann Zusammenarbeit in vielen Dimensionen wachsen, neue Verbindungen entstehen, die Gruppe wird in ihrer Heterogenität als Ganzes geschätzt, von der jeder ein wertvoller Teil ist. Bislang unbekannte Qualitäten werden ans Licht geholt, die Gruppe ist mehr als die Summe ihrer einzelnen Mitglieder. Eltern, Lehrerinnen und Lehrer freuen sich über ein vielfältiges Wir, in dem Kinder Unterschiede und Gemeinsamkeiten kennen lernen können. Stärkere helfen Schwächeren, alle leisten ihren Beitrag zum Wir.

„Wollen wir versuchen zusammenzuarbeiten?“

„Ich möchte mit dir spielen.“

„Ich möchte, dass alle freundlich sind und sich gegenseitig helfen, ob Junge oder Mädchen.“

„Ich melde mein Kind in dieser Schule an, weil hier Vielfalt bewusst gefördert wird. Das gefällt mir!“

Ohne Gewalt

„Wenn dich einer schlägt, schlag zurück.“

„Gewalt und Ausgrenzung kann ich sowieso nicht aufhalten.“

„Wir haben doch keine Chance gegen Gewalt und Rassismus.“

Ohne den letzten Baustein könnte Vielfalt zu einem netten, aber belanglosen Selbstzweck schrumpfen. Insofern ist es zentral, die Zielrichtung

Ohne Gewalt klar und fest in den Blick zu nehmen und jeweils mit allen anderen Bausteinen in Bezug zu setzen.

Es ist lebensnotwendig, bei unfairem Verhalten klare Grenzen und Vereinbarungen zu erarbeiten und einzuhalten. Nein-Sagen zu Gewalt und Rassismus wird eingeübt. Der Einsatz gegen Gewalt wird deutlich honoriert und geschätzt. Damit erkennen Kinder, Jugendliche und Erwachsene: Es ist möglich, gut und wichtig, gegen Gewalt zu handeln und gegen soziale Konstruktionen von Ungleichheit vorzugehen, auch in der eigenen Institution. Durch eine klare Positionierung gegen Gewalt, Ausgrenzung und Diskriminierung entsteht ein Schutzraum für Kinder, Täter werden nicht ermutigt, sondern entmutigt.

Pädagogisch Handelnde betrachten sich dabei selbst kritisch: Wo habe ich selbst Anteile an gewalttätigem und diskriminierendem Handeln? Handle ich selbst klar und besonnen gegen Gewalt? Gelingt es mir, Nein zu sagen und eine klare Position gegen Gewalt und Ausgrenzung zu beziehen? Wie reagiere ich in Konflikten und welches Vorbild gebe ich damit? Traue ich Kindern zu, dass sie selbst gewaltfreie Lösungen in Konflikten finden? Wie kann ich Kinder und Eltern aktiv an Konfliktlösungen beteiligen? Bin ich bereit, alle Kinder demokratisch am Prozess des Aushandelns von Vereinbarungen zu beteiligen?

Statt von Erwachsenen zusammengestellte Regeln für eine Gruppe, für eine Klasse, für eine gesamte Schule vorzugeben und quasi schon fertig verpackt Kindern und Jugendlichen vorzusetzen, werden sie von allen Beteiligten gemeinsam entwickelt. So erst erhalten Vereinbarungen Sinn und Bedeutung für Kinder und Jugendliche. Die Chancen steigen, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene überzeugt, engagiert, mutig und stolz Gewalt und Ausgrenzung die Stirn bieten. Gemeinsam werden gewaltfreie Verhaltensmöglichkeiten in Konflikten gesucht und praktisch ausprobiert.

„Du kannst dich wehren, ohne selbst Gewalt anzuwenden.“

„Wir können die Spirale von Gewalt durchbrechen.“

„Jede/r kann etwas tun gegen Gewalt und Rassismus. Und wenn der Schritt auch noch so klein ist, jeder Schritt ist ein Schritt hin zu dem Ziel Ohne Gewalt.“

Schlussbemerkung

Wenn Gewalt in ein paar Projekt-Tagen auch nicht aus der Welt weggezaubert werden kann, so kann ein wenig Zauberei vielleicht doch anspornen und helfen. Deshalb beginnt mein Konzept mit einem Zauberspruch: „*Ich – Du – Wir – HALT! – Ohne Gewalt*“. Wenn ich zum ersten Mal zu den Kindern komme, bringe ich ihnen dieses Motto mit den dazugehörigen Gesten bei. Wenn wir den Zauberspruch *Ich – Du – Wir – HALT! – Ohne Gewalt*® gemeinsam sprechen oder singen, können wir uns gegenseitig ermutigen, das Ziel „OHNE GEWALT“ klar und bestimmt zu verfolgen.

Das Projekt endet ebenfalls mit dem Zauberspruch und wird durch seine Übersetzungen in die vielen verschiedenen Sprachen der Kinder und Jugendlichen weiter getragen (s. Abb. 14).



Abb. 14
Ohne-Gewalt-Paten sprechen den Kindern den Zauberspruch vor in französisch, arabisch, bosnisch, deutsch ...



Abb. 15
Wo sind meine Eltern geboren?
Wo bin ich geboren?
Suche auf der Weltkugel



Abb. 16
Beispiel für eine vielfältige Gruppe

Dass dieser Spruch auch Jahre später noch in den Köpfen und Herzen der Kinder lebendig bleibt, erlebe ich immer wieder in zufälligen Begegnungen auf der Straße, im Bus oder in weiterführenden Schulen. Die komprimierte Grundaussage kommt an und bleibt haften. Dass die praktische Umsetzung im hektischen, schnellen, hart ummantelten Alltag oft schwer fällt, hat viele Gründe und ist menschlich. Neben den Fotos und Filmaufnahmen aus dem Projekt bleiben jedoch die Ideen, die wir erspielt haben, die Hoffnung und die Begeisterung, die wir im Sammeln von Alternativen zu Gewalt entwickelt haben, im Gedächtnis verankert und abrufbar – bei Jungen, Mädchen, bei Menschen christlichen, jüdischen, muslimischen Glaubens, bei

Kindern mit hellbrauner oder dunkelbrauner Haut und mit Eltern aus Ankara, Sarajevo, Warschau oder Wattenscheid, Moskau, Mombasa, Mülheim oder Marrakesch (s. Abb. 15 und 16)

4.4. Modellprojekt: Kindergarten ohne Rassismus - Damit sich Hänsel und Gretel nicht verlaufen

Melanie Ranft und Harald Weishaupt

Unter diesem Projekttitel startet im September 2007 ein dreijähriges Modellprojekt innerhalb des Bundesprogramms „Vielfalt tut gut“ mit dem Schwerpunkt der Prävention von Rassismus und Diskriminierung im frühkindlichen Alter.

Das Projekt greift, wie auch die Projekte zur Gewaltprävention und zur geschlechtergerechten Kinder- und Jugendhilfe, gesellschaftspolitische Problematiken auf und entwickelt zielgerichtete, präventive und konstruktive Handlungsoptionen.

Zentrale Themen des Projekts sind Rechtsextremismus, Rassismus und Diskriminierung. Eine Verortung in Sachsen-Anhalt ist notwendig und wichtig, weil u.a.:

- im bundesweiten Vergleich (2005) die Zahl rechtsextremer Straf- und Gewalttaten in Sachsen-Anhalt in den Bereichen Körperverletzung, Volksverhetzung und Propagandadelikte mit 4,29 rechtsextremen Gewalttaten pro 100.000 Einwohner¹ am höchsten war.
- Aktivitäten von rechtsextremen Kräften in Sachsen-Anhalt im Kinder- und Jugendbereich zunehmen. Beispiele hierfür sind die Bildung von Jung Nationalen Stützpunkten für Jugendliche und damit verbundene Aktionen, Feste, Jugendzeitschriften und CDs für Kinder und Jugendliche.

Als regionalspezifische Ursachen sind u.a. die hohe Arbeitslosenquote und der Wertebruch, der durch die Wende für viele Menschen entstanden ist und bis heute nachwirkt, zu nennen. Die Wertevermittlung durch gesellschaftliche Institutionen, wie z.B. Kirchen oder Jugendverbände, ist in den neuen Bundesländern im Vergleich zu den alten Ländern nicht so stark ausgeprägt bzw. aus historischen Gründen negativ belegt. Junge Menschen suchen nach Orientierung und verbindlichen Werten. Dies birgt die Gefahr der Wertorientierung von jungen Menschen an radikalen Subkulturen.

Für ErzieherInnen und Eltern gibt es derzeit kaum Qualifizierungsangebote und spezifisches Material, um mit Kindern zu Werte und Normen bzw. zu Rechtsradikalismus, Rassismus und Diskriminierung zu arbeiten. Das hat zur Folge, dass diese Themen kaum oder nicht ausreichend behandelt werden. Doch um Kinder und Jugendliche über die Gefahren rechtsextremer

Ideologiebeeinflussung nachhaltig aufzuklären, bedarf es frühzeitiger und fundierter Informations- und Präventionsarbeit.

Das Modellprojekt wirkt mit konkreten Angeboten dem erwähnten Defizit entgegen. Ziel des Projektes ist die Entwicklung, Anwendung und Dokumentation von pädagogischen Methoden im frühkindlichen Bildungsbereich auf den Gebieten der zivilen gewaltfreien Konfliktbearbeitung. ErzieherInnen und Eltern werden auf der Grundlage eines aktiven partizipativen Demokratieverständnisses, eines positiven Konfliktverständnisses, dem Prinzip der Gewaltfreiheit und der Wertschätzung von Vielfalt geschult. Wesentliche theoretische und methodische Grundlagen sind dabei Theorien und Konzepte der zivilen gewaltfreien Konfliktbearbeitung, der Demokratieerziehung und des inter- bzw. transkulturellen Lernens. Weiterhin kommen Ansätze aus der Theaterpädagogik, der Biografiearbeit, der Arbeit mit Geschichten und Bildern, dem Demokratiekonzept „Betzavta“ⁱⁱⁱ und der vorurteilsbewußten Bildung/ Anti-Bias-Approachⁱⁱⁱ zur Anwendung.

Das Modellprojekt verfolgt einen ganzheitlich-präventiven Ansatz. So werden bei der Anpassung und Entwicklung von zielgruppenspezifischen Inhalten und Methoden verschiedene Bezugsgruppen der Kinder, insbesondere ErzieherInnen, Eltern und Familienangehörige sowie TrainerInnen einbezogen und in die theoretische Auseinandersetzung und praktische Durchführung involviert. Für die Realisierung und Umsetzung dieser Aufgabe wird eine ExpertInnengruppe aus ErziehungswissenschaftlerInnen, TrainerInnen, ErzieherInnen und Eltern zusammenarbeiten. Die ExpertInnengruppe nimmt eine Bedarfs- und Ressourcenanalyse vor und entwickelt darauf aufbauend neue Methoden zur praktischen Arbeit mit Kindern und das Curriculum für die berufsbegleitende Fortbildung. Die gewonnenen Praxiserfahrungen werden anschließend in das Bildungsprogramm des Landes Sachsen-Anhalt „Bildung elementar“ und in einem Methodenhandbuch für Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen eingebracht.

Das Modellprojekt arbeitet unter Einbeziehung von vier Zielgruppen: mit Kindern, ErzieherInnen, Eltern und Familien und der allgemeinen Öffentlichkeit.

- Die Kinder gilt es vor unreflektierten extremistischen Werten und Normen zu schützen, indem sie schon früh für ein demokratisches Miteinander geschult werden. Sie sollen für eine gewaltfreie, demo-

kratische Haltung gestärkt und altersgerecht über die Gefahren von extremistischen Ideologien aufgeklärt werden.

- ErzieherInnen erhalten Impulse und Ideen für ein gewaltfreies und demokratisches Miteinander von und mit Kindern. In Seminaren werden ihnen die neu entwickelten Methoden und Handlungsmöglichkeiten für ein gewaltfreies und demokratisches Miteinander, mit dem Schwerpunkt Prävention von Rechtsextremismus, vermittelt. Dabei wird die Anwendung von der ExpertInnengruppe begleitet und evaluiert. Es entsteht ein Methodenhandbuch, welches langfristig die Grundlage für Weiterbildungen der ErzieherInnen bilden kann.
- Eltern und andere Familienangehörige sind die nächsten Bezugspersonen für Kinder. Ihr Einfluss hat bekanntermaßen einen hohen Stellenwert. Für Eltern und andere interessierte Familienangehörige sollen Partizipationsmöglichkeiten in Zusammenarbeit mit den Kitas geschaffen werden. Elterngruppen sollen selbst in den Kitas mit Kindern und ErzieherInnen kleine Projekte zu den Themen der zivilen gewaltfreien Konfliktbearbeitung realisieren. Die ExpertInnengruppe entwickelt dazu ein Eltern-Seminarkonzept. Angedacht sind Elterngruppen von sechs bis acht Personen, die zukünftig ehrenamtlich mit den Kitas zusammenarbeiten. Die Eltern werden bis zur selbständigen Durchführung der Seminarkonzepte von der ExpertInnengruppe begleitet.
- In Anlehnung an die Kampagne „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“^{41v} soll eine öffentliche Kampagne an den Kitas gestartet werden. Kinder, Eltern und ErzieherInnen verpflichten sich zum Engagement gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rassismus. Für die Kampagne werden innerhalb der ExpertInnengruppe Kriterien erarbeitet. „Kindergarten ohne Rassismus - für Vielfalt und Demokratie“ soll als Qualitätssiegel für Kitas auf politischer und gesellschaftlicher Ebene etabliert werden. Denkbar ist dabei eine Ausweitung der Kampagne auf Landes- und Bundesebene.

Projektträger

Der Friedenskreis Halle ist als gemeinnütziger, eingetragener Verein als Träger der Jugendhilfe anerkannt. Seit über 15 Jahren engagiert sich der Verein in vielfältigen Bereichen der Friedensarbeit: Die Erfahrung der friedlichen Wende 1989 weckte bei vielen Menschen die Hoffnung, dass ein Deutschland ohne Militär möglich werden könnte. Diese Hoffnung führte

1990 in Halle Menschen aus verschiedenen Bürgerinitiativen zum Friedenskreis zusammen. Heute sind im Friedenskreis Halle e.V. Menschen unterschiedlicher Weltanschauung, Religion, Nationalität und Parteizugehörigkeit. Wir verstehen Frieden nicht als Zustand, nicht als fernes Ziel und auch nicht nur als die Abwesenheit von Krieg. Frieden ist für uns ein Weg zu einem partnerschaftlichen, gerechten und gewaltfreien Zusammenleben in Vielfalt, wodurch die Entfaltung und Freiheit des Einzelnen möglich wird. Die Gestaltung des Zusammenlebens ist immer wieder Neuland. Deshalb versuchen wir neue Wege zu suchen, zu finden und zu vermitteln, diese dabei aber auch zu hinterfragen. So engagieren wir uns in den Bereichen Bildungsarbeit, friedenspolitische Arbeit und in Projekten ziviler Konfliktbearbeitung im In- und Ausland.

Friedenskreis Halle e.V.
 Projektidee Harald Weishaupt
 Projektleitung Melanie Ranft
 Große Klausstraße 11
 06108 Halle (Saale)
 www.friedenskreis-halle.de
 ranft@friedenskreis-halle.de
 0345.27980756

- i <http://www.tagesspiegel.de/politik/archiv/13.06.2006/2591311.asp>
- ii Miteinander - Erfahrungen mit Betzavta. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks »Miteinander« von Uki Maroshek-Klarman, Adam Institut, Jerusalem in der Adaption von Susanne Ulrich, Thomas R. Henschel und Eva Oswald, Praxishandbuch für die politische Bildung, 4., überarbeitete Auflage 2007
- iii Macker, Zicke, Trampeltier. Vorurteilsbewußte Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Hg. v. Petra Wagner, Stefani Hahn, Ute Enslin. Das Netz 2006. und Europahaus Aurich. Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.): CD-ROM Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Aurich 2007.
- iv www.schule-ohne-rassismus.de

5. Fels und Wasser

Karin Christiansen-Weniger

Ich habe einmal beobachtet, wie sich zwei Babys (ca. 1 Jahr alt) im Wartezimmer beim Arzt durch Augenkontakt versuchten aneinander anzunähern. Beide Kinder konnten noch nicht sprechen, aber sie gaben Laute von sich. Obwohl die Mütter drängelten, kam das eine Kind nur sehr zögerlich an das andere heran und blieb auf „sicherem“ Abstand. Aber, sie hielten Augenkontakt.

Auch ohne viel Worte zu gebrauchen, können wir im Miteinander viel deutlich machen. Das Nonverbale - Augen, Stimme und Haltung sind dabei von äußerst wichtiger Bedeutung. Vor allem dann, wenn es noch nicht möglich ist, sich sprachlich zu verständigen. Das ist besonders bei Kindern im Vorschulalter zu beobachten. Der Wortschatz ist noch nicht sehr stark ausgeprägt, kurz gesagt: Es fehlen ihnen manchmal die Worte. Auch die Emotionen werden noch begrenzt begriffen und vereinfacht eingeteilt in böse oder traurig, fröhlich und ängstlich. Auch fehlt Vorschulkindern nicht selten das empathische Vermögen: sie sind noch stark auf sich selber und darauf gerichtet, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen. Im Kindergartenalltag gibt es natürlich Konflikte: zwischen Kindern, zwischen ErzieherInnen und Kindern, zwischen ErzieherInnen oder im Zusammenhang mit Eltern. Wie gehen Kinder mit diesen Konflikten um? Wie erleben sie sie und wie reagieren sie darauf? Können wir in diesem Zusammenhang überhaupt von den Kindern sprechen, oder ist eine geschlechtsspezifische Differenzierung, also der Blick auf Jungen und Mädchen nötig?

In meiner Tätigkeit mit Vorschulkindern fiel mir auf, dass Erzieherinnen im Kindergarten die meisten Jungen als auffällig oder wild eingestuft haben und bei Mädchen ihren Fleiß und die Feinmotorik würdigten. Die Erzieher sind meist weiblich und es ist interessant zu fragen, ob sie sich deshalb besser in Mädchen versetzen können. Aber wo bleibt der „wilde“ Junge im Kindergarten mit seinen Stärken? Wo werden diese gewürdigt? Seine Feinmotorik ist meistens noch nicht so gut entwickelt, das heißt, er kann meist nicht gut mit der Schere und dem Stift hantieren. Er mag sich auch lieber bewegen, als im Kreis sitzen zu müssen. Wird durch das teils unreflektierte Herangehen im Kindergarten schon eine unbewusste Kluft zwischen Jungen und Mädchen gebildet? Und was passiert in der Schule? Auch hier geht es erst einmal um das Stillsitzen und Zuhören. Entspricht dies den Kenntnissen der Entwicklungspsychologie von Jungen? Immer

mehr Mädchen gelingt es, einen höheren Schulabschluss zu erreichen. Das ist gut so und das fällt auch Mädchen in diesem Schulsystem nicht leicht. Doch sie haben den Vorteil, sich schneller anpassen zu können und sie bringen meist wichtige soziale Kompetenzen mit. Immer mehr Jungen schaffen allerdings überhaupt keinen Schulabschluss mehr, und das ist verkehrt.

Was können wir tun, damit Mädchen und Jungen gleichberechtigt auf das Leben nach dem Kindergarten vorbereitet werden? Was möchten wir ihnen mitgeben an sozialen Fähigkeiten für den Zusammenhalt und ein Zusammenleben, in dem jede und jeder ihre und seine eigenen spezifischen Qualitäten entwickeln kann, ohne andere zu beeinträchtigen? Wie können wir unsere Kinder stärken und ihnen helfen, sich zu fairen Menschen zu entwickeln, die ihre eigenen Bedürfnisse und die der anderen würdigen und manchmal Grenzen setzen (Fels) und manchmal flexibel (Wasser) sein müssen...

Diese Fragen bewegen uns seit einigen Jahren. Daher haben wir im Jahr 2005 versucht, das niederländische Trainingsmodell für Jugendarbeit und Schule „Fels und Wasser“ auf die Altersgruppe der älteren Vorschulkinder umzudenken. Nach einer ersten Durchführungsphase in einer Tangermünder Kindereinrichtung und der damit verbundenen Konkretisierung unseres Trainingsplans ist es uns gelungen, mit Unterstützung der Kinderbeauftragten Sachsen-Anhalts, „Fels und Wasser in der Elementarbildung“ als dreijähriges Modellprojekt in unserem Bundesland zu installieren. In diesem Kapitel wollen wir versuchen, Ihnen unsere Erfahrungen und Handlungsvorschläge für die o.g. Fragen näherzubringen, ein Verständnis für die Grundgedanken des Fels- und Wasserprogramms zu entwickeln und praktische konkrete Alternativen im Umgang mit Konflikten im Kindergarten aufzuzeigen.

5.1. Het Rots&Waterprogramma

Sociale Competentie Training
Ykema, Freerk



Negatieve beeldvorming

In Nederland komen jongens en jonge mannen vaak negatief in beeld. Te vaak worden zij beschreven als lastposten en te weinig worden hun specifieke kwaliteiten, hun ontwikkelingsopgaven en hun problemen belicht. Van dit laatste blijkt trouwens weinig kennis aanwezig te zijn bij ouders, opvoeders en leraren. Jongens worden niet echt gekend, daardoor niet begrepen en gerespecteerd, en krijgen daarom niet altijd die begeleiding die zij nodig hebben. Veel ouders en scholen stellen aan jongens hoge eisen die niet stroken met hun ontwikkeling met als gevolg jongens die afhaken of de aandacht trekken met storend probleemgedrag.

Teruggang schoolprestaties

Binnen het onderwijs is over de gehele breedte bij jongens een teruggang in schoolprestaties te constateren. Het zijn vooral de jongens die op scholen opvallen door lastig gedrag, en daarmee samenhangend verlies van motivatie. Jongens worden vaker dan meisjes uitgesloten van lessen of op andere wijze bestraft. Tijdens leerlingbesprekingen wordt in geval van een jongen vaker over zijn gedrag gesproken dan over zijn kwaliteiten. Bovendien blijken steeds minder jongens dan meisjes door te stromen naar het hoger en universitair onderwijs. Een nieuwe en verontrustende tendens die noopt tot onderzoek en daden.

Dader en slachtoffer

Een bekend feit is dat jongens veel vaker dan meisjes de daders van velerlei geweldsdelicten te zijn. Minder bekend, of wellicht minder opvallend, is dat het ook vooral jongens zijn die van datzelfde geweld slachtoffer zijn. Om deze redenen zijn er in Nederland verschillende weerbaarheidsprogramma's ontwikkeld die jongens leren beter om te gaan met geweld. Het accent bij deze cursussen ligt op zelfbeheersing en de ontwikkeling van empathische gevoelens. Maar gewelddadig gedrag is slechts uiting van een dieper gevoeld ongenoegen, en zou daarom ook zo moeten worden begrepen.

Risicovol gedrag

Slachtoffers van risicovol gedrag binnen verkeer of anderszins zijn voornamelijk jongens. Stoerdoenerij, de macht van de kick, het zoeken naar grenzen, en verlies van zelfbeheersing heeft al aan vele jongens het leven

gekost. Bovendien blijkt dat het aantal jongens en mannen dat zich van het leven berooft veel hoger is dan dat bij meisjes en vrouwen. Kortom: jongens en jonge mannen blijken in de Nederlandse samenleving steeds meer een kwetsbare groep te worden. Deze tendens beperkt zich niet alleen tot Nederland. Ook in landen als Australië Nieuw Zeeland, Canada, Groot Brittanie, de Verenigde Staten en andere westerse landen kent men deze problemen en is men naarstig op zoek naar oplossingen in de vorm van programma's die recht doen aan jongens. De statistieken verschillen van land tot land maar het beeld is overal hetzelfde: jongens blijken steeds meer moeite te hebben aansluiting te vinden in het huidige onderwijs en daaropvolgend een plaats in de maatschappij te verwerven. Andersom geldt ook: onderwijs en maatschappij blijken steeds minder oog te hebben voor de specifieke kwaliteiten en ontwikkelingsopgaven van jongens. In het algemeen kan gesteld worden dat in veranderende samenlevingen jongens en mannen vergeleken met meisjes, meer moeite hebben zich een plaats te verwerven, richting te vinden en zinvol perspectief te ervaren. Hoogste tijd dus om aan de alarmbel te trekken.

Waarden, normen en omgangsvormen

Als antwoord op de geschetste problematiek is in Nederland op een brede scholengemeenschap, de GSg in Schagen, het Rots&Water-programma ontwikkeld. Anno 2007 hebben 200 docenten van de GSg een Rots&Water-training gevolgd en worden alle leerlingen van de GSg hierin geschoold. Rots en Water blijkt zowel de leerlingen als de docenten zelf enorm aan te spreken vanwege de psycho-fysieke benadering, het praktische en plezierige karakter van de cursus en de nadruk op de verschillende vormen van communicatie die hierin centraal staan. Het thema solidariteit vervult een belangrijke functie en heeft een direct verband met een zich dan sterker ontwikkelend besef van waarden, normen en omgangsvormen. Juist in een veranderende, multiculturele samenleving is het belangrijk om te komen tot een waarden- en normemstelsel dat door iedereen wordt ervaren, begrepen en gerespecteerd.

Sociale competentie training

Het Rots&Waterprogramma kan beschouwd worden als een weerbaarheidsprogramma, maar dan een dat zich onderscheidt van andere programma's door zijn meervoudige doelstelling en het brede pedagogisch perspectief waarbinnen de training van weerbaarheid een wezenlijke, natuurlijke functie vervult. Een eenzijdige nadruk op de weerbaarheidsgedachte creëert namelijk eerder "vijandsdenken" dan

gevoelens van veiligheid en verbondenheid. Sociale competentietraining betekent dat jonge mensen leren samenwerken, samen spelen, samen leven. Mensen, jong en oud, moeten leren zich onafhankelijk op te stellen (rots) en eigen keuzes te maken, maar moeten ook leren hoe met anderen samen te werken, te spelen, te leven (water). Zo is de ontwikkeling van de fysieke weerbaarheid niet alleen doel op zich maar is vooral ook middel om mentale en sociale vaardigheden te ontwikkelen. Het mensbeeld dat in Rots en Water wordt geschetst omvat de sociale (groeps) identiteit, de psychologische identiteit (wie ben ik) en de spirituele identiteit (wie zijn wij en hoe zijn wij met elkaar verbonden).

Psycho-Fysieke didactiek

Het programma bedient zich van een psycho-fysieke didactiek hetgeen wil zeggen dat, startend vanuit een fysieke invalshoek, mentale en sociale vaardigheden worden aangereikt en verworven. Het programma is derhalve zeer fysiek en wordt ondersteund d.m.v. korte groepsgesprekken, waarin ruimte is voor zelfreflectie, en het maken van korte opdrachten. Voor deze invalshoek is gekozen omdat vooral jongens in de eerste plaats fysiek in de wereld zijn. Zij beschikken over een enorme dosis energie die uitnodigt, en soms dwingt, tot bewegen. Daarnaast is het ook zo dat de meeste jongens, vergeleken met de meeste meisjes, meer moeite hebben met het verwoorden van gedachten, gevoelens en emoties. Een psycho-fysieke didactiek vangt twee vliegen in één klap: Jongens wordt geleerd hun energie te beheersen, te beheren en positief in te zetten en tegelijkertijd wordt via fysieke oefenvormen meer verbaal gerichte communicatievormen aangeleerd.

Vier rode draden

Het Rots en Water programma kent 4 thema's n.l. zelfbeheersing, zelfreflectie, zelfvertrouwen en specifiek voor meisjes is een vierde thema toegevoegd: in actie kunnen en durven komen. Deze thema's worden in het programma door 4 rode draden met elkaar verbonden:

- 1) Het leren gronden (stevig en ontspannen staan), centreren (adem in de buik) en richten van de aandacht/focus.(uiterlijk focus, later transformerend naar een innerlijk doel) Het centrum (in Japan benoemd met hara, in China met tantien) wordt ervaren en ontwikkeld als een centrum van kracht en een centrum van rust.

Iemand die gecentreerd is en gegrond ervaart een stevige, fysieke basis die elke handeling, en het tot handelen overgaan, vergemakkelijkt.

2) De ontwikkeling van de gouden driehoek: lichaamsbewustzijn-emotioneel bewustzijn-zelfbewustzijn. Emoties drukken zich in het lichaam uit in de vorm van spierspanningen in samenspel met de werking van diverse hormonen . Zonder lichaam is er geen bewustzijn van emoties mogelijk. Zonder lichaamsbesef is er geen emotioneel besef en geen zelfbesef mogelijk.

De ontwikkeling van meer lichaamsbewustzijn kan daarom leiden tot meer inzicht en ervaring van de eigen reactiepatronen, hetgeen een kans biedt tot verdieping van het emotioneel bewustzijn en zelfbewustzijn. Dit concept ligt in feite ten grondslag aan elke zelfverdedigingsport waar aandacht is voor de ontwikkeling van mentale kracht en innerlijke kracht. De ervaring van een kalme, sterke fysieke basis maakt het makkelijker om met anderen contact te maken, vast te houden aan een eigen standpunt, en gevoelens en emoties op beheerste manier tot uitdrukking te brengen.

3) De ontwikkeling van fysieke communicatievormen als basis voor de ontwikkeling van andere, meer verbaal georiënteerde, vormen van communicatie. In eerste instantie wordt ervaren dat het mogelijk is vast te houden aan een sterke, kalme basis

4) Het Rots&Waterconcept. De harde, onwrikbare rotshouding versus de beweeglijke, verbindende waterhouding. Dit concept kan op verschillende niveaus worden ontwikkeld en toegepast: op fysiek niveau en op mentaal- en sociaal niveau. Op fysiek niveau betekent dit dat een aanval gepareerd kan worden door hard aangespannen spieren (rots) maar vaak zelfs nog effectiever kan worden opgevangen door een beweeglijk meegaan met de energie van de aanvaller (wateraspect)

Zo is het ook mogelijk binnen een gesprek te kiezen voor een rotsopstelling of een wateropstelling en ditzelfde geldt voor de manier waarop men relaties met anderen onderhoudt. Op spiritueel niveau tenslotte vallen de tegenstellingen tussen rots en water weg. Daar ontstaat het inzicht en ervaart men dat beide wegen en kwaliteiten, zowel de rots- als de waterkwaliteit, noodzakelijk zijn om tot zelfverwezenlijking te komen en dat mensen in diepste wezen met elkaar verbonden zijn en een gezamenlijke weg afleggen. Dit betekent dat het vasthouden aan een eigen mening, eigen gevoel, eigen

richting wel degelijk grote positieve waarde kan hebben. Levenskunst is het vinden van een balans tussen rots- en waterkwaliteiten, tussen samengaan met anderen en het vinden van een eigen weg, vasthoudend aan eigen overtuigingen en gevoel.

Rots&Water ook voor meisjes

Rots&Water is ontwikkeld als een seksespecifiek programma bedoeld voor jongens. De ervaring heeft echter geleerd dat meisjes minstens zoveel profijt van het programma hebben en er plezier aan beleven als bij jongens het geval is. Jongens en meisjes ondergaan echter een verschillende socialisatie en verschillen, zoals wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond, op een aantal punten duidelijk van elkaar. Daarom worden zij met verschillende ontwikkelingsopgaven geconfronteerd, hebben zij dientengevolge een verschillende ontwikkelingsweg te gaan, en hebben om deze reden daarom soms ook behoefte en recht op een specifieke begeleiding.

Jongens volgen, in het algemeen gesteld, meer een fysiek-emotionele ontwikkelingsweg. Dit wil zeggen dat zij via bewegen, spelen, en grenzen verleggen zelfkennis op doen en vriendschappen en sociale netwerken ontwikkelen. Algemene noemer is hier doen en fysieke communicatie. Jongens willen wat doen en hebben dit doen nodig om zichzelf te uiten, en zichzelf en anderen te leren kennen. Deze fysieke ontwikkelingsweg is meisjes zeker niet vreemd maar meisjes kennen, meer dan jongens, ook de verbaal-emotionele ontwikkelingsweg. Dat betekent dat zij, meer dan jongens, ook zelfkennis op doen en vriendschappen en sociale netwerken ontwikkelen door met elkaar te praten over datgene wat hen beroert en bezig houdt. Algemene noemer is hier reflectie en verbale communicatie. Verschillen tussen jongens en meisjes zijn natuurlijk niet zwart-wit, mensen zijn uniek en kunnen niet in hokjes worden geplaatst. Men kan echter wel spreken van patronen. Het Rots& Water programma komt aan deze verschillende patronen tegemoet zonder beperkende rollen op te leggen. Via de psycho-fysieke didactiek van het Rots en Water programma (doen, reflectie, verbalisering/kringgesprekken) worden de fysieke-emotionele ontwikkelingsweg en de verbaal-emotionele ontwikkelingsweg samen gebracht in één programma dat zo zowel jongens als meisjes op maat kan bedienen.

Agressie en depressie

Bij jongens geldt dat zij eerder neigen tot het externaliseren van hun emoties hetgeen zich kan uiten in agressie en storend gedrag. Bij meisjes zien wij juist het tegenovergestelde. Meisjes zijn over het algemeen wel in staat tot het verwoorden van emoties en gevoelens maar hebben daarentegen meer moeite om hieraan ook fysieke uitdrukking te geven. Meisjes neigen, meer dan jongens, tot het internaliseren en onderdrukken van hun emoties hetgeen zich kan manifesteren in depressie, gevoelens van angst en terugtrekking. Daarom zal in het algemeen bij jongens het accent liggen op zelfbeheersing, het vergroten van het zelfreflectievermogen en wordt tegelijkertijd via fysieke communicatie- oefeningen (spelen en worstelvormen) andere communicatievaardigheden aangeleerd. Meisjes wordt geleerd emoties niet te onderdrukken, zichzelf niet weg te cijferen maar gevoelens te uiten, voor zichzelf op te komen, en indien nodig in actie te komen.

Nationale en internationale ontwikkeling

In het jaar 2000 werd het programma in Nederland bekroond met de eerste prijs (Jan Brouwerprijs) ter preventie van kindermishandeling en het vergroten van de weerbaarheid en het communicatievermogen. In de jaren hieropvolgend werd het Rots& Waterprogramma in diverse andere landen bekroond met onderscheidingen en prijzen. Het programma wordt inmiddels toegepast in België, Duitsland, Engeland, Schotland, Singapore, Australië, Nieuw Zeeland, Canada en Nederland, en verder wereldwijd op diverse internationale scholen. In Australië en Nieuw Zeeland zijn momenteel (2007) meer dan 11.000 docenten opgeleid om met het programma te werken en werd een veelvoud hiervan via conferenties en diverse publicaties over het programma geïnformeerd. In Nederland (2.000 trainers) wordt het programma op honderden scholen toegepast en werken vele hulpverleningsinstanties met Rots en Water. Ook binnen de Geestelijke Gezondheidszorg en de Jeugdinrichting vindt Rots en Water steeds meer ingang. Anno 2007 hebben reeds 1 ½ miljoen kinderen en jonge mensen met Rots&Water kennis gemaakt.

Het Rots en Water Instituut/Gadaku Institute

In 2002 werd het Gadaku Institute/Rots en Water Instituut Nederland opgericht. De naam Gadaku is ontleend aan een aboriginal dialect, het Dätiwuy, uit Australië en betekent “jongen op weg naar volwassenheid”. Het instituut is verantwoordelijk voor de productie en uitgave van Rots en Water lesboeken, video's en dvd's brochures, shirts, stootkussens met RW logo, cd met rock and water song, power points en de productie van vele

artikelen. Het instituut bezit het copy right van het Rots en Water Programma, de naam van het instituut en het logo. Het onderhoudt contacten met verschillende universiteiten en vele host schools, wereldwijd, die allen voor Rots en Water adverteren en organiseren. Het Gadaku Institute heeft een partnership met de University of Newcastle, het Family Action Centre/Boys in School Program. Gemeenschappelijk doel is het implementeren van het Rots en Water gedachtegoed in alle scholen, jeugdhulpverleninginstanties en jeugdinstellingen in Australasia en Nieuw Zeeland.

Verdieping, uitbreiding en steun

Om leraren, jeugdhulpverleners en trainers te ondersteunen in het werken met het Rots en Water programma organiseert het Gadaku Institute jaarlijks een congres. Het 5^e nationale Rots en Water Congres vond op 16 juni 2007 plaats en richtte zich op het inzetten van het Rots en Waterprogramma in het werken met kinderen die vallen onder het autistiforme spectrum (autisme, asperger syndroom, pdnoss) Hieropvolgend subsidieert het Gadaku Institute momenteel een ontwikkelgroep die als opdracht heeft het samenstellen van een reader en training bedoeld als nascholing voor Rots en Watertrainers en andere geïnteresseerden. Daarnaast beheert het instituut ook een nationale, Nederlandse emailgroep waarin Rots en Watertrainers ervaringen uitwisselen en elkaar met advies bijstaan. Bovendien is er ook een internationale Rots en Water emailgroep die vanuit Sydney wordt beheerd.

Elk jaar wordt er in januari een verdiepings/opfrisdag georganiseerd op het Nationaal Sportcentrum Papendal waar ook alle trainingen van het instituut plaatsvinden.

Training

Alle trainingen worden gecoördineerd door, of in samenwerking met, het Rots en Water/Gadaku Institute. De trainingen in Nederland worden gehouden op het Nationaal Sportcentrum Papendal. Jaarlijks vinden daar 12 open trainingen van drie aaneengesloten lesdagen plaats waarvoor geen toelatingscriteria gelden. Daarnaast vinden er verspreid over geheel Nederland gesloten trainingen plaats waarin leraren, jeugdhulpverleners en jongerenwerkers worden getraind in trainingen die variëren in lengte en intensiteit. Zowel in Nederland (gestart in 2007) als in Australië (sinds 2003) vinden ook de zogenaamde advanced seminars plaats waar Rots en Watertrainers verder worden opgeleid en geaccrediteerd om

introductieprogramma's van één dag aan te bieden aan staf van eigen school of cluster van scholen waarin men werkzaam is. Voor deze training is een Starters handboek ontwikkeld en een handboek (Script for your One Day Seminar) voor de advanced trainer.

Boeken en videos/dvd's

Achtergronden en lesstof van het programma zijn in Nederland in twee boeken opgenomen: "Rots&Water De Lessenreeks" waarin alle lessen zijn opgenomen en daarom vooral bedoeld is voor diegene die met het programma wil werken. (isbn 90 665 459 7, prijs € 30,30) Dit boek staat op zich maar vormt een complementair geheel met "Het Rots&Water Perspectief". (90 665 458 9, prijs € 17,-) Daarin is alle informatie te vinden omtrent de pedagogisch-didactische achtergronden van het Rots&Waterprogramma zoals dat gerelateerd is aan de specifieke ontwikkelingsweg van jongens. Daarnaast wordt het Rots en Water Programma ondersteund door de Rots en Water Basisoefeningen video/dvd. (prijs € 55,-) Zowel beide boeken als videos zijn in het Nederlands als in het Engels verkrijgbaar.

Research

Op het 4^e Rots en Watercongres, gehouden in Newcastle/Australie (October 2006) werd het 5^e Rots en Waterboek aan publiek gepresenteerd: "Bringing it Together, 22 case studies of Rock and Water in various settings". Dit boek bevat een rijkdom aan effectonderzoek, wetenschappelijk onderzoek en implementaties van het Rots&Water-programma binnen het Basisonderwijs, het Voortgezet onderwijs, hulpverlening, angry young men, vluchtelingen/minderheden. Tevens bevat het vragenlijsten door leerlingen in te vullen om de effectiviteit van het programma ook via deze weg inzichtelijk te maken. Algemene conclusie: het Rots&Water-programma is, voor jong en oud, een uiterst effectief en plezierig programma voor het vergroten van de sociale competentie. Het geeft meer inzicht in het eigen functioneren, het vergroot het zelfreflectievermogen (keuzes kunnen maken), het vergroot het zelfvertrouwen (eigen weg kunnen gaan), versterkt gevoelens van verbondenheid (samen kunnen spelen, werken, leven) en versterkt de ontwikkeling van sociale vaardigheden in het algemeen. Ook dit boek is via het Gadaku Instituut verkrijgbaar. (prijs €35)

5.2. Übersetzung des Textes von Freerk Ykema (sinngemäß)

Fels- und Wasserprogramm

Sozial Kompetenz Training

Karin Christiansen-Weniger



Negatives Erscheinungsbild

In den Niederlanden ist das Erscheinungsbild von Jungen und jungen Männern oft sehr negativ. Häufig werden sie als unbequem und nervig beschrieben und ihre spezifischen Qualitäten, ihre Entwicklungsaufgaben und Probleme nicht beleuchtet. Was Letzteres angeht, scheinen sowieso wenig Kenntnisse vorhanden zu sein bei Eltern, Erziehenden oder LehrerInnen. Jungen werden nicht wirklich begriffen, nicht richtig verstanden und respektiert. Dadurch erhalten sie nicht immer die für sie richtige Begleitung. Viele Eltern und Schulen stellen hohe Anforderungen an Jungen und diese stimmen nicht immer mit deren Entwicklung überein. Die Folgen sind dann, dass Jungen durch störendes Benehmen Aufmerksamkeit erzielen oder die Schule verweigern wollen.

Rückgang schulischer Leistungen

Innerhalb des Bildungssystems ist generell ein Rückgang in den schulischen Leistungen zu konstatieren. Es sind dabei hauptsächlich die Jungen, die durch ihr unbequemes Benehmen und die damit verbundene Unmotiviertheit auffallen. Jungen werden öfter als Mädchen vom Unterricht ausgeschlossen oder auf andere Weise bestraft. Bei Schülerbesprechungen wird eher über das Verhalten der Jungen geredet als über ihre Qualitäten und Stärken. Außerdem sind es immer weniger Jungen, die weiterführende höhere oder universitäre Ausbildungen besuchen. Eine neue und beunruhigende Tendenz, die zur Forschung und zu Taten aufruft.

Täter und Opfer

Es ist eine bekannte Tatsache, dass Jungen viel öfter Täter bei Gewaltverbrechen sind als Mädchen. Weniger bekannt oder vielleicht weniger auffällig ist, dass Jungen auch die meisten Opfer sind. In den Niederlanden sind deshalb verschiedene Stärkungsprogramme entwickelt wurden, die es Jungen ermöglichen, besser mit Gewalt umzugehen. Der Schwerpunkt innerhalb dieser Programme liegt im Erlernen von Selbstbeherrschung und in der Entwicklung von empathischen Gefühlen. Gewalttätiges Verhalten aber ist nur ein Ausdruck von tiefem Missfallen und sollte am besten auch so verstanden werden.

Risikoreiches Verhalten

Opfer von risikoreichem Verhalten im Straßenverkehr oder sonstigen Vorfällen sind hauptsächlich Jungen. Angeberei, den ultimativen Kick haben wollen, das Suchen nach Grenzen und der Verlust von Selbstbeherrschung hat schon viele Jungen umgebracht. Dabei ist der prozentuale Anteil der Selbstmorde bei Jungen deutlich höher als bei Mädchen. Kurz und gut: Jungen und Männer scheinen in der niederländischen Umwelt eine verletzbarere Gruppe zu werden. Diese Tendenz begrenzt sich nicht nur auf die Niederlande. Sowohl in Australien, Neuseeland, Kanada, Großbritannien, den U.S.A. und auch in anderen westeuropäischen Ländern sind diese Probleme bekannt und es wird in Programmformen zur Gerechtigkeit von Jungen eifrig nach Lösungen gesucht. Die Statistiken unterscheiden sich in jedem Land, aber der Eindruck ist überall der Gleiche: Immer mehr Jungen haben Anschlusschwierigkeiten in der heutigen Schulsituation und dadurch Probleme, einen Platz in dieser Umwelt zu erwerben. Andersrum passiert das Gleiche: Schule und Umwelt scheinen die speziellen Qualitäten und Entwicklungsaufgaben von Jungen nicht im Blick zu haben. Im Grunde genommen kann zusammenfassend festgestellt werden, dass in der sich verändernden Lebenswelt Jungen und Männer, im Vergleich mit Mädchen, mehr Schwierigkeiten haben, einen Platz, eine Richtung und eine sinnvolle Lebensperspektive zu finden. Höchste Zeit zum Läuten der Alarmglocke.

Werten, Normen und Umgangsnormen

In den Niederlanden wurde als Antwort auf die oben skizzierte Problematik in einer breiten Schulgemeinschaft das Fels und Wasserprogramm entwickelt. Im Jahr 2007 haben 200 Lehrkräfte der GSg in Schagen ein Fels und Wassertraining absolviert und alle SchülerInnen geschult. Fels und Wasser schien den Lehrkräften als auch den SchülerInnen enorm zu gefallen, unter anderem wegen der psycho-physischen Vorgehensweise, dem praktischen und vergnüglichen Charakter des Kurses und dem Nachdruck, mit dem auf die unterschiedlichen Kommunikationsformen eingegangen wurde. Darüber hinaus spielte das Thema Solidarität eine wichtige Rolle und stand im direkten Zusammenhang mit einer stärkeren Bewusstseinsbildung von Werten, Normen und Umgangsnormen. Gerade in der sich stets verändernden, multikulturellen Umwelt ist es wichtig, ein Normen- und Wertesystem zu entwickeln, das von jeden erfahren, verstanden und respektiert wird.

Soziales Kompetenztraining

Das Fels und Wasserprogramm kann als Widerstandsprogramm betrachtet werden. Es unterscheidet sich aber von anderen Programmen durch seine mehrfache Zielsetzung und die breite pädagogische Perspektive. Ein Widerstandstraining dagegen erfüllt eher eine wesentliche natürliche Funktion. Der einseitige Nachdruck auf den Widerstandsgedanken löst zuerst ein „Feindbilddenken“ aus, dann Gefühle von Sicherheit und Verbundenheit - Solidarität. Soziales Kompetenztraining heißt, dass junge Menschen das Zusammenarbeiten, das Zusammenspielen und das Zusammenleben lernen müssen. Jeder Mensch muss Unabhängigkeit lernen und eigene Entscheidungen treffen (Fels), aber auch Zusammenarbeit, Zusammenspiel und Zusammenleben (Wasser) erleben. Damit ist die Entwicklung von physischem Widerstand nicht ein Ziel an sich, sondern ein Mittel, um mentale und soziale Fähigkeiten zu entwickeln. Das in Fels und Wasser skizzierte Menschbild enthält soziale (Gruppen) Identität, psychologische Identität (wer bin ich) und die spirituelle Identität (wer sind wir und wie sind wir miteinander verbunden).

Psycho-physische Didaktik

Das Programm benutzt die psycho-physische Didaktik. Aus dem physischen Gesichtswinkel betrachtet, werden mentale und soziale Fähigkeiten gereicht und errungen. Das Programm ist deswegen sehr physisch angelegt und wird unterstützt durch kurze Kreisgespräche mit Platz für die Selbstreflexion und vertiefende Aufgaben. Dieser physische Ansatz wurde gewählt, weil Jungen in erster Instanz physisch in der Welt stehen. Sie verfügen über eine enorme Dosis Energie, die einlädt und manchmal auch zwingt, sich selbst zu bewegen. Darüber hinaus haben die meisten Jungen, im Vergleich zu den meisten Mädchen, mehr Schwierigkeiten, Gedanken, Gefühle und Emotionen in Worte zu fassen. Die psycho-physische Didaktik schlägt daher „sitzen auf einen Streich“: Jungen lernen ihre Energie zu beherrschen und positiv umzusetzen und gleichzeitig durch physische Übungen mehr verbal zu kommunizieren.

Vier rote Fäden

Das Fels und Wasserprogramm kennt vier Themen:

- Selbstbeherrschung,
- Selbstreflexion,
- Selbstvertrauen.
- Für die Arbeit mit Mädchen wurde ein weiteres hinzugefügt: in Aktion treten können und vertrauen.

- 1) Das fest zu stehen lernen (fest und entspannt stehen), zentrieren (Bauchatmung), fokussieren (erst äußerlich später transformierend zum innerlichen Ziel); dabei das Zentrum (in Japan *hara* genannt, in China *tantien*) erfahren und als ein Zentrum der Kraft und Ruhe nutzen. Jemand, der zentriert und gegründet ist, erfährt eine feste kräftige Basis, die jede Handlung und das Handeln an sich vereinfacht.
- 2) Die Entwicklung des goldenen Dreiecks:
Körperbewusstsein- Emotionsbewusstsein- Selbstbewusstsein
Emotionen werden im Körper durch Muskelspannung widergespiegelt (im Zusammenspiel mit diversen Hormonen). Ohne Körper ist kein Bewusstsein von Emotionen möglich. Ohne Körperbewusstsein ist kein Emotionalbewusstsein und damit kein Selbstbewusstsein möglich. Die Entwicklung von mehr Körperbewusstsein kann deshalb zu mehr Einsicht und Erfahrung der eigenen Reaktionsmuster führen. Das bietet die Chance zur Vertiefung von emotionalem Bewusstsein und Selbstbewusstsein. Dieses Konzept ist Grundlage jedes Selbstverteidigungssports, da die Entwicklung für mentale und innere Kraft Beachtung findet. Die Erfahrung einer ruhigen, starken physischen Basis macht es einfacher, Kontakte mit anderen zu knüpfen, festzuhalten an den eigenen Standpunkten sowie Gefühle und Emotionen auf eine beherrschte Art ausdrücken zu können.
- 3) Die Entwicklung von physischen Kommunikationsformen als Basis für die Entwicklung anderer, mehr verbal orientierter Kommunikationsformen. In erster Instanz wird erfahren, dass es möglich ist, sich festzuhalten an einer starken, ruhigen Basis.
- 4) Das Fels und Wasserkonzept
Die feste, unerschütterliche, unbeirrbar Felshaltung gegen die bewegliche, verbindende Wasserhaltung. Dieses Konzept kann auf unterschiedlichem Niveaus entwickelt und angewandt werden: auf physischem oder auf mental- sozialem Niveau. Im physischen Niveau heißt dies, dass ein Angriff mit stark angespannten Muskeln pariert und sogar des Öfteren Effektives aufgefangen werden kann. Dies geschieht durch das bewegliche Mitgehen mit der Energie der Angreifenden (Wasseraspekt). Es ist zum Beispiel möglich, sich innerhalb eines Gespräches für die Fels – oder die

Wasseraufstellung zu entscheiden. Das Gleiche gilt für die Art, wie Beziehungen aufrecht gehalten werden. Schließlich entfalten sich die Gegensätze zwischen Fels und Wasser auf spirituellem Niveau. Dort entsteht dann die Einsicht, dass beide Wege und Qualitäten, sowohl der Fels- als der Wasserqualität, notwendig sind, um zur Selbstverwirklichung zu gelangen. Menschen sind im tiefen Inneren als Wesen miteinander verbunden und legen einen gemeinsamen Weg zurück. Das heißt, dass das Festhalten an der eigenen Meinung, dem eigenen Gefühl und dem eigenen Ziel ganz bestimmt einen positiven Wert haben kann. Lebensart beinhaltet dann das Finden eines Gleichgewichts zwischen Fels- und Wasserqualitäten, zwischen dem Zusammengehen mit anderen und dem Finden des eigenen Wegs, immer festhaltend an den eigenen Überzeugungen und Gefühlen.

Fels und Wasser für Mädchen

Fels und Wasser wurde als geschlechterspezifisches Programm für Jungen entwickelt. Erfahrungen haben allerdings gezeigt, dass Mädchen genau soviel vom Programm profitieren, genau soviel Spaß erleben wie die Jungen. Jungen und Mädchen aber unterliegen einer anderen Sozialisation und unterscheiden sich, wie die Forschung gezeigt hat, in einigen Punkten voneinander. Deshalb werden sie mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben konfrontiert, vollziehen unterschiedliche Entwicklungswege und haben deshalb auch das Bedürfnis und das Recht auf eine spezifische Begleitung.

Jungen folgen, im Allgemeinen, einem mehr physisch-emotionalen Entwicklungsweg. Das heißt, dass sie durch Bewegung, Spiele und durch das Verrücken von Grenzen Selbstkenntnis erlangen und Freundschaften und soziale Vernetzungen entwickeln. Im Mittelpunkt stehen hier **das Tun und die physische Kommunikation**. Jungen wollen etwas tun und brauchen dieses Tun, um sich selbst zu äußern und sich selbst und andere kennen zu lernen. Dieser physische Entwicklungsweg ist Mädchen sicherlich nicht fremd, aber Mädchen entwickeln sich anders als Jungen, eher verbal-emotional. Das heißt, dass sich für Mädchen mehr als für Jungen Selbsterfahrungen erschließen. Freundschaften und soziale Netzwerke entwickeln sich durch den Austausch darüber, was sie berührt und beschäftigt. Im Mittelpunkt stehen hier **die Reflexion und die verbale Kommunikation**.

Die beschriebenen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind natürlich nicht immer so „schwarz-weiß“, Menschen sind Unikate und können nicht in Schubladen gesteckt werden. Aber wir können von Mustern sprechen. Das Fels- und Wasserprogramm begegnet diesen unterschiedlichen Mustern ohne begrenzende Rollenstereotype aufzuerlegen. Durch die psycho-physische Didaktik des Fels- und Wasserprogramms (Tun, Reflexion, Verbalisierung/Kreisgespräche) wird der physisch-emotionelle Entwicklungsweg so in ein Programm gefügt, dass sowohl Jungen als Mädchen und ihre Bedürfnisse maßgeschneidert bedient werden können.

Aggression und Depression

Jungen neigen oft dazu, ihre Emotionen nach außen durch aggressives und störendes Benehmen zu zeigen. Bei Mädchen ist eher das Gegenteil zu beobachten. Sie sind im Allgemeinen im Stande, Emotionen und Gefühle in Wörter zu fassen, aber sie haben häufig Schwierigkeiten, diese physisch zum Ausdruck zu bringen. Mädchen neigen also eher zur Internalisierung und unterdrücken das Zeigen ihrer Emotionen, deutliche Anzeichen dafür sind Depressionen und Gefühle von Angst sowie das Zurückziehen.

Aus diesen Beobachtungen heraus wird der Schwerpunkt des Programms in der Arbeit mit Jungen im Allgemeinen auf das Erlernen von Selbstbeherrschung und Selbstreflexion und gleichzeitig auf physische Kommunikationsübungen (Spiele und Kampfformen) sowie andere Kommunikationsformen gelegt. Mädchen werden motiviert und unterstützt, ihre Emotionen nicht zu unterdrücken, sich selbst nicht außer Acht zu lassen, Gefühle zu äußern, für sich selbst aufzukommen und wenn nötig in Aktion zu treten.

Nationale und Internationale Entwicklung

Im Jahre 2000 wurde das Fels und Wasserprogramm in den Niederlanden Sieger eines Wettbewerbs zur Prävention von Kindesmisshandlung und zur Stärkung von Kindern (Jan Brouwerpreis). In den darauf folgenden Jahren erhielt das Fels- und Wasserprogramm in unterschiedlichen Ländern Auszeichnungen und Preise. Das Programm wird mittlerweile angewendet in Belgien, Deutschland, England, Schottland, Singapur, Australien, Neuseeland, Kanada und den Niederlanden sowie weltweit auf unterschiedlichen internationalen Schulen (IS). In Australien und Neuseeland gibt es zur Zeit (2007) mehr als 11.000 ausgebildete DozentInnen, die mit dem Programm arbeiten und durch Konferenzen und unterschiedliche Publikationen über das Programm informieren. In den Niederlanden (2.000

Trainer) wird dieses Programm in hunderten Schulen angewendet und auch Jugendhilfe- und Fürsorgeinstitutionen arbeiten mit Fels und Wasser. Auch innerhalb der geistlichen, seelischen Fürsorge und in Jugendheimen findet Fels und Wasser immer mehr Beachtung. Im Jahr 2007 haben 1 ½ Millionen Kinder und Jugendliche Fels und Wasser kennen gelernt.

Das Fels und Wasser Institut/Gadaku Institute

Im Jahr 2002 wurde das Gadaku Institute errichtet. Der Name Gadaku kommt aus einem Aboriginal Dialekt aus Australien, dem Dätiwuy. Übersetzt bedeutet der Titel: „Jungen auf dem Weg zum Erwachsenwerden“. Das Institut ist verantwortlich für die Produktion und Herausgabe von Unterrichtsbüchern zum Programm „Fels und Wasser“, für das Fels und Wasserlied, Videos und DVDs, T-Shirts, Stoßkissen mit R&W Logo, power points und vielen anderen Artikeln. Das Institut besitzt das Copyright vom Programm „Fels und Wasser“, dem Institutsname und dem Logo. Es pflegt Kontakte mit verschiedenen Universitäten und vielen Gastschulen - weltweit, mit allen, die für „Fels und Wasser“ werben und es organisieren. Das Gadaku Institute hat eine Partnerschaft mit der Universität Newcastle, mit dem Programm „Familien Aktion Zentrum/ Jungen in Schule“. Gemeinsames Ziel ist das Implementieren des Fels und Wassergedankens in alle Schulen, Jugendfürsorgeinstitutionen, Hilfeorganisationen und Einrichtungen in Australien, Asien und Neuseeland.

Vertiefung, Ausbreitung und Unterstützung

Um Lehrer, Sozialarbeiter, Fürsorgehelfer und Trainer in der Arbeit mit dem Fels und Wasserprogramm zu unterstützen, organisiert das Gadaku Institute jährlich einen Kongress. Der 5. Fels und Wasser Kongress fand am 16. Juni 2007 statt und widmete sich dem Einsatz des Fels und Wasserprogramms bei Kindern mit Autismus (Autismus, Spargelsyndrom, PDNOSS etc.). In Anlehnung an diesen Kongress subventioniert das Gadaku Institute momentan eine Entwicklungsgruppe, die den Auftrag hat, einen entsprechenden Reader und ein Training für diese Zielgruppe zu entwickeln. Reader und Training können dann als Weiterbildung für Fels und Wassertrainer und andere Interessenten genutzt werden. Das Institut verwaltet eine nationale Niederländische Emailgruppe, in der Fels und Wassertrainer Erfahrungen austauschen oder beraten. Darüber hinaus gibt es eine internationale Emailgruppe, die in Sydney verwaltet wird. Jährlich findet im Januar ein Vertiefungs- und Auffrischungstag im Nationalen Sportzentrum Papendal Arnhem, Niederlande) statt.

Trainings

Alle Trainings werden durch oder in Zusammenarbeit mit dem Fels und Wasser/Gadaku Institute koordiniert. Die Trainings in den Niederlanden finden im Nationalen Sportzentrum Papendal statt. Jährlich werden 12 „offene“ dreitägige Trainingsreihen durchgeführt. Für eine Teilnahme gelten keine besonderen Zulassungskriterien. Zusätzlich finden verteilt in den Niederlanden „geschlossene“ Trainings statt, in denen Lehrer, Sozialarbeiter oder Fürsorgehelfer trainiert werden. Diese spezifischen Trainings unterscheiden sich in Länge und Intensität. Sowohl in den Niederlanden (seit 2007) als in Australien (seit 2003) finden sogenannte Advanced Seminars (Seminare für Fortgeschrittene) statt. Hier werden Fels und Wassertrainer zertifiziert ausgebildet, um selbstständig eintägige Einführungsprogramme für Lehrerkollegien oder Gruppen der eigenen Schule (in der er/sie arbeitet) anzubieten. Für dieses Training und die danach fortgeschrittenen Trainer wurde ein Starterhandbuch entwickelt (Skript für dein ein Tag Seminar).

Bücher, Videos oder DVDs

In den Niederlanden sind zwei wesentliche Bücher erschienen, die die Hintergründe und das Unterrichtsprogramm beschreiben:

„Fels und Wasser: in der Unterrichtsserie“

In ihm werden die Unterrichtslektionen für diejenigen beschrieben, die mit dem Programm arbeiten möchten (ISBN 90 665 459 7, € 30,30).

Ergänzt wird dieses Werk durch das Buch:

„Die Fels und Wasserperspektive“.

Hier findet man alle Informationen über den ganzen pädagogischen und didaktischen Hintergrund des Fels und Wasserprogramms (ISBN 90 665 458 9, € 17,-).

Daneben ist es sinnvoll, das Fels und Wasserbasisübungsvideo (€ 55,-) zu nutzen. Beide Bücher und das Video sind sowohl in niederländisch als auch in englisch käuflich zu erwerben.

Forschung

Während des 4. Fels und Wasserkongresses in Newcastle/Australien (Oktober 2006) wurde der Öffentlichkeit das 5. Fels und Wasserbuch vorgestellt:

„Bringin it together, 22 case studies of Rock an Water in various settings“
(Es zusammenfügen, 22 Sachstudien von Fels und Wasser in unterschiedliche Settings)

Dieses Buch enthält eine reiche Darstellung der Ergebnisse von Effektforschung, wissenschaftlicher Forschung und der Implementierung von Fels und Wasser innerhalb des Grundschulunterrichtes, des weiterführenden Schulunterrichtes sowie der Jugendhilfefürsorge „angry young man“ (böse junge Männer), Flüchtlinge und Minderheiten. Veröffentlicht ist u.a. ein Reflexionsbogen, den Schüler ausfüllen können, um die Effektivität des Programms darzustellen. Die allgemeine Schlussfolgerung nach der ersten Auswertung lautete: das Fels und Wasserprogramm ist, für Jung und Alt, ein äußerst effektives und erfreuliches Programm zur Erweiterung der sozialen Kompetenz. Das Programm verhilft zu mehr Einsicht in das eigene Funktionieren, es vergrößert das Selbstreflexionsvermögen (Entscheidungen treffen können), es erweitert das Selbstvertrauen (eigenen Weg gehen können) und verstärkt die Gefühle von Verbundenheit (zusammen spielen, arbeiten, leben können) sowie die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten im Allgemeinen. Auch dieses Buch ist über das Gadaku Institute käuflich zu erwerben (€ 35,-).

5.3. Vorstellung des Kindergartenkonzepts

Karin Christiansen-Weniger

Einleitung

Wie dem Beitrag von Freerk Ykema zu entnehmen ist, richtete sich das Fels- und Wasserprogramm ursprünglich an ältere Kinder und Jugendliche. Da uns die Handlungsansätze überzeugt haben, haben wir das Programm für die Altersgruppe der älteren Vorschulkinder weiterentwickelt. Wichtig war uns dabei die Erkenntnis, dass Jungen und Mädchen Konflikte anders wahrnehmen und mit sowie in ihnen unterschiedlich umgehen. Darüber hinaus sind wir davon ausgegangen, dass es wenig nutzt, nur mit den Kindern im engen Rahmen zu arbeiten. Wenn der Fels- und Wassergedanke langfristig und nachhaltig umgesetzt werden soll, muss der soziale Nahraum der Kinder miteinbezogen werden. Aufgrund der Vielzahl der neuen Eindrücke, die Mädchen und Jungen verarbeiten müssen, werden oft nur die Dinge verinnerlicht, die täglich wiederholt und geprobt werden. Diese Kontinuität kann nur gelingen, wenn sowohl im Elternhaus Verständnis und Mitarbeit gesichert sind, als auch im Kindergarten positiv mitgearbeitet wird. Optimal wäre darüber hinaus ein Einbeziehen der Grundschule, so könnte ein ganzheitliches System geschaffen werden. Aus diesem Hintergrundgedanken heraus entwickelten wir die folgenden Bausteine.

1. Das Teamtraining

Beim Teamtraining handelt es sich um eine dreistündige Präsentation des kommenden Projektes vor dem gesamten (!) pädagogischen Team einer Kindereinrichtung. Im Mittelpunkt stehen neben der Vorstellung der Methoden und Einzelübungen des Programms Fragen geschlechtsspezifischer Sozialisation.



2. Der Elternabend

Danach folgt ein Elternabend in den beteiligten Gruppen. Hier werden die Eltern über das Projekt informiert, Übungen angespielt und Fragen beantwortet. Dieser Elternabend ist nicht nur als Informationsveranstaltung gedacht, sondern auch als Präventionsveranstaltung zur Vorbeugung eventueller Missverständnisse. Übrigens dürfen die Eltern grundsätzlich beim Kindertraining zugucken oder noch besser, es ist gewünscht, dass sie mitmachen!

3. Das Kindertraining

Über sieben bis acht Wochen hinweg arbeiten wir 45 Minuten wöchentlich im Kindertraining mit den Mädchen und Jungen. Wichtig ist dabei die paritätische Besetzung des Teams durch Mann und Frau. So sind unterschiedliche Modelle möglich:

- das TrainerInnenteam arbeitet gemeinsam in einer gemischten Gruppe
- das TrainerInnenteam arbeitet gemeinsam in einer geschlechtshomogenen Gruppe
- das TrainerInnenteam trennt sich und arbeitet einzeln in gemischten Gruppen oder
- einzeln in geschlechtshomogenen Gruppen (die Beschreibungen der Erfahrungen sind im Bericht 5.4 nachlesbar)



4. Die Reflexion in der Einrichtung

Nach einigen Monaten gehen wir noch einmal in die Einrichtung und unterhalten uns mit den beteiligten ErzieherInnen über Auswirkungen und Nachhaltigkeit des Trainings sowie die Umsetzung und Weiterführung im Kinderalltag.

Inhalt des Programmes

Das hier beschriebene Programm ist, wie oben erwähnt, eine Abwandlung des „echten“ Fels- und Wasser Ansatzes. Für unsere Trainingsstunden wählen wir immer wiederkehrende Einheiten. So spielen wir „Grüne Spiele“, also kooperative Bewegungsspiele, die den Zusammenhalt in der Gruppe stärken, negative Energien abbauen und trotz Lerneffekt Spaß machen sollen.

Die erste Stunde mit den Kindern kann so aussehen:

1. Vorstellen
2. Aufwärmübung: Namenspiel
3. Vertrag erarbeiten
4. Begrüßung (stark und freundlich) und Titel erklären
5. Übung: Ein Ziel mit offenen Augen erreichen
oder Goldener Hahn auf einem Bein
oder mit geschlossenen Augen ein Ziel erreichen.
6. Übung: Beinschwenken
7. Spiel: Fair play
8. Kreisgespräch.

Erläuterung des Programms der 1. Stunde:

In der ersten Stunde ist es wichtig, dass wir uns kurz vorstellen und erklären, was für die folgenden Treffen angedacht ist (1). Die Kinder bekommen dabei die Gelegenheit, Fragen zu stellen oder noch etwas wichtiges vorzutragen. Letzteres wird jede Stunde durchgeführt werden. Kinder erzählen gerne und spontan, was sie beschäftigt und durch die Frage: „Wer möchte uns, bevor wir richtig anfangen, noch etwas Wichtiges sagen“, fühlen sie sich ernst- und wahrgenommen als individuelle Persönlichkeit.

Zu Beginn der 1. Stunde stellen die Kinder sich vor. Eine unserer „Lieblingsmethoden“ geschieht im Kreis. Ein Kind tritt in den Kreis, nennt den eigenen Namen und verbindet diesen Auftritt mit einer Geste oder übertriebener Mimik. Danach ahmen die anderen Kinder miteinander diese Bewegung nach und wiederholen den Namen des Kindes. (2) Dabei ist das Beobachten und Wahrnehmen anderer Personen wichtig. Was sagt er/ sie?

Wie geht er/ sie und wie guckt er/ sie? Die einzelnen Kinder dürfen in diesem Spiel selber entscheiden, wie sie sich vorstellen, unter Nutzung von Gesten (z.B. im Kreis drehen, hüpfen usw.) oder eher ruhig und vorsichtig. In diesem Spiel kann das TrainerInnenteam auch die Mädchen und Jungen in ihrer Vielfalt wahrnehmen. In den nächsten Stunden kann das Spiel in unterschiedlichen Varianten weitergenutzt werden (zum Beispiel Lügen, Komplimente usw.).

Nach dem Kennenlernen werden die Trainingsregeln verabredet (3). Diese Regeln werden unter Moderation der Trainerin oder des Trainers von den Kindern selbst erarbeitet. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, 2 Schiedsrichter festzulegen, die diese Spielregeln versuchen zu bewachen und sich bei dem Gefühl von Störungen einmischen. Somit sind die Kinder selbst verantwortlich für den gelungenen Ablauf der Trainingsstunden und lernen es frühzeitig, Störungen zu erkennen und sich einzumischen.

Ein wichtiger Punkt in der 1. Stunde ist die Erklärung der gemeinsamen und von nun an immer wiederkehrenden Begrüßung (4). Diese stellt gleichzeitig den Titel des Programms vor. Sie wird den Mädchen und Jungen vorgestellt und geübt. Diese Begrüßung ist ein Ritual und mit ihr beginnt und endet die jeweilige Trainingsstunde. Mit den Kindern wird darüber gesprochen, warum das Begrüßen und die Verabschiedung wichtig sind.

Die nun folgenden Übungen sind die wichtigsten Fels- und Wasserübungen und die Grundlage für ein starkes Selbstbewusstsein. Es geht darum, den Mädchen und Jungen zu verdeutlichen, wie wichtig es ist, ein Ziel im Leben zu haben (5) und zu versuchen, es auch zu erreichen. Daneben ist es unablässig, einen guten festen Stand zu haben. Das nimmt die Gefahr des Umkippens und Mitlaufens (6). In den nächsten Stunden wird dann vertiefend und ergänzend am Anspannen der Bauchmuskeln und am effektvollen Atmen (Regulieren und Wiedergewinnen der Selbstbeherrschung) gearbeitet.

Nach diesem konzentrierten Arbeiten muss ein Spiel folgen. Interessant ist der Einsatz eines Kampfspiels. Dabei wird nach festen Regeln (3) miteinander gekabbelt und gekämpft. Dazu gehören das Händeschütteln und der Augenkontakt (4). Mit dieser Art von Spielen wird vor allem Jungen die Möglichkeit gegeben, sich zu messen und zu raufen, ohne dass jemand ernsthaft verletzt wird. Mädchen lieben diese Spiele ebenfalls.

Wichtig zum Abschluss der Stunde ist ein Kreisgespräch (7). Hier wird ein kurzes Resümee der ganzen Stunde gegeben. Die Kinder können sich äußern und erklären, was sie am besten fanden. Durch dieses Gespräch durchdenken die Mädchen und Jungen nochmals die Stunde und sie dürfen ihre Meinung dazu äußern. Aufgefallen ist uns in der Arbeit mit den Kindern, dass es immer wieder Mädchen und Jungen gibt, die in den ersten Stunden in diesen Kreisgesprächen nicht reden, sich aber nach der 4. Stunde trauen. Für uns weist es darauf hin, dass Feedbackmethoden im Kindergarten wichtig sind.

Zum Festigen und zum Einbeziehen der Eltern werden in den Stunden Hausaufgaben vergeben. Diese sind mündlich, haben immer etwas mit der Stunde zu tun. In der 1. Stunde geht es darum, darüber nachzudenken und mit den Eltern über Verabredungen und Regeln zu diskutieren. Was findest du ist eine gute Verabredung (Regel) in deiner Familie? Gibt es auch eine schlechte Regel? Welche und warum?

Die Stunde wird mit dem o.g. Ritual geschlossen.

Blick in die weiteren Trainingsstunden:

Im Mittelpunkt der zweiten Stunde stehen die Basiswerte des Fels- und Wasserprogramms:

- Ziel (Augenkontakt)
- Fest stehen
- Bauchmuskeln zum Gründen anspannen (grounding)
- Übung „Chinesisches Boxen“. Diese Bewegungsübung hat alle Basiswerte in sich.

In der dritten Stunde folgt das letzte wichtige Grundlagenthema - die Kraft des Atmens. Es ist wichtig, zu lernen, die Atmung in den Bauch herunter zu bekommen und nicht hoch oben in der Brust zu atmen. Dies hilft der Selbstbeherrschung und dem klaren Denken in Angstsituationen.

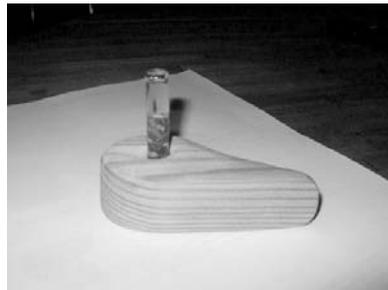
In den folgenden Stunden wird geübt. Unterschiedliche Übungen und Spielsituationen dienen der Festigung der Grundlagen. In der vierten Stunde steht u.a. das Schikanieren auf dem Programm. Es geht um das Verhalten, wenn ein Kind von einem anderen ausgeschimpft oder beleidigt wird. Dazu kommen die vier Schritte und Reaktionssignale, wenn jemand einem zu nahe kommt oder sogar schubst. Im Kreisgespräch wird miteinander über das Petzen und die Definition von Gewalt nachgedacht. In der 5. Stunde wird das Schulhof- oder Spielplatzverhalten reflektiert. Wer ist Fels (hart

und stark) und wer ist Wasser (geschmeidig und flexibel)? Was macht am meisten Spaß? Wie kommt man am besten miteinander aus? Was ist dabei wichtig?

In der sechsten Stunde geht es um Begegnungen mit Fremden in unklaren Situationen. Im Rollenspiel verlassen die Mädchen und Jungen ihren Schulbus. Dann stoppt ein Auto und ihnen wird eine Mitfahrgelegenheit angeboten. Im Gespräch wird geklärt, wie sich jede Einzelne oder jeder Einzelne jetzt verhält. Die Kinder entscheiden, ob sie einsteigen oder nicht. Diese Übung dient dem Suchen von Alternativen in unklaren Situationen. Den Mädchen und Jungen soll das Bewusstsein gestärkt werden, dass auch unter Angst nachgedacht werden sollte. Darüber hinaus geht es darum, die Kinder anzuregen, mit den Eltern klare Verabredungen für solche Situationen zu treffen.

Abschließend stehen in der siebenten Stunde Grenzen im Mittelpunkt - die eigenen Grenzen und die des Gegenübers. Nicht alle Vorschulkinder können Grenzen spüren und akzeptieren. Diese Grenzen, über die wir reden und an denen wir arbeiten, sind körperlich, aber auch emotional. Durch kontinuierliches Daraufaufmerksammachen können Kinder sensibel werden für Grenzüberschreitungen, diese andeuten und benennen und damit gewaltlos handeln. In dieser Stunde wird u.a. Pulsbefreiung geübt.

Um den Kindern zu helfen, sich nach Beendigung des Trainingskurses immer wieder an den Felsen und das Wasser im eigenen Denken und Handeln zu erinnern, erhalten sie ein Abschlusssymbol. Im Kreisgespräch bekommen sie ein kleines Röhrchen mit Wasser, worin kleine Steinchen schwimmen. Dieses steht in einem individuell gefertigten kleinen Holzstück. Das Symbol steht für viele Zeichen: Von außen flexibel und mitgehend und von innen Grenzen setzen und die eigene Meinung vertreten.



5.4. Erfahrungsbericht aus zwei Jahren Modellarbeit

Holger Probst

Nach einer intensiven Schulungs- und Planungsphase vollzog das TrainerInnenteam, Karin Christiansen-Weniger und Holger Probst, am 18. Januar 2006 unter fachlicher Begleitung von Kerstin Schumann (Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V.) das Projekt „Fels und Wasser in der Elementarbildung“ in den Kindergärten. In diesem Jahr wirkten sie insgesamt in fünf Einrichtungen in den Landkreisen Salzwedel, Stendal und in der Stadt Magdeburg. Bei der Auswahl der Einrichtungen spielten die Komponenten Region, Größe und Träger eine wesentliche Rolle. Es wurde sich für einen Kindergarten in einer Kreisstadt, für einen in einer Kleinstadt, für einen auf einem Dorf und für zwei in einer Großstadt entschieden. Im Vorfeld der Kindertrainings standen in jeder Einrichtung ein Vorgespräch, ein Elternabend und ein Teamtraining. In den jeweiligen Einrichtungen arbeitete das Trainerteam nach unterschiedlichen Modellen. In vier gemischten Gruppen arbeiteten zeitgleich beide TrainerInnen, in einer Jungengruppe sowie in einer Mädchengruppe arbeiteten beide TrainerInnen im Team und in zwei Mädchengruppen arbeitete die Trainerin sowie in zwei Jungengruppen der Trainer einzeln.

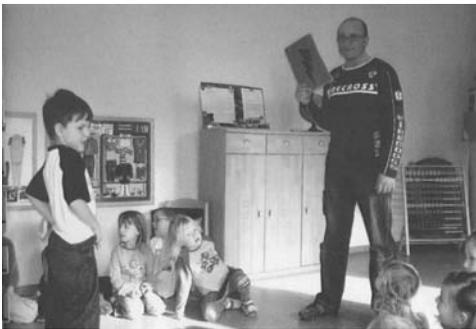
Die besten Trainingsergebnisse wurden in der geschlechtshomogenen Arbeit (Mädchen – Trainerin, Jungen – Trainer) erzielt. Für beide Gruppen waren einheitliche Stundenabläufe und -ziele geplant. In der Praxis allerdings gab es Unterschiede in den zeitlichen Abläufen. Bei den Jungen war z.B. eine längere Aufwärmphase wichtig, die Mädchen brauchten dagegen mehr Zeit für die Gesprächsrunden. In der 5. Stunde gab es den Versuch eines gemischten Trainings. Zu beobachten war, dass sich die Mädchen zurückgezogen haben und die Jungen oft überdreht reagierten.

In diesem Zusammenhang ist aufgefallen, dass die Gruppenatmosphäre in der gemischten Gruppe deutlich unruhiger war. Die bestehende Gruppenhierarchie war spürbar und konnte nur schwer durchbrochen werden, die Jungen wirkten unkonzentrierter. Anders in den geschlechtshomogenen Gruppen. Als das Team miteinander in der Mädchengruppe arbeitete, reagierten vor allem die Mädchen sehr stark auf den Trainer. Teilweise kam es zu grenzverletzendem Auftreten der Mädchen. Zu spüren war, dass die Mädchen eine pädagogische Anleitung durch einen Mann nicht gewohnt waren. Viel Zeit musste dafür verwendet werden, klare Regeln im Umgang

zwischen den Mädchen und dem männlichen Pädagogen auszuhandeln und durchzusetzen. Die Jungen reagierten besonders positiv auf den männlichen Trainer. Den Umgang mit einer Frau im Kindergartenalltag waren sie gewöhnt, nun ging es scheinbar darum, sich an dem Trainer zu orientieren und zu messen.

Die Selbsteinschätzung der Erzieherinnen im Hinblick auf eine geschlechtsspezifische Sensibilisierung ergab, dass diese vor allem im Teamtraining gelungen ist. So hörten wir Sätze, wie: „Dann ist ja logisch, dass die Jungen mehr Bewegungsangebote brauchen“ oder „Jetzt ist uns erst aufgefallen, dass...“.

Bei den regionalen Beobachtungen waren große Unterschiede zu erkennen. In einer dörflichen Einrichtung waren die Kinder sehr oft müde und unkonzentriert, wir vermuteten, dass diese Kinder am Abend meist erst spät einschlafen, da sie noch von der angeordneten Mittagsruhe ausgeruht sind. Daher mussten hier viele Übungen wiederholend erklärt werden. Interessant war, dass es in städtischen Einrichtungen einen flexibleren Umgang mit der Mittagsruhe gab. Dort traf das Trainerteam auf sehr mitteilsame motivierte Kinder, mit denen ausgezeichnet und scheinbar nachhaltig gearbeitet werden konnte.



In einer großstädtischen Einrichtung wurde das TrainerInnenteam zuerst begeistert aufgenommen. Allerdings musste hier festgestellt werden, dass Kinder und Erzieherinnen die Kontinuität im Projekt teilweise als zusätzliche Belastung empfanden. In dieser Einrichtung war es so, dass

zeitgleich mit unserem Projekt wöchentlich vier weitere inhaltliche Angebote von außen für die ältere Gruppe angeboten wurden. Die Kinder hatten im Kindergartenalltag kaum noch Zeit zum freien Spiel, da neben den täglich stattfindenden Außenangeboten Feste vorzubereiten waren, Lieder gelernt wurden, die zukünftigen LehrerInnen in der Gruppe waren etc. Daher versuchten die Mädchen und Jungen mehr und mehr die Spielphasen in den Trainingseinheiten für sich zu nutzen. Die beteiligten Erzieherinnen

benannten deutlich eine Überforderung der Kinder im 2. Halbjahr durch die Masse an Fremdangeboten. Die Fremdangebote in den anderen Einrichtungen waren zeitlich sinnvoller geplant, was sich positiv auf die jeweilige Trainingsatmosphäre auswirkte.

In der Reflexionsphase äußerten die Erzieherinnen das Gefühl, dass Konflikte in ihren Einrichtungen seit dem Trainingsprogramm besser gelöst werden. Das ist ein sehr gutes und wichtiges Ergebnis. Festzustellen war, dass dies nur gelingen konnte, weil das TrainerInnenteam versucht hat, gleichzeitig Kinder und Team zu sensibilisieren.

Aufgefallen ist, dass es während des Projektes kaum Nachfragen durch die Eltern gab. Von vornherein stand das Angebot, Trainingseinheiten zu beobachten oder zu begleiten sowie telefonisch Fragen zu stellen. Die einführenden Elternabende waren zum Teil gut besucht, allerdings gab es kaum Rückfragen. In diesem Jahr wurden 111 Kinder erreicht, aber nur 4 Mütter und 1 Vater beobachteten eine Einheit und lediglich eine Mutter hat am Training teilgenommen.

Im September wurden zwei intensive Reflexionstreffen durchgeführt. Das erste Treffen richtete sich an die drei beteiligten Einrichtungen der Landkreise Stendal und Salzwedel, eingeladen wurden je 2-3 Kolleginnen pro Team. Das Treffen in Magdeburg fand in einer der beiden Einrichtungen im Vorfeld eines Vertiefungstrainings statt. Im Mittelpunkt der Reflexionstreffen standen eine Rückschau (Spiel, Videodokumentation und verbale Rückschau) und das moderierte Reflexionsgespräch (Zielscheibe). Diese Treffen sind unwahrscheinlich wichtig, da es hier vertiefend gelingen kann, Tipps für die ganz einfache Integration des Programms in den Kindergartenalltag zu geben.

Im zweiten Projektjahr 2007 war das TrainerInnenteam in fünf Einrichtungen in den drei Landkreisen Ohrekreis, Jerichower Land und Bördekreis aktiv. Auch hier stand im Vorfeld jeder Einrichtung ein Vorgespräch, ein Teamtraining und ein Elternabend. In zwei Kindereinrichtungen arbeitete das TrainerInnenteam mit der geschlechtshomogenen Methode (Mädchen-Trainerin und Jungen-Trainer). In einer Einrichtung arbeitete das Team bis zur Hälfte der Kindertrainingszeit getrennt (geschlechtshomogen) und in der zweiten Hälfte im gemischten Kontext. In den letzten Einrichtungen arbeiteten die TrainerInnen getrennt mit jeweils einer gemischten Gruppe.

In den Einrichtungen, in denen die Jungen und Mädchen getrennt wurden, war von vornherein ein konsequenteres Arbeiten möglich. Die Ergebnisse waren denen aus dem Jahr 2006 ähnlich. Es konnte auf die Interessen und Bedürfnisse der Jungen sowie auf die der Mädchen besser eingegangen werden. Die Jungen brauchten zwischendurch immer wieder Bewegungsspiele, die Mädchen dagegen brauchten mehr Zeit zum Reden. In der Kindertagesstätte, in der die Kinder erst getrennt und dann wieder zusammengeführt wurden, waren keine großen Unterschiede in der Weiterarbeit zu erkennen. Das kam eventuell dadurch, dass unter den 14 Kindern nur 4 Jungen waren. Da hier nun die TrainerInnen auch zusammen in der Gruppe arbeiteten, konnten sie bewusst reflexiv koedukativ auf die Jungen und Mädchen eingehen.

In zwei Einrichtungen haben die beiden TrainerInnen, wie schon erwähnt, zeitgleich getrennt in gemischten Gruppen gearbeitet. Das lag an der geringen Kinderzahl in den Einrichtungen, doch auch kleinere dörfliche Einrichtungen sollten am Projekt teilhaben können. In der Gruppe der Trainerin gab es unter den Mädchen sehr starke Konflikte. Sie beleidigten sich vorrangig verbal, dies wurde von der Trainerin sofort gestoppt und bearbeitet. Einfacher wäre die Bearbeitung dieser Konflikte in einer reinen Mädchengruppe gewesen, dies ließ sich aus organisatorischen Gründen allerdings nicht abdecken. In der Gruppe des Trainers war es ein sehr harmonisches und ruhiges Training, die Kinder waren ausgeglichen und haben immer gut mitgemacht. Zu dieser Gruppe gehörten allerdings auch nur 8 Kinder (3 Jungen und 5 Mädchen). Die Kinder hatten bereits gelernt, mit kleineren Auseinandersetzungen kreativ umzugehen. Die Erzieherin der Kinder bestätigte auch, dass die Kinder bestimmte Regeln kennen und dass darüber geredet wurde. Hier zeigte sich deutlich, dass die Arbeit in kleinen Gruppen sehr effektiv ist und dass das Verabreden und Einhalten von Regeln einen guten und intensiven Gruppenprozess fördert.

Auffallend war die Häufung der Kinder mit Sprachproblemen oder der Kinder, die nicht bereit waren zu kommunizieren. Die Erzieherinnen meinten dann nicht selten: „Sie sind immer so.“ oder „Sie sprechen kaum.“ Das Erstaunliche war dann aber, dass diese Kinder nach 3-4 Trainingsstunden von sich aus mit dem TrainerInnenteam gesprochen haben. Die Erzieherinnen waren darüber meist verblüfft.

Schlussfolgernd ist festzuhalten, dass es sinnvoll ist, in der geschlechts-homogenen Kindergruppe mit dem entsprechenden Trainer bzw. der

Trainerin im Themenbereich „Konflikte und Lösungsstrategien“ zu arbeiten. Wichtig ist dabei eine vertiefende Sensibilisierung der Erzieherinnen zu geschlechtsspezifischen Fragestellungen in der Sozialisation von Mädchen und Jungen sowie das Vorstellen von Handlungsansätzen eines geschlechtergerechten Umgangs mit Konflikten im Vorschulalter. Sinnvoll ist es, Mädchen und Jungen, Kindergartenteam und Eltern gleichzeitig zu sensibilisieren. Um das Interesse der Eltern zu wecken, müssen Methoden genutzt werden, die die Eltern von Beginn an verbindlicher einbeziehen (z.B. Hausaufgaben, Abschlussnachmittag). Unabhängig von der quantitativen Erreichbarkeit von Kindern in größeren und/oder städtischen Einrichtungen dürfen kleinere Einrichtungen im ländlichen Raum nicht vergessen werden.

5.5. Feedbacks aus beteiligten Kindergärten

Angela Krakowski
Kindertagesstätte Sarrezwerge

Sehr geehrte Frau Karin Christiansen-Weniger,

ich heiße Angela Krakowski und wurde von Frau Kottich gebeten, Ihnen ein paar Zeilen über unsere Projekterfahrungen zu schreiben.

Als Erzieherin unserer Einrichtung nahm ich an Ihrem Projekt „Fels und Wasser“ teil. Der Einführungskurs, den wir mit Ihnen gemeinsam durchführten, hat allen Erziehern gefallen und Spuren hinterlassen. Auch die Eltern äußerten sich positiv über den gemeinsamen Elternabend mit Ihnen. Sie waren sehr gespannt, wie ihre Kinder bei diesem Projekt mitmachen würden.

Die Schulanfänger kamen nach jeder Projektstunde begeistert in den Gruppenraum zurück und berichteten den jüngeren Kindern der Gruppe, was sie gelernt hatten oder führten ihnen Spiele vor. Ich konnte auch beobachten, wie sie einige Tipps weitergaben: „Wenn du das nicht willst oder dir jemand weh tut, dann musst du ´Stopp` sagen. Siehst du, die Hand raus strecken und ganz laut ´Stopp` sagen.“ Einige schüchterne Mädchen traten selbstbewusster auf und verteidigten sich gegen stärkere Kinder „Hör auf, lass das! Ich bin stark.“

Viele Eltern erkundigten sich, wie das Projekt bei den Kindern Anklang fand. Durch Elterngespräche habe ich erfahren, dass die Kinder auch zu Hause über ihre Erlebnisse aus dem Projekt berichteten. Leider kann ich keine genaueren Meinungen der Eltern mehr einholen, da die Kinder alle schon in die Schule gehen und ich die Eltern nicht mehr sehe.

Vielen Dank noch mal für Ihre Tätigkeit in unserer Einrichtung. Die Kinder, die Eltern und wir Erzieherinnen haben viel erfahren und gelernt. Es ist wichtig, dieses Projekt weiter zu führen.

Mit freundlichem Gruß

Angela Krakowski

Silvia Brandt und Andrea Weimeister.

**Soziale Bürgerinitiative
Glindeberg gGmbH
Kindertagesstätte „Kleine
Elbstrolche“**



Das Projekt zur geschlechtsspezifischen Konfliktbewältigung im Kindergarten wurde in unserer Kindertagesstätte, „Kleine Elbstrolche“ in Glindeberg, in der Zeit vom 11.01. bis zum 08.03.2007 begleitet und durchgeführt von Karin Christiansen-Weniger und Holger Probst.

Im Mittelpunkt stand der niederländische Ansatz „Fels und Wasser“ und dessen Umsetzung im Kindergartenalltag. Ziel des Projektes „Fels und Wasser“ war die Unterstützung von Mädchen und Jungen bei der Bewältigung ihres Lebensalltages sowie die Stärkung der Kinder, insbesondere vor dem Eintritt in die Schule. Ihnen wurden gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien näher gebracht.

Zu diesem Projekt gab es ein Kennenlerntraining im Team und in der Elternschaft der beteiligten Kinder. Vorgestellt wurden unter anderem unterschiedliche Bedürfnislagen von Mädchen und Jungen. Wir erlebten in diesem Kurztraining Methoden, die die Kinder stärken sollten. So bekamen die Eltern einen Einblick in dieses Projekt und konnten sich mit dem Thema identifizieren, wobei sie durch häufiges Nachfragen großes Interesse zeigten.

Im Trainingsprogramm der Kinder wurde gemeinsam ein Vertrag erarbeitet, dessen Regeln es während der Durchführung einzuhalten galt :

- Wir kämpfen fair.
- Wir hören einander zu.
- Wir respektieren die Meinung der anderen.

Jede Stunde begann mit der „Fels- und Wasserbegrüßung“, ein Ritual, welches mit dem Projekt verband.

Die Kinder erfuhren dabei die Bedeutung:

- Fels steht für Kraft und Unbeweglichkeit.
- Wasser steht für Freundschaft, Respekt und Kommunikation.

Am Ende des Trainingsprogramms mit den Kindern sollten sie gelernt haben:

- Sich gegen Schikane, welcher Form auch immer, zu verteidigen
- Wissen, wer ich bin und was ich kann
- Lernen, besser mit anderen Menschen umzugehen

Dabei wurden in spielerischer Form folgende Methoden unterschieden:

- Körperwahrnehmung
- Körperhaltung
- Grenzsetzung
- Atemkraft
- Selbstbeherrschung

Schon während der Trainingseinheiten konnten wir Veränderungen bei den beteiligten Mädchen und Jungen wahrnehmen. Selbstbewusst reagierten sie auf Konflikte von Kindern, werteten diese gemeinsam mit mir aus und brachten erlernte Methoden zur Anwendung. Die Kinder nahmen sich bei Auseinandersetzungen mehr zurück, indem sie bei Konflikten nicht gleich zu hauen, schubsen oder treten begannen, sondern mit dem Wort - **Stopp** – und Handzeichen ausdrückten: „Das mag ich nicht!“

Im Team der Kindertagesstätte, „Kleine Elbstrolche“ Glindenberg, haben wir schon vor vielen Jahren begonnen, uns damit auseinander zu setzen, wie wir unsere Bildungsarbeit gerade bei den Vorschulkindern intensivieren können, damit sie gestärkt und mit Freude am Lernen in die Grundschule starten. So eröffneten wir im Januar 2004 eine Maxigruppe. Das heißt, dass aus verschiedenen Gruppen der Kindertagesstätte im letzten Kindergartenjahr alle Kinder in dieser Gruppe zusammen kommen. Diese Maxigruppe bedeutet, wir sind die zukünftigen ABC-Schüler, neue Kompetenzen und mehr Selbstständigkeit. Nun müssen sich die Kinder in einer Gruppe Gleichaltriger zurechtfinden. Bestandteil der pädagogischen Arbeit ist die gemeinsame Gestaltung der Übergangsphase von Maxigruppe zur Grundschule.

Erreicht wurde dieses bisher durch gegenseitige Praxisbesuche, Teilnahme am Sportfest, Neptunfest und die Beteiligung am Schulunterricht. Regelmäßiger Austausch über pädagogische und didaktisch-methodische Konzepte erfolgte weiter durch die intensive Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule.

Das Ergebnis des Projektes „Fels und Wasser“ hat uns gezeigt, dass es wichtig und sinnvoll ist, dieses Training in den künftigen Maxigruppen unserer Einrichtung weiterzuführen. Unser Ziel, dass die Kinder so gestärkt und selbstbewusst mit den Veränderungen ab dem 1. Schultag zurechtkommen, wurde durch das Projekt „Fels und Wasser“ sehr unterstützt.

Frau Swoboda

Beobachterin im Kindergarten Wanzleben

Auf die Frage: Welchen Eindruck haben Sie und andere Eltern vom Projekt „Fels und Wasser“?

Leider konnte ich nicht viele Eltern befragen, aber die, die ich gefragt habe, fanden dieses Projekt ganz in Ordnung für ihre Kinder. Ich glaube aber, dass die Eltern der älteren Vorschulkinder und die der ersten Klassen sich noch nicht so richtig bewusst sind, wie wichtig dieses Projekt eigentlich für ihre Kinder war. Ich persönlich finde, dass dieses Projekt in jedem Kindergarten und an jeder Schule angeboten werden sollte. Und dass die Kosten dafür vom Bildungsträger ohne wenn und aber übernommen werden sollten. In Schulen sollte vor allem in Mobbing-situationen schneller gehandelt werden.

Ich finde den Fels- und Wasseransatz und das damit verbundene Projekt ganz super. Klasse war, wie es dem TrainerInnenteam gelungen ist, unkompliziert und verbindlich Kontakt zu den Mädchen und Jungen aufzubauen. Ich denke, dass die Problemfelder Gewalt und Mobbing immer schlimmer werden, wenn es nicht gelingt, unseren Kindern Werte zu vermitteln und ihnen keine klaren Grenzen gesetzt werden. Denn diese Probleme haben ihren Ursprung im Elternhaus.

Ich hoffe, dass Sie noch vielen anderen Kindern helfen können und wünsche Ihnen weiterhin viel Erfolg mit dem Projekt.

6. Ausblick und Visionen

Karin Christiansen-Weniger, Holger Probst, Kerstin Schumann

Geschlechtergerechtigkeit im Kindergarten, dazu gehört vieles, zum Beispiel das Anerkennen der Mädchen und Jungen als individuelle Persönlichkeiten mit den jeweiligen Stärken und Schwächen. Aber auch das Abstimmen der Tagesaktivitäten auf die unterschiedlichen Interessen von Mädchen und Jungen und auf die durch das biologische Geschlecht beeinflussten entwicklungspsychologischen Unterschiede. Nicht zuletzt zählt dazu der faire Blick auf die sogenannten „lauten“ Jungen und die „leisen“ Mädchen.

In diesem Reader haben wir versucht, verschiedene Möglichkeiten eines geschlechtergerechten Umgangs mit Konflikten aufzuzeigen. Wir denken, dass das Nachdenken und bewusste Einsetzen konkreter Ansätze der dargestellten Methoden das Zusammenleben im Kindergarten und in der zukünftigen Gesellschaft erleichtern kann. Mädchen und Jungen sollten früh die Chance haben, im Rahmen gesetzter Regeln Konfliktlösung zu üben und Verantwortung zu übernehmen. Dabei sind das Vertrauen in die Kompetenz der Kinder und eine geschlechtersensible aufmerksame Gelassenheit nötig.

Ein erfolgreiches und gewaltloseres Miteinander kann von früh auf erlernt werden. Dafür sind folgende Maßnahmen förderlich:

1. Mädchen und Jungen sollten von früh auf die Vorzüge von Kooperation und Kommunikation im Miteinander erfahren und vielschichtig erleben dürfen. Sinnvoll ist dabei u.a. der selbstverständliche Einsatz kooperativer Bewegungsspiele, aber auch das Erlernen von Feedbackstrategien. Dabei gibt es eine Vielzahl von Ansätzen, die genutzt werden können. Einige sind in diesem Buch dargestellt, allerdings sind sie nicht immer zu 100% übertragbar. Klug wäre, situationsbedingt und prozessoffen aus dem breiten Fundus vorhandener Strategien zu schöpfen.
2. In der Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen, SozialpädagogInnen und anderen pädagogischen MitarbeiterInnen müssen geschlechtsspezifische Aspekte als Querschnittsaufgabe überall mitgedacht werden. Ausbildungsempfehlungen sollten dahingehend überprüft und entsprechend erweitert werden. Darüber hinaus ist es sinnvoll, zukünftigen PädagogInnen schon frühzeitig Methoden mitzugeben, die ihnen

helfen, präventiv potentielle Konfliktsituationen zu erkennen und zu verhindern oder aber, die sie stärken, gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien einzuüben und anzuwenden. Ein gewaltfreier Umgang mit Konflikten sollte zum selbstverständlichen Handwerkzeug jeder ErzieherIn werden.

3. Bildung und Erziehung findet nicht nur in Kindereinrichtungen statt. Die Familie als wesentliche Sozialisationsinstanz muss stärker in den Blick genommen werden. Unbedingt notwendig ist die Offenheit und Kreativität, die es braucht, um neue Modelle für die Elternarbeit zu entwickeln.
4. Es muss gelingen, Männer und Frauen zu motivieren, sich der Themen Geschlechtergerechtigkeit und Gewaltfreiheit anzunehmen. Das heißt, in der Familienbildung, während der Elternabende, ja schon in der Schwangerenberatung sollte entsprechend sensibilisiert werden.

Wenn unsere Mädchen und Jungen selbstsicher und gestärkt den Kindergarten verlassen und in die Grundschulen gehen, kann auch dort eine Veränderung geschehen. Allerdings ist dabei eine kompetente Begleitung durch sensibilisierte LehrerInnen und Eltern nötig. Im Grundschulalltag mehr Zeit einzuräumen für das Gespräch über Konflikte und Vermeidungsmöglichkeiten, für das Erlernen von Methoden, die helfen, sich auf sich selbst zu besinnen und für das Anwenden von Entspannungsstrategien sowie eine entsprechende Verankerung im Lehrplan - das wären erste Schritte. In der Grundschule kann es gelingen, Mädchen und Jungen so zu stärken, dass sie selbstbewusst in die weiteren Schulformen wechseln und StreitschlichterInnenkenntnisse nur noch vertieft und erweitert werden müssen.

Wir hoffen darauf, dass es wieder möglich ist, dass Mädchen und Jungen ohne Angst in die Schule gehen, dass Toleranz und Akzeptanz anderen gegenüber selbstverständlich ist und dass es Mädchen und Jungen gelingt, Vielfalt zu leben.

7. Literaturtipps

Angriff ist die schlechteste Verteidigung

Der Weg zur kooperativen Konfliktbewältigung, Plädoyer für eine Streitkultur, in der Durchsetzungsfähigkeit verbunden wird mit Wertschätzung dem Konfliktpartner gegenüber - entgegen dem Trend der Ellenbogen-Gesellschaft

Rudi Rhode , Mona Sabine Meis, Ralf Bongartz; Junfermann Verlag, 2003

Das STARK mach Buch – Wie Kinder selbstbewusst und selbstsicher werden

Das Praxisbuch bietet ErzieherInnen, LehrerInnen und Eltern Hintergrundinformationen, Impulse und Ideen sowie originelle Spiele, Fantasieresien und Aktionen zum Thema

Sylvia Schneider, Christopherus Verlag 2002

Gender Mainstreaming und Kindergarten

Eine Untersuchung der institutionellen Struktur sowie pädagogischen Praxis des Kindergartens auf dessen Eingebundensein in das gesellschaftliche Geschlechterverhältnis hin

Ursula Rabe-Kleberg; Beltz Verlag, 2003

Geschichten zum Problemlösen – Für Kindergarten, Schule und Zuhause

60 Geschichten, die konkrete Ängste und Probleme von Kindern in kindgerechter Form erzählerisch verarbeiten.

Bernd Badegruber, Friedrich Pirkel, Veritas-Verlag, 2000

Kampfesspiele

Kampfesspiele machen Spaß und unterstützen Jungen in ihrer persönlichen Entwicklung

Josef Riederle; Edition Zebra, 2003

Kinder-Trainings

Spiele, Übungen und Impulse zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus in der Arbeit mit Kindern

Ilka Esser, Renate Schmitz; Gewalt Akademie Villigst, 2003

KLIK – Konflikte lösen im Kindergarten

Ein Praxiserprobtes Trainingsprogramm zur Konfliktbewältigung für Kinder von 5 – 7 Jahren

Winfried Kain, Maud Bukovics, Bernadette Edtinger, Sandra Reithmayr, Marion Scharf; Beltz Verlag, 2006

mach mit!

Methodensammlung für die geschlechtergerechte Arbeit mit Mädchen und Jungen,

Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V., 2006

Macker, Zicke, Trampeltier

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Handbuch für die Fortbildung

Petra Wagner, Stefani Hahn, Ute Enßlin; verlag das netz, 2006

Soziales Lernen in der Grundschule

50 Übungen, Aktivitäten und Spiele

Dianna Schillig; Verlag an der Ruhr

Spiele zum Problemlösen

Band 1: für Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren

Band 2: für Kinder im Alter von 9 bis 15 Jahren

Bernd Badegruber, Veritas-Verlag, 2002

Weltwissen der Siebenjährigen

Wie Kinder die Welt entdecken können, Anregungen, wie Kinder bestmöglich gefördert und ihnen wichtige Erfahrungen nahe gebracht werden können, Inspirationen für Eltern, die sich gezielter mit der frühkindlichen Erfahrungswelt beschäftigen möchten

Donata Elschenbroich; Goldmann, 2002

Wenn Nervensägen an unseren Nerven sägen

Tipps und Hilfestellungen, wie sich Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Sozialtherapeuten sicher und selbstbewusst in Konflikten um Regelverstöße durchsetzen

Rudi Rhode und Sabine Meis, Verlag Kösel, 2006

8. Für die Beiträge in diesem Band danken wir den nachfolgenden Autorinnen und Autoren.

Bukovics, Maud



geboren 1958 in Stockholm
Kindergartenpädagogin mit den Schwerpunkten:
Montessori, Waldpädagogik und Interkulturelle
Kompetenz (Universität Salzburg), zuletzt auch
mitgearbeitet am EU-Projekt „Interkultureller und
gleichstellungsorientierter Kindergarten“

Christiansen-Weniger, Karin



geboren 1965 in den Niederlanden
Sozialarbeiterin, Freiberuflerin, Rots en
Watertrainerin, Trainerinnenlizenz Breitensport,
Deeskalationstrainerin, Mitglied der
Gewaltakademie Villigst (GAV)
Trainerin im sachsen-anhaltinischen Projekt
„Fels und Wasser in der Elementarbildung“

Email: cchris3690@aol.com

Focks, Petra



Diplom-Pädagogin, langjährige pädagogische
Arbeit mit Mädchen und Jungen, seit 1996
Professorin an der Katholischen Hochschule für
Sozialwesen Berlin mit den Schwerpunkten Gender
Studies, Lebenswelten von Mädchen und Jungen,
geschlechterbewusste Soziale Arbeit und Soziale
Arbeit als Menschenrechtsprofession. Zahlreiche
Veröffentlichungen zum Thema u.a.: Focks, Petra:
Starke Mädchen, starke Jungen. Leitfaden für eine
geschlechtsbewusste Pädagogik. Herder Verlag,
2002

Email: focks@khsb-berlin.de

Kain, Winfried

Studium der Psychologie an der Universität Salzburg, Mitarbeiter der Abt. Entwicklungspsychologie (1993) und Allgemeine Psychologie (2000 bis 2003) des Instituts für Psychologie der Universität Salzburg. 1993 bis 1998 Beschäftigung am Asthmazentrum Berchtesgaden. Seit 1997 freiberuflich als Psychologe in Bayern und Lektor am Institut für Psychologie der Universität Salzburg tätig. 2003 bis 2004 Beschäftigung in der Psychosomatik der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendheilkunde in Salzburg. 2004 bis 2007 Beschäftigung am Institut für Heilpädagogik des Landes Salzburg.

Email: bwkain@aon.at

Prang, Charlotte

Erzieherin, Heilpädagogin, Erziehungswissenschaftlerin, vierzigjährige Berufstätigkeit im pädagogisch/therapeutischen Bereich, Fachpublikationen zu pädagogischen Themen im Elementarbereich, z.Zt. freiberuflich in der Erwachsenenbildung

Email: Ch.Prang@t-online.de

Probst, Holger

Fitnesslehrer, Karatetrainer und Trainer für Selbstverteidigung, seit 15 Jahren Karate und Selbstverteidigung für Kinder, Jugendliche, Frauen und Männer, B-Trainer Lizenz für Breitensport und Leistungssport, Träger 3. Dan (schwarzer Gürtel) im Karate, bundesweite Prüferlizenz für Karate, Trainer im sachsen-anhaltinischen Projekt „Fels und Wasser in der Elementarbildung“

E-Mail: probsth@gmx.de

Ranft, Melanie

M.A., hat in London und Halle Philosophie und Germanistik studiert, im Vorfeld der Projektleitung freiberuflich als Projektkoordinatorin und -entwicklerin z.B. für die Freiwilligen-Agentur Halle, die Hallischen Museen, das Neue Theater und das Eine-Welt-Haus Halle tätig

Internet: www.friedenskreis-halle.de

E-Mail: ranft@friedenskreis-halle.de

Rohrmann, Tim

Diplom-Psychologe und Bildungsreferent, freiberuflich tätig in Fortbildung und Beratung sowie in Forschungsprojekten zu Entwicklung und Pädagogik im Vor- und Grundschulalter, Mitarbeiter u.a. im Aktionsforschungsprojekt „Konfliktlösungsverhalten von Mädchen und Jungen in Kindertagesstätten in Hamburg (2000 – 2002), zahlreiche Veröffentlichungen

Internet: www.wechselspiel-online.de

Email: rohrmann@wechselspiel-online.de

Schick, Andreas

Dr. phil., Dipl.-Psych., Paar- und Familientherapeut, NLP-Practitioner, Faustlos-Trainer, Geschäftsführer des HPZ, Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Universitätsklinikums Heidelberg

Internet: www.f Faustlos.de

Email: info@faustlos.de

Schmitz-Gebel, Renate



Magisterabschluss in den Fächern Germanistik und Kunstgeschichte, Deeskalationstrainerin und Mitglied der Gewaltakademie Villigst (GAV), seit 10 Jahren Dozentin, Trainerin und Beraterin, 1998 Entwicklung des Projektes **Ich – Du – Wir – Ohne Gewalt**[®], zahlreiche Durchführungen in verschiedenen Schulformen, stetige Entwicklung weiterer Praxismöglichkeiten zur interkulturellen Gewaltprävention, Fortbildungsangebote, Vorträge und diverse Veröffentlichungen

Internet: www.ichduwirohnegewalt.de

Email: renateannaschmitz@web.de

Schumann, Kerstin



Diplomsozialpädagogin und Sozialmanagerin, langjährige pädagogische Arbeit mit Mädchen, seit 2001 Geschäftsführerin im Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V., Lehrbeauftragte an der Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbegleitung des sachsen-anhaltinischen Projektes „Fels und Wasser in der Elementarbildung“

Internet: www.geschlechtergerechtejugendhilfe.de

Email:

schumann@geschlechtergerechtejugendhilfe.de

Weishaupt, Harald



Diplom Sozialpädagoge, Friedensfachkraft und Konfliktberater, zur Zeit als freier Trainer für zivile gewaltfreie Konfliktbearbeitung und Bildungsreferent für den Friedenskreis Halle e.V. tätig

Internet: www.friedenskreis-halle.de

E-Mail: weishaupt@friedenskreis-halle.de

Ykema, Freerk

Sportlehrer, Remedial Teacher (Spez. Legastehnie), Schülerbegleiter, hat 1997 das Fels und Wasserprogramm entwickelt, wirkt in diesem Zusammenhang an der Universität in Newcastle/ Australien, Direktor vom Gadaku Institut (2002 gegründet), Autor von verschiedenen Büchern und Artikeln über das Fels und Wasserprogramm, verheiratet, 3 Kinder, wohnt im äußersten Teil von Nord Holland in den Niederlanden.

GADAKU Institute - Groenveldsdijk 10
1744 GD ST. Maarten

Internet: www.rockandwaterprogram.com
 www.rotsenwater.nl
Email: f.ykema@quicknet.nl