

Ergebnisse aus
Sozialwissenschaft
und Theologie

SEELSORGE

SEELSORGE ist das
Publikations-Organ
der Freunde
der wissenschaftlichen
Arbeit der BTS

Der Bezugspreis ist im
Jahresbeitrag enthalten

Herausgeber:
Institut für Psychologie
und Seelsorge IPS
Freudenstadt

Hans-Arved Willberg

„Kindersorgen – kleine Sorgen?“

Wilhelm Faix

Sorge um die Kinderseele
Was Kinder heute verkraften müssen

Herbert Scheiblich

Psychische Störungen bei Kindern heute

Jörg Dieterich

Interdisziplinäre Anwendungshilfen
für Psychotherapie und Seelsorge

<i>Hans-Arved Willberg</i> : Editorial	37
<i>Hans-Arved Willberg</i> :	38
„Kindersorgen – kleine Sorgen?“	
<i>Wilhelm Faix</i> :	42
Sorge um die Kinderseele	
Was Kinder heute verkraften müssen	
<i>Herbert Scheiblich</i> :	53
Psychische Störungen bei Kindern heute	
<i>Jörg Dieterich</i> :	59
Interdisziplinäre Anwendungshilfen für Psychotherapie und Seelsorge	
<i>Rezensionen</i> :	66
<i>Siegfried Bäuerle</i>	
Geliebter Zappelphilipp	
<i>Hans-Arved Willberg</i>	
Wie viel Vater braucht ein Kind?	

Impressum

Herausgeber: Hochschulinstitut für Psychologie und Seelsorge (IPS)

Seelsorge veröffentlicht fachlich und inhaltlich geeignete Beiträge zu Themen der Seelsorge vor sozialwissenschaftlichem, medizinischem und theologischem Hintergrund bzw. den Grenzgebieten dieser Disziplinen. Manuskripte und Leserbriefe können eingesandt werden an:

Institut für Psychologie und Seelsorge (IPS), Lauterbadstr. 39, D-72250 Freudenstadt
Telefon 07441-869931 · Fax 07441-869932 · eMail ips@seelsorgeinstitut.de
Homepage: www.bts-ips.de

Redaktion

Hans-Arved Willberg

Lektorat

Reinfried Gableske

Anschriften der Autoren dieses Heftes:

Siegfried Bäuerle
Im Reh 7 · 76337 Waldbronn · S_Baerle@web.de

Jörg Dieterich
Schubertweg 13 · 72202 Hochdorf · JDieterich@freenet.de

Wilhelm Faix
Wartbergstr. 3 · 75031 Eppingen · Wilhelm.Faix@t-online.de

Herbert Scheiblich
Altensteiger Str. 27 · 72227 Egenhausen · HScheiblich@AOL.com

Hans-Arved Willberg
Andersenstr. 15 · 76199 Karlsruhe · ha@willberg-karlsruhe.de

Copyright und Druck: IPS Freudenstadt und Druckerei Stiegler

Bestellungen richten Sie bitte direkt an das IPS Freudenstadt.

Manuskripte: Die Redaktion lädt zur Einsendung von Manuskripten ein. Mit der Annahme des Manuskripts erwirbt das IPS das ausschließliche Verlagsrecht auch für etwaige spätere Veröffentlichungen. Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

ISSN 1438-4450

Liebe Leserinnen und Leser,

in diesem SEELSORGE-Heft lesen Sie außer der einführenden Bibelarbeit und zwei ergänzenden Buch-Rezensionen die Hauptreferate der Fachtagung „Kindersorgen“, die Januar 2003 von der BTS im Tagungszentrum „Bernhäuser Forst“ bei Stuttgart durchgeführt wurde. „Wenn wir [...] sagen, der verstehende Erzieher muss stark sein,“ schreibt Viktor von Weizsäcker einmal, „so müssen wir auch dazu sagen, er muss schwach sein. Menschen, die ihre eigenen Konflikte glatt und spielend überwunden haben, sind nicht geeignet, kranke Seelen zu verstehen.“

Vielleicht können uns diese Fachbeiträge erzieherische Hilfestellungen zur Anerkennung und Bearbeitung der eigenen Schwachstellen sein: Die heutige Zersplitterung des sozialen Gefüges etwa betrifft nicht nur uns Erwachsene mit, sondern wir schaffen sie auch. Und die Reizüberflutung der Medien will zuerst von uns selbst bewältigt werden, wenn wir unsere Kinder glaubwürdig hierin schützen und leiten wollen. So zielen die beiden Artikel von Wilhelm Faix und Herbert Scheiblich über die soziale und psychische Lage heutiger Kinder notwendig hin auf Jörg Dieterichs These, dass die seelsorgerliche Hilfe bei allen diesen „Kindersorgen“ aus einem diagnostischen Prozess der Falsifikation hervorgehen müsse. Denn das bedeutet: Ich stelle meine Vorurteile in Frage, statt nach ihrer Bestätigung zu suchen.

Zumindest im vorschnellen Urteilen muss der Erzieher, wenn er verstehend sein will, schwach sein. Das mag in der Kindererziehung so wichtig sein wie nirgends sonst. Keinem Kind ist gedient, wenn der Seelsorger es nur durch seine Erwachsenenbrille betrachtet. Seelsorge an Kindern braucht noch mehr Sorgfalt

als Seelsorge an Erwachsenen, weil man sich tiefer beugen muss, um auf Augenhöhe zu kommen. Wenn darin eine Wirkung dieses Heftes besteht, hat es sich gelohnt.

Ihr

Hans-Arved Willberg

„Kindersorgen - kleine Sorgen?“

Bibelarbeit zu Mk 10, 13-16

Hans-Arved Willberg

„Und sie brachten Kinder zu ihm, damit er sie anrühre. Die Jünger aber fuhren sie an. Als es aber Jesus sah, wurde er unwillig und sprach zu ihnen: Lasst die Kinder zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solchen gehört das Reich Gottes. Wahrlich, ich sage euch: Wer das Reich Gottes nicht empfängt wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen. Und er herzte sie und legte die Hände auf sie und segnete sie.“
Mk. 10, 13-16 (Lutherübersetzung, 1984).

Wir betrachten zunächst vier Erkenntnisse aus dem Text und ziehen dann sieben Folgerungen daraus.

1. Die Jünger wehren eine scheinbare Nebensächlichkeit ab

Es war üblich in Israel, dass man die Kinder zum Rabbi brachte, damit dieser sie segne. Warum wollten die Jünger es dann aber nicht zulassen? Vielleicht, weil sie erkannt hatten, dass hier nicht nur ein Rabbi war, sondern viel mehr. Und darum sahen sie nicht ein, warum man ihren Meister mit solchen Routineaufgaben wie einer Kindersegnung belästigen sollte. Das passte doch nicht. Sein Auftrag war doch ein ganz anderer! Sie fuhren die Kinder und ihre Mütter an, sie schalteten, tadelten sie. „Sie bedrohten sie“, übersetzt ein Ausleger sogar (J. Schniewind, 1933, 128).

So konnten sich die Jünger nur verhalten, weil sie diese Handlung für unwichtig hielten. Nicht die Handlung selbst war aber das eigentlich Unwichtige in ihren Augen, sondern die Personen waren es, für die sie geschehen sollte: Die Kinder und ihre Mütter. Es steht zwar nicht im Text, dass es die Mütter waren, die sie brachten, aber das ist doch sehr wahrscheinlich.

Frauen und Kinder galten nun einmal nicht sehr viel in der damaligen jüdischen Gesellschaft. Die Theologen diskutierten, wie es kleinen Kindern wohl nach frühzeitigem Tod in Gottes Gericht ergehen würde. Hei-

denkinder gingen verloren, meinten sie, jüdische Kinder würden gerettet, weil sie zum Volk Gottes gehörten. Aber Gott musste bei denen schon besonders gnädig sein, weil sie noch keinen Schatz an guten Werken gesammelt haben konnten.

Ähnlich dachten anscheinend die Jünger: Um ein rechter Nachfolger Jesu zu werden, musste man wenigstens erwachsen sein. Und das hier waren, der Grundtext macht es deutlich, noch recht unvernünftige, *kleine* Kinder, nach Lukas sogar Säuglinge.

2. Die Ablehnung der Kinder versteht Jesus als Angriff gegen seine eigene Person

Jesus reagiert darauf bemerkenswert heftig. Nicht nur „unwillig“ ist er, sondern „aufgebracht, erregt, zornig“ - so ist das Verb zu verstehen, das Markus hier gebraucht. Es sei das einzige Mal im Neuen Testament, dass Jesus wütend werde, meint Adolf Pohl hierzu in seinem Markuskommentar (A. Pohl, 1986, 374). Der Emotionswissenschaftler Richard Lazarus lehrt, dass jede Emotion ein zentrales Thema hat, auf das sie sich bezieht. Das Gefühl ist der Ausdruck dafür, dass die Person entweder bekommt, was ihr wichtig ist - dann ist das Gefühl angenehm, oder dass sie in einem wichtigen Anliegen frustriert ist. Je stärker das Gefühl ist, desto bedeutsamer ist das Anliegen für die Person, um das es ihr im Zusammenhang damit geht. Ärger entsteht nach Lazarus, wo etwas als „erniedrigender Angriff auf mich selbst oder auf etwas zu mir Gehörendes“ bewertet wird (R.S. Lazarus, 1999, 96). „Ärger hängt stark vom Ziel ab, Selbstachtung und soziale Achtung zu bewahren oder zu erlangen“, so Lazarus (ebd., 217). So auch bei dem Menschen Jesus.

Dann verstehen die Jünger also hier nicht nur etwas falsch, sondern Jesus fühlt sich als ganze Person und in seiner ganzen Sendung massiv von ihnen unverstanden und missachtet. Diese Ablehnung der Kinder trifft ihn zutiefst persönlich!

3. Jesus nimmt die Kinder bedingungslos so an, wie sie wirklich sind

Jesus ist kein „Kindernarr“. Wir kommen hier sehr gut ohne romantisierendes Klischee aus. Er preist die Kleinen nicht selig, weil sie heitere Unschuldengelchen mit reinem Herzen sind. Nein, er nimmt sie an, wie sie *wirklich* sind.



Emil Nolde (1867-1956), *Christus und die Kinder*, Gemälde, 1910.

Auf dem Gemälde Emil Noldes, das die Kindersegnung darstellt, fällt die Lebhaftigkeit und Verschiedenartigkeit der Kinder auf. Schauen Sie sich mal die drei Burschen in der Mitte an. Die könnten es faustdick hinter den Ohren haben. Und die Kleine unten - sie wird (im farbigen Original) schon grün im Gesicht vor Eifersucht. Das Kind daneben in der rechten unteren Ecke verschränkt abwartend die Arme. Auch in dem Mädchen, das Jesus behutsam im Arm hält, mischen sich in den großen Augen und in der Haltung noch Vertrauen und Furcht vor dem Fremden.

Damit hat Nolde etwas ganz Wesentliches gezeigt: die Bedingungslosigkeit des Angekommenseins durch Jesus. „Jesus zieht sie geradewegs ins Zentrum seiner Liebe, an allen Bedingungen vorbei“, findet Pohl (a.a.O., 374). Diese Dynamik des Ziehens ist in Noldes Bild auch schön veranschaulicht.

Jesus schloss die Kinder in seine Arme, so heißt es wörtlich dort, wo bei Luther steht: „Er herzte sie“.

Empfang des Reiches Gottes bedeutet, sich seine umfassende und umfangende Liebe gefallen zu lassen, nicht mehr und nicht weni-

ger. Nicht mehr: Überall, wo Menschen sich diese Liebe gefallen lassen, ist Gottes Reich. Den Säugling, den Schwerbehinderten, den Sterbensschwachen, der sich der Liebe Gottes nicht verschließt, die sich ihm zuwendet und ihn ganz einschließen möchte, spricht Jesus selig. Viele Letzte werden Erste sein. Fritz Rienecker fällt auf: „Wie wenig [...] dieses Heil an intellektuelle Belehrung gebunden zu sein braucht, wird darin deutlich, dass der Heiland den Kindern sein Gutes in Liebkosungen zukommen lässt“ (F. Rienecker, 1979, 184). Jesus nimmt die Barriere des intellektuellen Leistungsvermögens völlig weg.

Bedingungslosigkeit gilt auch für das Motiv des Bringens. Es ist nicht eindeutig, warum die Kinder gebracht werden. Die Vorstellungen der Mütter mögen vermischt sein. Die einen wollen Jesus tatsächlich nur des üblichen Rituals wegen als Rabbi beanspruchen. Die anderen erhoffen magische Kraftwirkungen. Sie mögen auch ihre kranken Kinder gebracht haben - Markus führt die Begebenheit wie eine Heilungsgeschichte ein. Aber er lässt die Motive offen und stellt nur fest: Sie brachten die Kinder, damit Jesus sie berühre. Damit hebt er heraus, worum es letztlich entscheidend geht: Dass die Kinder mit Jesus in Berührung kommen, wie auch immer.

4. Die Vorbildlichkeit der Kinder ist ihre Bedürftigkeit

Ihre Vorbildlichkeit besteht nicht in einem wesenhaften Vorzug. Sie sind nicht besser als Menschen anderen Alters. Aber sie sind geringer: geringer geachtet und geringer an Vermögen. Sie erfahren ein höheres Maß des Angewiesenseins als andere. Damit sind sie Repräsentanten der vielen Letzten, die bei Jesus Erstrangigkeit besitzen. Und so ist die Ausschließlichkeit des Zugangs in Gottes Reich zu verstehen, die er am Beispiel der Kinder aufzeigt: Nur wer selbst zu einem Geringsten wird, passt durch das Nadelöhr des Tors zur Gemeinschaft mit Gott. Bei Matthäus stellt Jesus als Antwort auf die Jüngerfrage, wer der Größte im Himmelreich sein werde, ein Kind in die Mitte, sagt dasselbe vom Zugang in Gottes Reich wie

hier und fügt hinzu: „Wer nun sich selbst erniedrigt wie dieses Kind, der ist der Größte im Himmelreich“ (Mt 18,3). Diese Selbsterniedrigung ist das Bewusstsein des realen völligen Angewiesenseins auf das Erbarmen Gottes. Es beinhaltet, so Schniewind, „dass Einer von sich nichts erwarten kann, von Gott alles erwarten muss“ (J. Schniewind, a.a.O., 129).

In der Lutherübersetzung lesen wir „das Reich Gottes empfangen“. Das Wort kann auch mit „annehmen“ oder „aufnehmen“ übersetzt werden. Diese Redewendung war den Frommen damals gut bekannt. Aber das „Aufnehmen“ hielten sie für eine schwere Last gewichtiger frommer Werke, die zu leisten waren. Jesus hielt entgegen: „Kommt her zu mir, *alle*, die ihr mühselig und beladen seid. [...] *Mein* Joch ist sanft, und *meine* Last ist leicht“ (Mt 11,30). Kommt her wie die Kinder, nicht um belastet, sondern um durch seine liebevolle Nähe erquickt zu werden. Nicht Last und Strafe sollt ihr empfangen, sondern das Geschenk seiner zärtlichen Liebe.

Darum ist das Hineinkommen in das Reich Gottes nichts anderes als das Nachhausekommen zu Gott. Der Verlorene Sohn lässt die Last seines gottfernen Lebens zurück, als er wieder ins Vaterhaus tritt. Indem er wieder Kind wird und „Abba“, „lieber Papa“ sagen kann, ist er entlastet, lebt er auf und wird erst wirklich zum mündigen Menschen.

5. Folgerungen

- 5.1. Eine Bekehrungsvorstellung, nach der die Einkehr ins Vaterhaus Gottes notwendig an das intellektuelle Verstehen der Grundzüge des Evangeliums gebunden ist, stellt der Gemeinschaft mit Jesus die Bedingung geistiger Leistung. Sie qualifiziert eine andere Beziehung zu Jesus als eigentlichen Nichtglauben und muss sich, dem Pharisäismus zur Zeit Jesus entsprechend, mit der Vermutung herumquälen, dass ohne ein Mindestmaß an intellektueller Leistungsfähigkeit wohl kein Heil zu erlangen sei. Der Text widerlegt diese Anschauung und offenbart sie als Pharisäismus.
- 5.2. Das Dilemma der Kindertaufpraxis in der Kirche heute rührt nicht zuletzt von der Verachtung des Geringen her. Die reale Gemeindezugehörigkeit eines Kleinkindes, das allein darum zu Jesus gehört, weil es zu ihm gebracht wurde, muss thematisiert und in ihren Konsequenzen bedacht werden. Die Kleinsten gehören ins Zentrum biblischen Gemeindeverständnisses. An sie muss nicht *auch* gedacht werden, sondern *von ihnen her* muss gedacht werden.
- 5.3. Das übergreifende Anliegen kann allein darin bestehen, Kinder irgendwie persönlich mit Jesus in Berührung zu bringen. Auf die motivatorische Begründung dieser Absicht kommt es nicht wesentlich an. Wichtig ist, *dass* es geschieht.
- 5.4. Dass dies nicht nur eine theologische Spezialmeinung unter anderen ist, sondern dass es hier um eine sehr wesentliche Weichenstellung geht, zeigen sowohl die stark emotionale Reaktion Jesu auf die Abweisung der Jünger als auch die massiven Drohworte Jesu gegen die Verächter der „Kleinen“ bei Matthäus (vgl. Mt 18, 1-14).
- 5.5. Die Seligpreisung der Kleinsten bezieht sich nicht auf ihre besonderen Qualitäten, sondern auf ihre besondere Bedürftigkeit. Darum sind vornehmlich sie mit der Einladung Jesu an die „Mühseligen und Beladenen“ gemeint. Der Missionsauftrag an Kindern wird somit darin erfüllt, dass im Namen Jesu ihre spezifische Bedürftigkeit ernst- und wahrgenommen wird und ihnen bedingungslose Zuwendung widerfährt, die sich konkret und individuell auf diese Bedürftigkeit konzentriert. Dadurch erhält die Seelsorge an Kindern eine außerordentliche missionarische Bedeutung.
- 5.6. Das In-die-Arme-Schließen Jesu, das auf die Voraussetzung intellektuellen Begreifens beim Empfangenden verzichtet, ist, ähnlich wie die Fußwaschung, ein „Beispiel“, das er uns gegeben hat, damit wir uns selbst nach seinem Vorbild verhalten. Das Kommen zu Jesus soll eine emotionale Erfahrung des Hineingemenseins in den Schutzraum echten

Angenommenseins sein. Kindern ist nicht nur das Zuhause bei Gott zu *verkündigen*, sondern es ist ihnen vor allem das menschliche Zuhause vorbehaltloser Liebe zu *geben*. Vorbehaltlosigkeit ist die reale Akzeptanz der Kinder so, wie sie tatsächlich hier und heute sind, unter Verzicht auf die Idealisierung, wie sie „eigentlich“ sein sollten.

- 5.7. Die missionarisch-seelsorgerliche Offenheit für die Kinder ist unlöslich mit der eigenen Offenheit verbunden, vor Gott selbst zu sein wie ein Kind. Für das Bringen und Kommen der Kinder zu Jesus gibt es keine Bedingungen, wohl aber für den Dienst der Seelsorge an den Kindern in seinem Namen. Er ist an die Notwendigkeit gebunden, selbst wie ein Kind zu werden. Diese Dynamik der Heiligung hat Nolde eindrücklich auf der linken Seite seines Bildes dargestellt: Ganz links der noch ganz Distanzierte, dann der eigentümlich Berührte: der Jünger mit dem Vollbart, der mit sehnsuchtsvoller Melancholie zu Jesus und den Kindern hinüberschielte; der nächste Bärtige ist schon ganz im Bann der Szene und beim vierten Mann kann man gar nicht mehr sagen, ob das nicht schon eines von den Kindern ist. Dem linken wendet Jesus den Rücken zu, dem rechten lässt er sein Angesicht leuchten.

Literatur:

- Lazarus, Richard S., *Stress and Emotion: A New Synthesis* (Free Association Books: London, 1999).
- Pohl, Adolf, *Das Evangelium des Markus*, Wuppertaler Studienbibel, Ergänzungsband (R. Brockhaus: Wuppertal, 1986).
- Rienecker, Fritz, *Das Evangelium des Markus*, Wuppertaler Studienbibel, 8. Aufl. (R. Brockhaus: Wuppertal, 1979).
- Schniewind, Julius, *Das Evangelium nach Markus*, NTD, Bd. 1 (Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 1933).

Sorge um die Kinderseele Was Kinder heute verkraften müssen.

Wilhelm Faix

Kinder haben heute mehr zu verkraften als in früheren Zeiten. Der Grund dafür ist recht einfach: das Leben in einer offenen pluralistischen Gesellschaft ist komplex, vielfältig und unübersichtlich geworden. Die Gesellschaft der Vergangenheit war eine geschlossene Gesellschaft, die vom Hauswesen geprägt war. Die Kleinfamilie hat das Haus abgelöst. Zur Familie tritt heute eine Reihe anderer wichtiger Instanzen hinzu, die sogar als Konkurrenz zur Familie zu sehen sind. Zu nennen sind vor allem Medien, Schule und Peers.¹ Aber daneben gibt es noch viele andere Einflüsse, mit denen Kinder fertig werden müssen.

Die „heutigen Kinder“ haben eine Vielfalt von „Sozialisationswidersprüchen“² zu verkraften. Die Sozialisationsbedingungen werden für das Aufwachsen immer schwieriger und uneinheitlicher. Traditionelle Erlebnisgemeinschaften, Weltanschauungen und Wertvorstellungen verlieren ihre lebensorientierende Prägekraft. „Stichworte wie Verstädterung, Technokratisierung des Alltagslebens, Veränderung und Auflösung tradierter Lebensformen wie Ehe und Familie, Bürokratisierung des Alltagslebens, Erweiterung der Normalitätsmaßstäbe oder Pädagogisierung vieler Lebensbereiche kennzeichnen diesen dramatischen sozialen Wandel.“³ Der gesellschaftliche Wandel verändert in besonderer Weise die Lebensbedingungen der Kindheit. Die Gesellschaft in ihrer Vielfältigkeit (Globalisierung, Internationalisierung, Pluralisierung, Individualisierung, Medialisierung, Segmentierung, Lokalisie-

rung, Erlebnisorientierung, Multioptionalisierung u.a.m.) übt einen starken Einfluss auf die Entwicklung der Kinder aus. Gesellschaftliche Verhältnisse verändern sich schnell und damit werden andere Rahmenbedingungen geschaffen. Da „die Selbstwerdung des Kindes ein Weg von außen nach innen ist“⁴, gilt es die Bedingungen des Aufwachsens genau zu studieren.

So widersprüchlich die Gesellschaft ist, so widersprüchlich ist auch die Diskussion über die Frage, wie sich **Kindheit heute** darstellt. Während die einen vom „Verschwinden der Kindheit“⁵ sprechen, sehen andere die Zeit als gekommen, dass „Kinder als eigenständige soziale Gruppe innerhalb der Gesellschaft anzuerkennen sind“.⁶ Einig sind sich beide Beurteilungen darin, dass das Kind als die einzige Zukunft unserer Gesellschaft anzusehen ist.

Das kindliche Aufwachsen ist von vielen Lebensumständen begleitet, mit denen das Kind fertig werden muss. Ob es sich um Angst vor dem Alleinsein oder um den Verlust eines Haustieres, um einen Krankenhausaufenthalt oder um den Tod eines lieben Menschen, um erfahrene Ablehnung oder die Scheidung der Eltern, um den Umzug der besten Freundin oder den Umgang mit Stiefeltern handelt, alles das sind für ein Kind ernsthafte Probleme. Die Kindersorgen sind vielfältig und werden von den Erwachsenen teilweise wenig wahrgenommen. Aus dieser Vielfalt möchte ich acht Bereiche ansprechen, an denen wir in besonderer Weise aufzeigen können, was Kinder verkraften müssen. Der Schwerpunkt liegt auf den ersten fünf Bereichen.

1. Plurale Lebensformen

Wir kommen nicht umhin festzustellen,

¹ Reinhard Pekrun, Familie, Schule und Entwicklung, in: S. Walper, R. Pekrun (Hrsg.), Familie und Entwicklung, Göttingen 2001, S. 84; Giesela Behrmann, Werte und Sozialisation, in: Gotthard Breit, Siegfried Schiele (Hrsg.), Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2000, S.136f.

² Ulf Preuss-Lausitz, Sozialisationswidersprüche heutiger Kinder und Möglichkeiten der Wertebildung in der modernen Schule, in: Irene Frohe (Hrsg.), Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1999, S. 17ff.

³ Ebd.

⁴ Franz Resch, Der Einfluss gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf die kindliche Entwicklung, in: K. Gebauer, G. Hüther, Kinder brauchen Wurzeln, Düsseldorf/Zürich 2001, S. 93.

⁵ Neil Postman, Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M. 1985.

⁶ W. E. Fthenakis, Kindheit und Kinder in Gesellschaft und in den Rechtsordnungen des 20. Jahrhunderts im Überblick, in: Kindheit 2001, hrsg. von der LBS-Initiative Junge Familie, Opladen 2002, S. 18.

dass es inzwischen eine strukturelle Vielfalt von familiären Formen gibt, in denen Kinder aufwachsen. War bis in die 80er Jahre das „elterliche Erziehungskonzept auf Konventionalität und Konformität“ angelegt, so haben wir es jetzt mit „konkurrierendem Individualismus und kritischer Autonomie“ zu tun.⁷ Kinder haben auch nicht mehr die sozial-normative Funktion der Alterssicherung, sondern werden als „Quelle für Freude und Sinnerfüllung im Leben“ verstanden.⁸ Diese Fokussierung auf das Kind wird für dieses immer mehr zur Belastung.

Durch die Kleinfamilie werden die Kinder stärker mit den häuslichen Auseinandersetzungen der Eltern konfrontiert. Spannungen zwischen den Eltern übertragen sich unmittelbar auf die Kinder. Die psychischen Belastungen nehmen zu und halten oft an, bis es zur Trennung der Eltern kommt. Wir verzeichnen geradezu eine sich ausbreitende „Scheidungskultur“. Geschiedene gehen neue Verbindungen ein, mit und ohne Trauschein, so dass immer mehr Kinder mit einem nicht-biologischen Elternteil in sogenannten Patchworkfamilien aufwachsen.⁹ Aber inzwischen gibt es auch eine Reihe anderer Familienformen¹⁰ wie die Eineltern-Familie, Partnerschaften, Lebensgefährten, Lebensabschnittgefährten, gleichgeschlechtliche Familie etc.

Elisabeth Beck-Gernsheim spricht bereits von der „postfamilialen Familie“. ¹¹ Sie beschreibt die Situation wie folgt: „Es geht darum, was passiert, wenn die festen Vorgaben von einst – verankert in Religion, Tradition, Biologie usw. – zwar nicht gänzlich verschwinden, aber doch viel von ihrer einstigen Stärke einbüßen; wenn in der Folge neue Wahlmöglichkeiten, Optionen, Ent-

scheidungsspielräume entstehen; wenn diese allerdings nicht im freien, im gesellschaftsfreien Raum existieren, sondern auf ihrer Kehrseite neue soziale Regelungen, Zwänge, Kontrollen enthalten. Es geht darum, wie – soziologisch formuliert – der Individualisierungsschub der letzten Jahrzehnte und Jahre immer stärker in den Bereich von Familie, Ehe, Elternschaft eingreift, dabei die Beziehungen zwischen den Geschlechtern wie zwischen den Generationen nachhaltig verändert“.¹²

Das Zusammenleben in diesen verschiedenen Familienformen macht das Leben schwieriger, spannungsgeladener und unübersichtlicher. Der Aufwand, diese Familien mit solch unterschiedlichen Einzelbiographien zusammenzuhalten, ist erheblich. Regeln, Rituale, Bindungen und Gewohnheiten sind dort kaum noch vorhanden oder kommen nicht zur Geltung, weil man aneinander vorbeilebt. „Wie viel Dramaturgie und Diplomatie kostet das! Während man in der Vergangenheit auf eingespielte Regeln und Rituale zurückgreifen konnte, beginnt heute eine Inszenierung des Alltags, eine Akrobatik des Abstimmens und Ausbalancierens. Im Ergebnis wird der Familienverband fragil, ist vom Auseinanderbrechen bedroht, wo die Abstimmungsleistungen nicht gelingen. Zwar leben die Menschen weiter in Bindungen, aber diese Bindungen sind nun anderer Art, was Umfang, Verpflichtungscharakter, Dauer angeht.“¹³

Pointiert formuliert Beck-Gernsheim: „Die Normalisierung der Brüchigkeit wird die Zukunft der Familien ausmachen“. ¹⁴ Wir erleben eine Abkehr vom traditionellen

⁷ W. E. Fthenakis, Kindheit und Kinder in Gesellschaft und in den Rechtsordnungen des 20. Jahrhunderts im Überblick, a.a.O., S. 8.

⁸ Ebd.

⁹ Vgl., Gerlinde Unverzagt, Patchwork, Familienform mit Zukunft, München 2002.

¹⁰ Vgl., Udo Rauchfleisch, Alternative Familienformen, Göttingen 1997. Der Begriff „Familie“ ist nicht mehr eindeutig. So lesen wir im „Elften Kinder- und Jugendbericht“ der Bundesregierung, Berlin 2002: „Familie hat damit im Gefolge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierungs-, Pluralisierungs-, Migrations- und Individualisierungsprozesse und besonders durch die veränderte Frauen- und Mutterrolle der letzten Jahrzehnte ihre typische Kontur verloren und beschreibt deswegen sehr vielfältige Formen des Zusammenlebens von Eltern und Kindern“. S. 122f.

¹¹ Elisabeth Beck-Gernsheim, Was kommt nach der Familie?, München²2000, S. 17.

¹² Ebd., S. 17f.

¹³ Ebd., S. 20.

¹⁴ Ebd., S. 29, 54, 100, 103, 106.

(christlichen) Ehe- und Familienmodell. So lesen wir im „Elften Kinder- und Jugendbericht“ der Bundesregierung: „Die klassische Kleinfamilie, bei der biologische und soziale Elternschaft zusammenfallen, kann nicht mehr ohne weiteres als Norm gesetzt werden, sodass auch die Selbstverständlichkeiten, die sich hinter dieser Norm verbergen – etwa im Bezug auf Rollenbilder oder familiäre Arbeitsteilung – nicht mehr ohne weiteres verallgemeinerbar sind. Die tradierte Kleinfamilie wird deshalb zukünftig immer weniger eine allgemein vorherrschende Normalität sein, von der andere Bedingungen des Aufwachsens mehr und minder stark abweichen, sondern sie wird eine unter mehreren möglichen Bedingungen sein. Es kann deshalb einerseits eine einheitliche Familiensozialisation immer weniger vorausgesetzt werden, andererseits wird dadurch aber auch die Frage, aus welcher Familienform ein Kind oder ein Jugendlicher stammt, vermutlich weiter an identitätsprägender Bedeutung verlieren.“¹⁵

Scheidung wird zur Normalität. Kinder aus geschiedenen Ehen stehen unter enormen psychischen Belastungen und sozialisieren sozusagen mit dem Scheidungsprozess der Eltern ihre eigene Scheidung. Die Bindungsforschung bestätigt diese Entwicklung. „Weil Kinder, die aus geschiedenen Ehen stammen, weniger Bindungssicherheit entwickelt haben als Kinder aus vollständigen Familien, neigen sie eher zu einem labilen, zwischen Extremen schwankenden, damit Enttäuschungen provozierenden Umgang mit Bindungen.“¹⁶

Die möglichen Langzeitfolgen früher Scheidungserfahrungen sind vielfältig. Die Kinder lernen Bindungen aufzugeben, mit Verlusten fertig zu werden, Beziehungen zu beenden, reagieren empfindlich und sind verletzlich. Sie leiden oft ein Leben lang an Be-

ziehungsstörungen. „Alles ist unsicher geworden, alles ist in Bewegung geraten. Nichts ist mehr so, wie es war.“¹⁷

Das Familienleben wird immer mehr individualisiert und dem Zufall überlassen. „Soziale Lernmöglichkeiten in einem erweiterten Verwandtschaftssystem werden immer weniger.“¹⁸ Auch wenn wir wissen, dass die Familie die wichtigste Instanz für die Förderung von Bildungsprozessen bei Kindern im Vorschulalter ist (dies ist vielfach belegt¹⁹), wird die Verantwortung für die Kinder immer mehr ausgelagert und Institutionen übergeben: Kinderkrippe, Kindertagesstätten, Ganztagschulen.

Der Grund ist darin zu suchen, dass immer mehr Eltern ihrem Erziehungsauftrag nicht mehr nachkommen und darum Institutionen diesen übernehmen sollen.²⁰ Das Kind wird zum Objekt von elterlichen Wünschen und gesellschaftlichen Zielvorstellungen. „Das Kind darf immer weniger hineingenommen werden, so wie es ist, mit seinen körperlichen und geistigen Eigenheiten, vielleicht auch Mängeln. Es wird vielmehr zum Zielpunkt vielfältiger Bemühungen. Möglichst alle Mängel sollen korrigiert werden (nur kein Schielen, Stottern, Bettnässen mehr!), möglichst alle Anlagen sollen gestärkt werden (Konjunktur für Klavierstunden, Sprechferien, Tennis im Sommer und Skiurlaub im Winter).“²¹

Die Kinder leiden unter diesen Erwartungen und Ansprüchen, besonders natürlich an den nicht homogenen Familienformen. Eine Stieffamilie lebt in der Spannung zwischen Normalität und Konflikt. Kinder kommen oft nur schwer mit dieser Situation zurecht. Wie sollen sie die unterschiedlichen Beziehungen und Erwartungen verkraften und in die eigene Biographie einordnen? Da ist zum Beispiel die Beziehung zum außerhalb lebenden Vater und die Beziehung zum

¹⁵ Berlin 2002, S. 124.

¹⁶ Elisabeth Beck-Gernsheim, a.a.O., S. 43.

¹⁷ Ebd., S. 47.

¹⁸ Elfter Kinder- und Jugendbericht, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 2002, S. 124.

¹⁹ Vgl. z.B. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 1998.

²⁰ Vgl. Hans Rudolf Leu, Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten, DJI Bulletin 60/61 2002, S. 8ff.

²¹ Ebd., S. 114.

Stiefvater.²² Wir stehen noch am Anfang dieser Entwicklung. Auf die Kinder wird dabei kaum Rücksicht genommen.

2. Disparate Identitätsentwicklung

Damit spreche ich eine der schwierigsten Fragen der kindlichen Entwicklung aus christlicher Sicht an. Wenn wir Identität mit E. Erikson definieren als die Übereinstimmung von Selbstbild und Fremdbild, dann wird es in der gegenwärtigen Gesellschaft immer schwieriger, seine eigene Identität zu finden. Sozialwissenschaftler sprechen darum bereits von der multiplen Identität oder Patchwork-Identität.

In einer pluralistischen Gesellschaft, die komplex geworden ist, wird es für das Kind immer schwieriger, seine eigene Identität zu finden, denn womit soll es sich identifizieren? Das Angebot ist groß und unübersichtlich. Soziologen sprechen von der neuen Unübersichtlichkeit als Kennzeichen der postmodernen Gesellschaft. Andersartigkeit und Fremdheit gehören inzwischen zum normalen Bild des Lebens, besonders in den Großstädten. Die Fremdheit begegnet den Kindern auf unterschiedliche Weise: Da sind Schulkameraden aus der Türkei, Nachbarn aus Spanien und Portugal, Aussiedler aus Russland, Asylbewerber aus Iran und Schwarzafrika, Studenten aus Frankreich, Australien und Kanada, Computerspezialisten aus Pakistan und Indien und Geschäftsleute aus England und den USA. All diese Menschen verändern nicht nur das Stadtbild, sondern bringen auch eine andere kulturelle Lebenswelt mit.

Die Andersartigkeit wird langsam zur Selbstverständlichkeit, die griechische Küche, italienisches Modedesign, arabische Literatur, chinesische Medizin, afrikanische Folklore u.a.m. gehören zum Alltag. Diese postmoderne pluralistische Kultur führt einerseits zum „Kampf der Kulturen“, andererseits

ist es eine Herausforderung zur Verständigung und zu einem friedlichen Miteinander. „Dass diese Art der Vielfalt dort beängstigt, wo bisher (scheinbar) geografisch-kulturelle Homogenität herrscht, (...) verwundert wenig.“²³ Diese vielfältigen Lebensstile und Kulturangebote mit ihrem unterschiedlichen weltanschaulichen, religiösen und politischen Hintergrund erschweren eine Identitätsbildung.

Das Ergebnis ist oft ein Diskurs zur Identitätsaushandlung. „Am Ende steht dabei gewiss die reflexive Einsicht in die Interaktionsbedingungen der Herstellung kultureller Identität, konkret also auch die Einsicht, dass das Ergebnis solcher Interaktionsprozesse nicht zuletzt vom ‚Beweis des Geistes und der Kraft‘ (Lessing) abhängt: wer argumentativ und psychisch nichts ein zu bringen hat, braucht sich erst gar nicht an den Verhandlungstisch zu setzen.“²⁴ So kommt es zu ganz unterschiedlichen Identitätsverständnissen und Identitätsbildungen. Es gibt kein einheitliches Identitätsverständnis mehr, wir finden viele verschiedene Identitätsausprägungen von der „Abgrenzungsidentität“ (Rechtsradikale, Subkulturen, Sekten etc.) bis hin zur „synkretistischen Mischidentität“ (von allen Kulturen, Weltanschauungen und religiösen Angeboten etwas).²⁵ Dem heute aufwachsenden Kind begegnet ein Pluralismus von Lebensformen (Ehe, Familie, Partnerschaften, Singles etc.), Pluralismus von Institutionen (Schulen, Ämter, Parteien, Gewerkschaften, Kirchen etc.), Pluralismus von Gesinnungen (esoterische Gemeinschaften, Intellektuellen-Zirkel, Fan-Gruppen, Cliques etc.) und Pluralismus von strategischen Interessengemeinschaften (Bürgerinitiativen, Unterhaltungsgruppen, Selbsthilfegruppen, Sekten etc.). Damit wird deutlich, in welcher Widersprüchlichkeit sich die Identitätsentwicklung des Kindes vollzieht.²⁶

²² Vgl. Markus Teubner, Wandel und Entwicklung familialer Lebensformen. Zur Lebenssituation von Stieffamilien, DJI Bulletin 60/61 2002, S. 1ff.

²³ Irene Frohne, Sozialisationswidersprüche, a.a.O., S. 19.

²⁴ Wilfried Gerhard, Wie belastbar sind pluralistische Gesellschaften?, in: Gotthard Breit, Siegfried Schiele (Hrsg.), Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2000, S. 82f.

²⁵ Ebd., S. 83.

²⁶ Vgl. ebd., S. 84.

3. Disparater Erziehungsstil

Unter dem disparaten Erziehungsstil verstehen wir das widersprüchliche (widersprechende) Erziehungsverhalten der Eltern, aber auch der Gesellschaft. Mit der Auflösung übergeordneter Lebenswelten, wie z.B. der Dorfgemeinschaft, erfährt sich der Einzelne „nicht mehr als Teil eines großen übergeordneten Ganzen, sondern als Individuum. Er lebt in keiner einheitlichen Lebenswelt mehr, sondern bewegt sich zwischen verschiedenen Lebenswelten, etwa zwischen seinem hochspezialisierten Arbeitsplatz, der Verwaltungsbürokratie und der Familie. Dabei hat er sich auf immer neue Rollen und Verhaltensweisen einzustellen.“²⁷

Das Zusammenleben wird schwieriger. Es kommt auf jeden Teil in der kleinen Familiengemeinschaft an. Vater, Mutter und Kind(er) sind aufeinander angewiesen. Fällt ein Teil aus, hat dies unmittelbare Auswirkungen auf alle. Da Familie zum privaten Bereich des gesellschaftlichen Lebens gehört, dient sie vor allem zur Entspannung, Erholung und zum Kräfte sammeln. Jedes Familienmitglied sucht für sich das Beste herauszuholen, oft auf Kosten der anderen Familienglieder. So kommt es schnell zu Spannungen und Kommunikationsschwierigkeiten. Es findet kaum noch eine gemeinsame Lebensgestaltung statt. Ohne dass es Eltern anstreben, entsteht ein widersprüchlicher Erziehungsstil, der das Aufwachsen des Kindes belastet.

Ein disparater Erziehungsstil zeigt sich auch darin, dass Eltern auf anscheinend - aus Sicht des Kindes - gleiche Situationen, Fragen und Probleme unterschiedlich reagieren und unterschiedliche Erziehungsmaßnahmen ergreifen. Dazu kommt, dass viele Eltern stark situations- und launenabhängig reagieren. Wenn alles gut geht, lassen sie die Dinge laufen. Das Kind kann machen, was es will, gehen und kommen, wann es will. Erfordert es aber die Situation, dass das

Kind zum Beispiel pünktlich nach Hause kommt oder eine Arbeit im Haushalt erledigen soll, erwarten die Eltern, dass das Kind dies auch tut. Das Kind denkt nicht daran, dieser Erwartung nachzukommen. Denn warum soll es heute pünktlich sein, wenn es gestern nicht pünktlich zu sein brauchte, nur weil die Eltern heute ausgehen wollen, oder warum soll es heute aufräumen, nur weil Besuch kommt? So kommt es zu Konflikten, Drohungen und Strafen, die aus der Sicht des Kindes nicht verständlich sind. Kinder kommen mit solch einer Wechselpädagogik (konflikthierender Erziehungsstil) nicht zurecht.²⁸ Sie wissen nicht, woran sie sind, und reagieren entsprechend.

Diese Individualisierung des Familienlebens hat zur Folge, dass es kaum noch Absprachen und Regeln gibt, an die sich alle halten. Ein disparater Erziehungsstil kann natürlich auch durch das unterschiedliche elterliche Erziehungsverhalten hervorgerufen werden. Während der Vater streng und kompromisslos ist, vermittelt die Mutter und gleicht den harten Erziehungsstil des Vaters aus oder umgekehrt. Kinder reagieren auf disparate Erziehung unterschiedlich: die einen aggressiv, die andern depressiv, um nur die beiden häufigsten Formen zu nennen. „Wenn Kinder auffällig werden, so ist das zunächst nur ein Zeichen dafür, dass bei ihrer Erziehung Fehler gemacht worden sind. Diese Fehler zu erkennen und sie zu korrigieren ist nicht die Aufgabe der Kinder, sondern der Erwachsenen, die die Rahmenbedingungen für die Entwicklung dieser Kinder gestalten. Und das sind niemals nur die Eltern oder die Erzieher dieser Kinder, sondern das sind immer alle Menschen, die direkt oder indirekt an der Gestaltung der Entwicklungsbedingungen für die jeweils nachwachsende Generation in einer Gesellschaft mitwirken, sei es innerhalb einer Familie, innerhalb einer dörflichen oder städtischen Gemeinschaft, in Kindergärten, Schulen und Sportvereinen, oder auch, wie in unserer heutigen,

²⁷ Hans-Günter Gruber, Familie und christliche Ethik, Darmstadt 1995, S. 44.

²⁸ Norbert und Gabriele Münnix, Leben statt gelebt zu werden. Wie wir Kindern Orientierung geben, Zürich/Düsseldorf 1998, S. 145. Die Kleinfamilie bietet keinen Raum für Ausweichmöglichkeiten. Konflikte und Spannungen wirken sich unmittelbar auf das Miteinander aus. Fehlende Kommunikation und Vergebungsbereitschaft führen oft dazu, dass aus dem Miteinander ein Nebeneinander wird.

durch neue Kommunikationsmedien bestimmten Lebenswelt, in Funk, Film, Fernsehen und Internet. All diese Menschen sind heutzutage ... in einem erweitertem Sinne Lehrer und Erzieher. Viele dieser Erwachsenen sind sich dieser Aufgabe nicht bewusst, sie stehen in keiner emotionalen Beziehung zu den Kindern, deren Entwicklung sie unbewusst gestalten und beeinflussen. Sie sind daher als Lehrer und Erzieher denkbar ungeeignet.“

In diesem sich widersprechenden Erziehungsverhalten kann das Kind kein Vertrauen zum Vater und zur Mutter aufbauen. Die Kinder entwickeln kein Sicherheits- und Geborgenheitsgefühl. Kinder aber brauchen „klare Orientierungslinien und das Gefühl der Geborgenheit und Sicherheit für ihr Aufwachsen.“

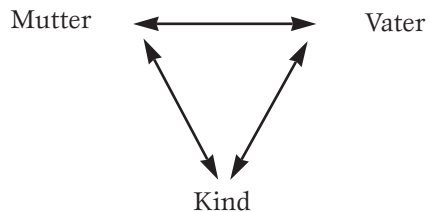
4. Vaterentbehmung

Das Vaterthema gehört zu den wichtigsten Themen, wenn es um Familien- und Erziehungsfragen geht. Ich kann es an dieser Stelle nur kurz streifen und verweise auf mein Buch „Wie viel Vater braucht ein Kind?“³¹

Die postmoderne Gesellschaft hat eine starke Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung mit sich gebracht. Das Kind wuchs in den vergangenen Jahrhunderten in einer Gesellschaft auf, die vom Hauswesen bestimmt war.³² Im Haus lebten viele verschiedene Personen, zu denen das Kind eine Beziehung hatte bzw. aufbauen konnte. Der Vater nahm zwar im Hauswesen eine zentrale Stellung ein (vor allem als Autoritätsperson), aber das Kind war auf die Vaterbeziehung nicht unbedingt angewiesen, weil an-

dere Männer als „Ersatz“ zur Verfügung standen.

In der postmodernen Kleinfamilie ist es anders. Sie besteht nur aus Vater, Mutter und Kind. Fällt der Vater aus irgendeinem Grund aus, hat dies unmittelbare Auswirkungen auf das Kind. Wir können geradezu von ei-



nem Beziehungsdreieck³³ (siehe Skizze) sprechen.

Durch die vielen alleinerziehenden Mütter (ca. 1,4 Mill.)³⁴ haben wir eine große Anzahl von Kindern, die den Vater entbehren müssen, dazu kommt die Problematik der Scheidungen und dann vor allem, dass viele Väter scheinbar intakter Familien kaum am Familienleben teilnehmen. In der Vaterforschung spricht man von den „abwesenden Vätern“. Der Vater als Beziehungsperson ist für das Kind nur marginal vorhanden, was für die Entwicklung des Kindes weitreichende Folgen hat.³⁵

5. Rollenkehr (Parentifizierung)

Von einer Rollenkehr spricht man dann, wenn Kinder die Elternrolle übernehmen müssen: die sog. Elternkinder.³⁶ Das Kind übernimmt die Verantwortung für das emotionale Wohlbefinden der Eltern; es wird zum Vertrauten, Trostgeber und Ratgeber der Eltern oder eines Elternteils.

²⁹ Karl Gebauer, Gerhard Hüther, Unsere Kinder sind unsere Zukunft, in: K. Gebauer, G. Hüther, Kinder brauchen Wurzeln, a.a.O., S. 190f.

³⁰ Norbert und Gabriele Münnix, a.a.O., S. 143.

³¹ Hänsler, Holzgerlingen 2003. Vgl. die Rezension durch Hans-Arved Willberg in diesem Heft.

³² Vgl. Wilhelm Faix, Die Familie im gesellschaftlichen Wandel, Gießen 1997; Wilhelm Faix, Familie heute. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in: Jahrbuch evangelikaler Theologie, 9. Jg., 1995, S. 116-145.

³³ Vgl dazu: Werner Wicki, Übergänge im Leben der Familie, Bern 1997, S. 104ff.

³⁴ 1996 gab es 17,3 % Alleinerziehende mit Kindern = 1,64 Mill. Da der Anteil der alleinerziehenden Väter 2,5 % ist, kommt man auf 14,8 % alleinerziehende Mütter, das sind ca. 1,4 Mill. Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik, Bonn ©2001, S. 54.

³⁵ Wilhelm Faix, Wie viel Vater braucht ein Kind, Holzgerlingen 2003, S. 97ff.

³⁶ Vgl., Johannes Graf, Reiner Frank, Parentifizierung: Die Last, als Kind die eigenen Eltern zu bemuttern, in: S. Walper, R. Pekrun (Hrsg.), Familie und Entwicklung, Göttingen 2001, S. 314-341.

Diese unangemessene Rollenzuweisung kann sich von Familie zu Familie anders darstellen und beliebig erweitert werden. Das Kind wird zum Friedensstifter, Schiedsrichter in Konflikten der Eltern, Helfer beim Karrierestreben der Eltern oder eines Elternteils, indem es die Haushaltsführung übertragen bekommt. Ein anderes Beispiel sind Kinder, die für die Versorgung und Pflege eines behinderten Geschwisters zuständig sind oder die Pflege eines kranken Elternteils bis hin zum Partnerersatz übernehmen. Von einer Parentifizierung ist dann zu sprechen, wenn das Kind für die Bedürfnisbefriedigung der Eltern zuständig ist bzw. Verantwortung an Stelle der Eltern übernimmt auf Kosten seiner eigenen Entwicklung. Indem es zu einem Ungleichgewicht des gegenseitigen Gebens und Nehmens kommt, wird die Generationengrenze verletzt. In einer Rollenumkehr wird das Kind für Glück und Wohlbefinden der Eltern verantwortlich gemacht. Die Ursachen für diese Rollenumkehr können vielfältig sein:

- Das Beziehungsmuster wird von Generation zu Generation weitergegeben, wird sozusagen von der frühesten Kindheit an internalisiert.
- Eine mangelnde Verfügbarkeit der eigenen Eltern führte zu einer unsicheren Bindungsbeziehung (bindungsgestörtes Kind³⁷), so dass man nun, da man selber Mutter oder Vater geworden ist, beim eigenen Kind die Liebe sucht, die man in der eigenen Kindheit entbehren musste.
- Psychische Störungen der Eltern bzw. Elternteile: Eltern mit Persönlichkeitsstörungen (narzisstisch, schizoid, depressiv, aggressiv etc.) erwarten vom Kind emotionale Zuwendung.
- Partnerkonflikte, wenn das Kind zum Schlichter wird und den leidenden oder unterlegenen Elternteil (in der Regel die Mutter, besonders bei aggressivem, gewalttätigem Vater) tröstet und ihm beisteht.
- Bei Alleinerziehenden, wenn das Kind zum Ansprechpartner wird oder ver-

sucht, die Last der Verantwortung der Mutter (oder dem Vater) abzunehmen. Das Kind wird zum Ersatzpartner.

Am häufigsten findet man die Rollenumkehr bei Konfliktfamilien, Stiefvaterfamilien (Patchworkfamilien) und alleinerziehenden Mutterfamilien. Betroffen sind vor allem Kinder, die sensibel und empathiefähig sind, und Einzelkinder, die in die Sorgen, Wünsche und Träume der Eltern einbezogen werden und wo das Miteinander stark auf die emotionale Funktion zentriert ist.

Die Auswirkungen auf das Kind sind verschieden. Sie zeigen sich in besonderer Weise im Verlust der Kindheit. Diesen Kindern geht in der Regel Sorglosigkeit, Lebhaftigkeit und Spontaneität verloren. Sie leben unter ständiger psychischer Belastung und leiden unter Schuldgefühlen, emotionalen Störungen, Verzweiflung und neigen zur passiv-depressiven Haltung. Sie haben wenig Außenkontakte, kaum FreundInnen und ein schwaches Selbstwertgefühl. In der Regel sind es unsicher gebundene Kinder.

In der Schule haben sie in der Regel wenig Probleme, weil sie sich selbst unter Druck setzen bzw. mit den Leistungsforderungen von Zuhause ein perfektionistisches Lernverhalten entwickelt haben. Bei LehrerInnen sind diese Kinder beliebt, weil sie gute Leistungen bringen, hilfsbereit sind, sich gut lenken lassen und eine Pseudoreife haben.

Als Langzeitfolgen können genannt werden: Depressivität, fragiles (zerbrechliches, zartes) Selbstwertgefühl, Ablösungs- und Identitätsprobleme und Suizidverhalten.

Sehr anschaulich beschreiben Graf und Frank die Rollenumkehr in der Mutter-Kind-Interaktion:³⁸

„Das Kind hat nicht den Freiraum, sich seinem Alter entsprechend kindlich zu verhalten, und erhält nicht die notwendige emotionale Unterstützung. Es ist der ‚starke‘ Partner, der Rücksicht nimmt, Trost spendet, sich für das Wohl der Mutter verantwortlich fühlt. Z.B. tröstet es die Mutter, wenn diese im Spiel verliert

³⁷ Vgl., Karl-Heinz Brisch, Bindungsstörungen, ihre Folgen und die Möglichkeiten der Therapie, in: Karl Gebauer, Gerald Hüther, Kinder brauchen Wurzeln, Düsseldorf/Zürich 2001, S. 75f.

³⁸ Johannes Graf, Reiner Frank, a.a.O. S. 331.

(„ist ja nicht so schlimm“ oder nonverbal durch Streicheln/Uarmen). Es verhält sich ‘pseudoerwachsen‘, maniert, geziert, nicht seinem Alter entsprechend. Die Mutter wirkt entschlossen, unreif, infantil, im Extremfall vom Kind abhängig. Es entsteht der Eindruck, dass die Mutter das Kind für ihre unerfüllten Bedürfnisse und Sehnsüchte braucht, es als Quelle von Halt und Zuwendung sieht.“

6. Medialisierung des Lebens

Kinder wachsen mit der neuen Medienwelt wie selbstverständlich auf³⁹ und nutzen sehr selbständig moderne Medien. Sie telefonieren, verfügen über eigene Mobiltelefone, tauschen Nachrichten per SMS. Sie sehen fern, haben oft einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer, entscheiden so selbst über Umfang und Auswahl der Sendungen. Sie hören Radio oder Musik aus der Konserve. Die entsprechenden Geräte zum Abspielen sind in ihrem Besitz. Kinder entscheiden frei über Qualität und Quantität der musikalischen Hörerlebnisse. Sie nutzen Computer, verfügen über Play-Station und Internet-Zugang.

Der Marktanteil der jungen Generation am gesellschaftlichen Kaufvolumen wird auf eine Summe von drei bis fünf Milliarden Euro geschätzt. Einzelne Berechnungen reichen bis 20 Milliarden und schließen so die indirekten Auswirkungen auf das Kaufverhalten von Eltern und Großeltern mit ein. Inzwischen arbeiten für die Werbebranche eigene Casting-Agenturen für Babys. Es begann Mitte der 70er Jahre mit Darstellungen der „Biene Maja“ auf Tassen, Töpfen und T-Shirts. Mehr als 1000 Gegenstände waren schließlich im Umfeld der beliebten Kinderserie angesiedelt. Dieses System wurde weltumspannend und übergreifend ausgebaut. 57 Prozent der Kinder und Jugendlichen verfügten im Jahr 2000 über Internet-Erfahrungen. 1998 waren es erst 18 Prozent. Das Internet ist der größte freie Marktplatz der Ideen, Nachrichten und Meinungen, den es jemals gegeben hat. Chat-Rooms und andere

Plattformen bieten rund um die Uhr weltweit zu allen möglichen Themen interessante Diskussionsmöglichkeiten.

Aggression und Gewaltdarstellungen gehören zum Geschäft, sonst läuft nichts. Kinder - befragt, was sie in ihrem Gewaltverständnis beeinflusst - nennen an erster Stelle Erwachsene und an zweiter Stelle Medien.⁴⁰ Die sog. Selbstkontrolle hat nur beschränkte Möglichkeiten einzugreifen. Ihre Empfehlungen finden nur bedingt Gehör. So plädierte die Selbstkontrolle dafür, die Filme *Herr der Ringe* und *Harry Potter* erst ab 12 Jahren freizugeben, aber die Filmlobby setzte die Zulassung ab 6 Jahren durch.

Über die Medien werden den Kindern ganz unterschiedliche Wertvorstellungen vermittelt. Nicht nur in den Kindersendungen, sondern grundsätzlich, denn die meisten Kinder sehen auch das „Normalprogramm“. Werte werden kontextabhängig verstanden und auch vermittelt. „Was also richtig ist, ergibt sich aus der Situation und nicht aus einer allgemein gültigen Norm.“⁴¹ Nehmen wir ein neutrales Beispiel: Ein Kind braucht heute im Bus bei älteren Menschen nicht mehr aufzustehen, um Platz zu machen. Ist aber der ältere Herr oder die ältere Dame erkennbar behindert, wird in diesem Fall das Aufstehen erwartet. Der Wert „Achtung vor einem älteren Menschen“ gilt nicht grundsätzlich, sondern nur auf bestimmte Situationen bezogen.

7. Freizeitstress

Die Freizeit des Kindes wird mehr und mehr verplant. Die freie Zeit ist längst keine Zeit mehr, in der das Kind frei hat. Auch hier steht das Kind bereits unter einem gewissen Leistungsdruck, sei es im Sportverein oder im Musikunterricht: überall wird Leistung erwartet. Mit der Abnahme der Spielkultur in der Familie nimmt der Freizeitstress zu. Viele Mütter verstehen sich lediglich als Managerin der kindlichen Freizeitgestaltung. Die Kreativität der Spielkultur hat in den letzten Jahren stark abgenommen. Auch in

³⁹ Egmond Prill, pro 2/2001, S. 14f.

⁴⁰ Wilfried Griebel, Anja Beisenkamp, Kinder und Gewalt, in: Kindheit 2001, a.a.O., S. 147.

⁴¹ Ulf Preuss-Lausitz, Sozialisationswidersprüche heutiger Kinder und Möglichkeiten der Wertebildung in der modernen Schule, a.a.O., S.19.

christlichen Familien wird immer weniger gespielt.⁴² Das kreative Spielen wird immer mehr durch Computer und Spielkonsole abgelöst. So geben nur etwa 2 % der Jungen und 6 % der Mädchen an, etwas Kreatives zu spielen, während etwa 45 % der Jungen und etwa 15 % der Mädchen den Computer und die Spielkonsole als häufigstes Lieblingsspielzeug angeben.⁴³

Die Freizeitindustrie bestimmt immer mehr darüber, womit Kinder ihre Freizeit verbringen. Sind die einen Kinder verplant, so bedeutet für andere Kinder Freizeit Leerlauf. Sie wissen mit der Zeit nichts anzufangen. Sie wird vertrödelte oder eben am Fernseher, mit Video oder Computerspielen zugebracht. Zusammenfassend können wir feststellen: Die Freizeit der Kinder wird zunehmend medialisiert (Fernsehen, Computer etc.), verhäuslicht und verinselt.⁴⁴

8. Schulischer Leistungsstress

In einer Leistungsgesellschaft wird von einem Kind ganz selbstverständlich Leistung erwartet. Über die Schule vollzieht sich mehr oder weniger der Prozess der Auslese im Konkurrenzkampf der Leistungsgesellschaft. Das Bildungssystem ist auf Leistung aufgebaut. Schulischer Leistungserfolg und schulisches Leistungsversagen sind darum mit dem Status im späteren Berufsleben verbunden. Kein Wunder, wenn Eltern darauf achten, dass ihr Kind in der Schule erfolgreich ist, denn dies wird „heute als entscheidende Vorbedingung[en] zumindest für die Sicherung des sozialen Status der Herkunftsfamilie, möglichst für Prozesse des erwünschten sozialen Aufstiegs gewertet.“⁴⁵ Eltern haben darum eine Erwartungshaltung an ihr Kind und setzen es auch entsprechend unter Druck mit der Bemerkung: „Wir wollen doch nur das Beste für dich!“

und das Beste ist eben eine gute oder sehr gute Schulleistung, weil diese ja Voraussetzung für die spätere Berufslaufbahn ist. Das Drei-Klassen-Schulsystem erhöht den Druck, denn das Kind soll möglichst Abitur machen. Eltern und Kinder stehen hier vor nicht unerheblichen Problemen und Unsicherheit.⁴⁶

Dazu kommt der Druck der hohen Arbeitslosigkeit und dass nur der Beste Chancen hat, Karriere zu machen. Repräsentative Befragungen bestätigen, dass aus der Sicht der Kinder die schulbezogenen Probleme an der Spitze stehen.⁴⁷

Ist auf der einen Seite der Leistungsdruck von Eltern auf ihre Kinder enorm, so begegnet uns auf der anderen Seite ein elterliches Desinteresse am schulischen Lernerfolg des Kindes, wie die Pisa-Studie es aufzeigt. Da stimmt etwas nicht, wenn 60 Prozent der 15jährigen in Deutschland angeben, dass sich ihre Eltern nicht für ihren Lernerfolg oder für ihre Lernschwierigkeiten interessieren, ebenso ihre Lehrer. Gerade mal 15 Prozent der Lehrkräfte würden nach Pisa Problemkinder als solche in der Hauptschule erkennen. „Eine vernichtende Diagnose für Eltern und Lehrkräfte zu Lasten der jungen Generation“, schreibt Norbert Lurz, Leiter des Ministerbüros von Frau Dr. Annette Schavan im Kultusministerium in Stuttgart.⁴⁸ Ein Alarmsignal, dass nicht überhört werden darf! Offensichtlich herrscht eine Sprachlosigkeit zwischen Schülern und Lehrern.

Seit der Veröffentlichung der Pisa-Studie⁴⁹ kommt das deutsche Bildungssystem nicht mehr zur Ruhe. Man spricht wieder von einer Bildungskrise. Der Ruf nach mehr Tagesstätten und Ganztagschulen bringt nicht eine Entlastung der Kinder, sondern eine

⁴² Vgl. Wilhelm Faix, Die christliche Familie heute. Ergebnisse einer Umfrage unter evangelikalen Familien über ihr Glaubens- und Familienleben und ihre Erziehungspraxis, Bonn 2000, S. 39ff.

⁴³ Vgl. Stefan Fries, Kinder und ihre Freizeit, in: Kindheit 2001, a.a.O., S. 177.

⁴⁴ Ebd., S. 170ff.

⁴⁵ Klaus Hurrelmann, Familienstress, Schulstress, Freizeitstress, Weinheim²1994, S. 129.

⁴⁶ Ebd., S. 132.

⁴⁷ Ebd., S. 134.

⁴⁸ Werteerziehung als Grundvoraussetzung einer zukünftigen Bildung, Lebendige Gemeinde 3/02, S. 8.

⁴⁹ Vgl. Pisa 2000, Berlin 2001.

zusätzliche Belastung. „Ganztagsschulen als Allzweckmittel gegen schwache Leistungen von Schülerinnen und Schülern sind ebenfalls keine Patentlösung, sonst wäre Bayern als Land mit den wenigsten Ganztagessschulen in Deutschland nicht Klassenprimus in der Pisa-Ländervergleichsstudie geworden. Auch im internationalen Vergleich liegen Länder wie Spanien und Luxemburg mit Ganztagessschulsystem noch hinter Deutschland. Die vermeintliche Wunderwaffe Ganztagessschule sollte auf sozial problematische Gebiete in Ballungszentren konzentriert bleiben.“⁵⁰

Die Reaktion von Schülern auf den Leistungsdruck, dem sie ausgesetzt sind, ist natürlich sehr unterschiedlich:⁵¹

- die einen reagieren mit psychosozialen Störungen,
- andere mit psychosomatischen Beschwerden,
- wieder andere mit delinquentem Verhalten oder Drogenkonsum.

Natürlich gilt es hier zwischen objektiver Belastung und subjektiver Belastbarkeit zu unterscheiden, will man dem einzelnen Kind gerecht werden. Aber „die Art und Weise, wie Eltern, Lehrer, Mitschüler und Freunde die objektiven Anforderungen wahrnehmen und interpretieren, entscheidet mit über die subjektive Verarbeitung dieser Anforderungen“.⁵² Besonders gefährdet sind die Kinder, die durch gute Leistungen „die Akzeptanz und Zustimmung ihrer Eltern erringen wollen“.⁵³

In diesem Zusammenhang müssen wir auch das Phänomen der Schulverweigerung und des Schulschwänzens ansprechen, das immer mehr um sich greift. Dies betrifft insbesondere Kinder aus sozial schwachen Familien wie Kinder aus Zuwanderungsfamilien

bzw. Familien, in denen ein Elternteil aus einem anderen Herkunftsland stammt. Die größte Gruppe der Schulschwänzer liegt in der Altersspanne zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr mit 61 Prozent.⁵⁴ Erschreckend dabei ist, dass gut die Hälfte der befragten Jugendlichen berichtete, dass ihre Eltern davon wussten. Diese Eltern wussten aber nicht mit dem Problem umzugehen, waren entweder überfordert oder hilflos. Die auf ihre Reaktion befragten Eltern antworteten: 83 % hatten mit dem Kind geredet, 53 % sich an die Schule gewandt, 29 % verhängten Hausarrest, 17 % entzogen das Taschengeld und 8 % schlugen das Kind - aber Erfolg hatten sie alle nicht.⁵⁵

Überdurchschnittlich häufig kommen diese Jugendlichen aus alleinerziehenden, kinderreichen und wirtschaftlich schwachen Familien.

Ziehen wir ein Fazit:

Kinder müssen heute in der Tat mehr verkraften als früher. Die Vielfältigkeit des Lebens und die gesellschaftliche Entwicklung lassen das Aufwachsen zum Risiko werden. Die Anforderungen an die Kinder sind in der gegenwärtigen Gesellschaft vielfältig und herausfordernd.

Kinder sollen eine hohe sprachlich-kommunikative und soziale Kompetenz entwickeln und ein hohes Bildungsniveau erwerben. Eine frühe Selbständigkeit und Planungsfähigkeit sind eine unabdingbare Kompetenz, um das Leben meistern zu können; Beziehungsfähigkeit und das Aushandeln von disparaten Anforderungen sind in eine Balance zu bringen. Kinder sollen offen für neue Erfahrungen und Situationen sein, müssen mit fremden Kulturen und Lebensführungen zurecht kommen, Trennungserfahrungen und Verluste verkraften, den Alltag selber organisieren, partnerschaftlich miteinander um-

⁵⁰ Norbert Lurz, a.a.O., S. 9.

⁵¹ Klaus Hurrelmann, Familienstress, a.a.O., S. 135.

⁵² Ebd., S. 139.

⁵³ Ebd., S. 141.

⁵⁴ F. Braun; H. Förster; Th. Gericke u.a., Die PISA-Verlierer: Von der Schule ins berufliche und gesellschaftliche Abseits?, DJI Bulletin 60/61 2002, S. 14.

⁵⁵ Ebd., S. 15.

gehen können, genuss- und liebesfähig sein u.a.m.

Nur Kinder mit einer sicheren emotionalen Bindung, einem starken Selbstwertempfinden, einer sozialen Umwelt, die sie stützt, stärkt, fördert und korrigiert, und einem Wertesystem, das ihnen Halt und Geborgenheit bietet, haben gute Aussichten, sich zu starken und gesunden Persönlichkeiten zu entwickeln und den Herausforderungen stand zu halten.

*„Kinder, die ohne sichere emotionale Bindungen in einer sozialen Gemeinschaft groß werden, entwickeln keine Wurzeln, mit denen sie in dieser Gemeinschaft verankert sind. Sie eignen sich deshalb auch die ethischen Normen und das moralische Wertesystem dieser Gesellschaft nicht freiwillig an.“*⁵⁷

Eltern, Erzieher und Mitarbeiter der Gemeinde haben darum eine hohe Verantwor-

tung Kindern gegenüber. Aber auch die Macher der neuen Kommunikationsmedien müssen sich ihrer Verantwortung bewusst werden. All diese Menschen sind heutzutage in viel stärkerem Maß als früher Mitgestalter der Entwicklungsbedingungen für unsere Kinder. Viele Erwachsene sind sich dieser Verantwortung nicht bewusst. Aus christlicher Sicht gilt es mehr denn je, Kinder als Gabe Gottes zu erkennen (Ps 127,3). Eltern und alle, die mit Kindern zu tun haben, sind aufgefordert, mit Kindern in der Mitte (Mk 9,36) den Alltag so zu gestalten, dass diese zu gesunden und starken Persönlichkeiten heranwachsen können. Dabei sollte uns das Wort aus Kol 3,17 leiten: „Alles, was ihr tut mit Worten oder mit Werken, das tut alles im Namen des Herrn Jesu und dankt Gott, dem Vater, durch ihn“.

⁵⁶ Irene Frohe, Sinn erschließen – Wertvorstellungen entwickeln, in: Irene Frohe (Hrsg.), Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule, Bad Heilbronn 1999, S. 22ff.

⁵⁷ Karl Gebauer, G. Hüther, Unsere Kinder sind unsere Zukunft, in: Kinder brauchen Wurzeln, a.a.O., S. 190.

Psychische Störungen bei Kindern heute

Herbert Scheiblich

1. Die Entwicklung des Kindes in einer sich verändernden Gesellschaft

Die Rahmenbedingungen unserer Gesellschaft für die Entwicklung der Kinder haben sich erheblich geändert.

- Es kommt zu einer Beschleunigung der Reifungsphasen, die Pubertät tritt früher ein.
- Es kommt zu einer Veränderung des Körperschemas: Kinder sind heute schlanker und größer gewachsen als in früheren Generationen.
- Die juristischen Voraussetzungen für das Erwachsenwerden wurden vorverlagert. Früher galt Volljährigkeit mit 21, heute mit 18.
- Das Jugendschutzgesetz wird nicht mehr so streng wie früher gehandhabt, z. B. ist die Ahndung des öffentlichen Rauchens eines 14-Jährigen nicht mehr von öffentlichem Interesse.
- Neben dieser Raffung bestimmter Vorgänge des Erwachsenwerdens kommt es aber auch zu einer Ausdehnung der Sozialisationsphase durch verlängerte Berufsausbildung, permanentes Erlernen von neuen Techniken und eine verzögerte Nachreifung in der Persönlichkeitsentwicklung.
- Es zeichnet sich ein schneller Umbruch in den familiären Strukturen ab. Das klassische Familienmodell Vater/Mutter/Kinder ist nicht mehr das einzige Modell für das Zusammenleben der Generationen. Die Kernfamilie wird immer mehr abgelöst durch „Patchwork“-Familien, in denen Stief- bzw. Ersatzeltern an die Stelle der leiblichen Eltern treten.
Diese neuen Familien haben einen Anteil von 20 % der familiären Strukturen in der Republik erreicht. Das große Problem dieser Patchworkfamilien ist, dass es zu einem Kampf um den Rang der Kinder in

der Wertigkeit zu ihren Bezugspersonen kommt. Der „Patchwork“-Partner kommt in das Dilemma, ob er dem neuen Partner genauso viel bedeutet wie dessen Kinder (und soll diesen Kindern die gleiche Zuwendung zukommen lassen wie den eigenen). Eine weitere Entwicklung ist die Entstehung von Rumpffamilien, wo Kinder von einer Bezugsperson alleine großgezogen werden.

Es ist jedoch eine Illusion zu denken, dass eine komplette Familie im traditionellen Sinn einen optimalen Rahmen für das Gedeihen der Kinder darstellt und aus diesem Grund die Kinder auf jeden Fall vor einem Trennungs- bzw. Scheidungstrauma bewahrt werden müssen. Es ist vielmehr so, dass die Situation sogenannter „intakter“ Familien stärker pathogenetisch wirksam sein kann als klar geregelte Trennungs-Situationen wie z. B. bei einer Scheidung. Wenn in einer Kernfamilie ein Familienkonflikt nicht offen, klar und abgegrenzt ausgetragen wird, entsteht für das Kind ein Dauerstress, der in psychische Komplikationen münden kann.

Daher ist das Dogma des Trennungs- und Scheidungstraumas kritisch zu betrachten. Es ist sicher möglich, dass eine Trennung oder Scheidung der Eltern zu einem traumatischen Erlebnis für das Kind wird: Wenn der Familienkonflikt, der zur Scheidung führte, nach dem Trennungsprozess nicht beendet, sondern auf einer anderen Ebene weitergeführt wird, verarbeiten die Kinder die Scheidung sehr ungünstig. Aber - wenn es auch paradox klingen mag - manchmal ist eine Scheidung auch für die Kinder stabilisierend. Dieser Umstand ist für uns um so bedenkenswerter, als in der christlichen Seelsorge vielfach auf Gedeih und Verderb auf den Erhalt der Familie hingearbeitet wird.

- In unserer Gesellschaft herrscht eine multikulturelle Atmosphäre, die zu einer Verwirrung der Werte führt. Es gibt zwar viele - mitunter zu viele - Werteangebote, aber keine Maßstäbe, die allgemein ver-

bindlich sind. Dieses langsame Verlorengehen eines „inneren roten Fadens“ innerhalb der Gesellschaft führt zu einer Auflösung der gesellschaftlichen Strukturen mit Veränderungen der sozialen Kommunikationsmuster, Verringerung der Solidarität, rüpelhaftem Auftreten, Kampf der Kinder gegen die Eltern um die soziale Absicherung, etc.

5. Die Einflüsse der technologischen Entwicklung, wie z. B. PC-Techniken, führen zu neurologischen Veränderungen, deren Auswirkungen wir erst in Generationen feststellen können. Während früher eine Atmosphäre der Konstanz der Traditionen vorherrschte, man somit das Wissen von den Großeltern an die Eltern und die Kinder bzw. Enkel weitergab, haben heute die traditionellen Werte, insbesondere beruflicher Erfahrung, kaum noch Bedeutung, denn die neuen Techniken erfordern neue Verhaltens- und Denkmuster.

Auf Grund dieser Entwicklung sind Eltern bzw. Berufstätige gefordert, im Laufe ihres Berufslebens mehrmals ihren Beruf neu zu erlernen, was für sie (und ihre Familien) auch in erheblichem Maß Stress bedeuten kann. Die Kinder ihrerseits werden von Anfang an einem erheblichen Leistungsdruck ausgesetzt; z.B. führen sie schon in frühester Kindheit Terminkalender, um die verschiedenen Aktivitäten koordinieren zu können.

Dieses sog. moderne Leben führt nicht nur zu äußeren Veränderungen, sondern sicher auch zu einer andersartigen Vernetzung der Nervenzellen im Gehirn. Die erhöhte Beanspruchung bedeutet einerseits für das Gehirn die Anforderung, ein erhöhtes Anpassungsvermögen zu zeigen, schließt aber die Gefahr ein, dass es durch Überflutung von Information zu einer Dekompensation des Gehirns kommt. Dies scheint einer der Gründe zu sein, warum immer mehr Jugendliche zu Drogen oder Außenseiterverhalten greifen. Andererseits wird das Gehirn erheblich visuell organisiert, verbunden mit weni-

ger Ausdauer und Frustrationstoleranz als früher.

6. Bisher „vergessene“ diagnostische Einordnungen wie das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom, sog. ADS, werden in letzter Zeit häufiger diagnostiziert; sie erleben eine Renaissance und der Einsatz von bestimmten Medikamenten wie Ritalin steigt beträchtlich. Man muss die Hypothese in Betracht ziehen, dass es sich bei bestimmten Diagnosen um Zeit- und Moderscheinungen handeln könnte.

Ein großes Problem in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie ist die Besonderheit der psychischen Störungen in diesem Lebensabschnitt. Es ist schwierig zu unterscheiden, ob ein (vermeintliches) Krankheitszeichen nur eine verzögerte Entwicklung signalisiert oder schon Ausdruck einer psychischen Störung ist. Deshalb sollte man sich bei Kindern grundsätzlich abwartend und beobachtend verhalten und Eltern allgemein raten, das Symptom nicht zu sehr in den Fokus der Aufmerksamkeit zu stellen, sondern den Schwerpunkt mehr auf die Beziehungsgestaltung zu legen, wo es auf die Kunst ankommt, die Bindung zum Kind zu halten (dass es wertgeschätzt und geachtet ist) und gleichzeitig Grenzen zu setzen.

7. Die schwierigen Zeiten für die Kinder sind immer Zeiten des Übertritts von einem Sozialraum in den anderen: der Übergang vom Kindergarten in die Schule, in der Pubertät das Hineinwachsen in neue, größere Erfahrungsräume bei gleichzeitigem Verlassen des Sozialraums der Schule und der Familie. Kinder sind in dieser Zeit nicht nur psychisch gefordert, sondern auch durch die körperlichen und sozialen Vorgänge doppelt belastet.

Dabei ist zu beachten: Die Mädchen sind in der Pubertät den Jungen immer 2 Jahre voraus und zeigen doppelt so häufig psychische Störungen wie gleichaltrige Jungen.

Trotz der erheblichen Fortschritte in der Versorgung von psychisch kranken Kindern in Deutschland ist diese immer noch unzureichend. 5 % der Kinder und Jugendlichen im Alter bis zu 18 Jahren sind dringend behandlungsbedürftig und bei weiteren 10-13 % sind aufgrund von auffälligen Verhaltensweisen diagnostische Maßnahmen und Beratungsangebote angezeigt.

8. Der Unterschied zwischen Kindern und Jugendlichen besteht neben dem Alter in der Veränderung und der unterschiedlichen Gewichtung der körperlichen, psychischen und sozialen Vorgänge.

In der Kindheit steht die Hirnreifung im Vordergrund. Das Kind lernt zwischen extern und intern zu unterscheiden, entwickelt die Fähigkeit zur Assoziation und - als Gegenteil - zur Dissoziation, und die Anteile von kristallinen Strukturen, d. h. z. B. dem Langzeitgedächtnis, und floriden Strukturen, d. h. Strukturen zu lernen, werden entwickelt.

In der Pubertät wird diese Hirnreifung vertieft. Es kommt zu einer Ausdifferenzierung. Der Jugendliche lernt sich zu entscheiden, ob er sich positiv oder negativ verhält, interne Grenzen akzeptiert, die seine Phantasie begrenzen, oder externe Grenzen, die seine Potenz als Erwachsener begrenzen, ja ob er als Mensch mehr internal oder mehr interpersonell agiert.

Diese Gegensatzbildung ist für den Jugendlichen sehr wichtig. Es dreht sich um die Bewertung positiv/negativ der Umwelt, um die Alternativen Progression oder Regression, Starrheit oder Flexibilität, Narzissmus oder Objektbeziehung, Gleichaltrigkeit oder Erwachsensein, emotionale Breite oder Angstvermeidung, innere oder äußere Realität, Vergangenheits- oder Zukunftsorientierung, Autonomie oder Abhängigkeit, körperliche oder psychische Orientierung, rebellisches oder normatives Sozialverhalten.

2. Die Umbruchphase der Pubertät

Die Pubertät wird wie folgt eingeteilt:

In die **Voradoleszenz** gehört die Reaktivierung der seit der frühen Kindheit schlummernden Konflikte mit der damit verbundenen Ablösung von bekannten Liebesobjekten, d. h. das Kind interessiert sich nicht mehr für seine Puppe oder sein Lieblingsspielzeug.

In der **Frühadoleszenz** kommt es zur Pseudotrennung von Bezugspersonen, auf die das Kind z. T. depressiv reagiert, in die Isolation geht oder sich schwärmerisch an Idole wie Popstars hält und impulsive Beziehungen beginnt. In diesem Stadium kommt es auch zur Ausdifferenzierung der sekundären Geschlechtsmerkmale.

Die **mittlere Adoleszenz** ist die stürmischste und schwierigste Zeit. Der Körper wächst, aus psychoanalytischer Sicht kommt es zur Ablösung bzw. (wenn diese misslingt) zur Triangulierung. Das Kind löst sich endgültig von seinen frühen Liebesobjekten. Dabei sind große affektive Schwankungen und dramatische Wechsel zu beobachten. Deshalb können sich bei Fehlsteuerung in dieser Zeit die meisten psychischen Probleme der Adoleszenten entwickeln, wie z. B. Borderline, Essstörungen oder Drogenkonsum.

Die **Spätpubertät** zwischen dem 15. und 20. Lebensjahr dient der Konsolidierung der getroffenen Identität.

Die **Nachpubertät** dauert bei einigen Menschen (ironisch angemerkt) bis in das hohe Alter.

Was sind genau die einzelnen Vorgänge, die sich in der Pubertät abspielen?

1. Die Pubertät ist ein Prozess der hormonellen Umstellung. Die Hormonzyklen bilden sich aus und es verändert sich der Körperbau und damit konsekutiv das Körperschema, welches dann in ein Selbstbild des Adoleszenten von sich sel-

ber einmündet. Die Jugendlichen müssen erst einmal diese körperlichen Veränderungen wahrnehmen, verarbeiten und gleichzeitig mit anderen vergleichen. Hierbei ist eine gute Information des Kindes über seine eigenen körperlichen Vorgänge sehr wichtig.

2. In der Pubertät verändert sich die Gehirnorganisation, vor allem bezüglich der kognitiven Abläufe. Das Gedächtnis, die Neugierde und das Lernvermögen erreichen in diesem Zeitraum ihren Zenit und der Jugendliche muss, wo er früher als Kind sensomotorisch konkret dachte, lernen, formal-operativ zu denken, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden.
3. Die Pubertät beinhaltet immer einen Konflikt zwischen Autonomie und Einordnung in die Gruppe. Während früher der Bezug zu den Eltern und deren kommunikativen Spielregeln einen sicheren Rahmen darstellte, die Welt zu erforschen, beginnen die Jugendlichen jetzt ihre Eigenständigkeit zu testen. Es kommt einerseits zu einem Kampf der Jugendlichen untereinander um die Stellung zueinander sowie die Wirkung auf andere und andererseits in der Familie zu einem Neu-Aushandeln dieser Beziehungsregeln.

Dieses Neuaushandeln stellt die Erwachsenen vor erhebliche Probleme, da die Kinder einer anderen Logik und anderen Gefühlen folgen als die Eltern, und es bedarf in dieser Zeit eines großen Maßes an Geduld und Motivation, um einerseits die Kinder in diesem Prozess zu fördern, andererseits jedoch Auswüchse zu begrenzen. In diesem Stadium der Pubertät findet noch keine echte Loslösung von der Familie statt, sondern vielmehr ein Kampf innerhalb der seelischen Strukturen des Jugendlichen zwischen externer und interner Problemlösung. D. h. der Jugendliche fragt sich: „Trage ich den Konflikt mit meinem sozialen Umfeld in diesem Umfeld aus, oder mache ich ihn in mir selber mit mir aus?“ Es kommt zur Ausbildung eines Gleichgewichts zwischen Flexibili-

tät und Konstanz, wobei Konstanz das Übernehmen von Struktur und Normen bedeutet, während Flexibilität die jugendliche Ungebundenheit und Ungestümheit darstellt, ein Vorrecht der Jugend, das z. T. zum Kummer der Alten wird.

Hier treten auch Konflikte mit übergeordneten sozialen Strukturen wie der Schule auf. Meistens herrscht keine Kontinuität der Verhaltensnormen zwischen Schule und Elternhaus vor. Wenn z. B. in einer Familie eine grundsätzliche Haltung von Laissez-faire gilt, kann es in der Schule bei diesem lockeren verwöhnenden Erziehungsstil zu einem Konflikt kommen, denn in letzterer gilt es, Regeln einzuhalten und gleichzeitig die Rechte anderer zu beachten, und vor allem Spannung und Frustration auszuhalten.

In diesem einfachen Fall ist es mit einem einfachen Gespräch zwischen allen an der Erziehung Beteiligten relativ leicht, eine Übereinstimmung der verschiedenen Beziehungsmuster und Erwartungen zu erreichen. Der schwierigere Fall ist jedoch, wenn die Kinder innerhalb der Familie emotional vernachlässigt und sich selbst überlassen bleiben, z. B. dauernd vor dem Fernseher hocken. Die Eltern delegieren die Sorge um das Gedeihen des Kindes an die Schule und andere soziale Institutionen, die dann auf jeden Fall überfordert sind, und bei Konflikten sind keine Strukturen mehr vorhanden, um das Kind aufzufangen.

4. Der Jugendliche entwickelt auch eine Veränderung seiner religiösen Orientierung. Während beim Kind der Begriff Gott noch eine Omnipotenz darstellt, die sich auf das eigene Verhalten überträgt, kommt es in der Pubertät zu einem Verlust dieser Omnipotenz und zu einer Neuinterpretation der eigenen Fähigkeiten und Stärken und somit zu einer deutlichen Abgrenzung gegenüber einer göttlichen Instanz.

Soweit kurz ein Überblick über die genaueren Vorgänge in der Pubertät.

3. Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen

Die Einteilung von psychischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen erfolgt allgemein nach dem Schema der ICD-10, welche grundsätzlich davon ausgeht, dass in der Pubertät Verhaltensweisen wie bei Erwachsenen diagnostiziert werden können.

Persönlichkeitsstörungen sind von dieser Regel ausgenommen, sie sind erst nach dem 18.-21. Lebensjahr zu diagnostizieren.

Die ICD-10 geht nach einem **mehrachsigem Schema** vor, was für den Fachmann wertvolle Hinweise liefert, aber hier in diesem Referat wäre die Darstellung zu kompliziert.

Als erstes gilt es bei psychischen Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen abzuschätzen, welches **Intelligenzniveau** vorherrscht. Viele Kinder werden in ihrer Intelligenz nicht eingeschätzt und dadurch intellektuell überfordert.

Die zweite Ebene der ICD-10 umfasst die **Entwicklungsstörungen des Kindesalters**, die einerseits singulär auftreten können, d. h. es zeigen sich Störungen bzgl. der Sprache und des Sprechens oder schulischer Fertigkeiten, wie z. B. die bekannte LRS (Les-Rechtschreib-Schwäche). Andere Kinder zeigen eine ungenügende Entwicklung ihres Kommunikationsvermögens. Diese Störung wird, wenn sie sehr umfassend ist, als Autismus diagnostiziert. Derartige Entwicklungsstörungen sind bis zum 8./10. Lebensjahr einzuordnen.

Die nächste Kategorie sind die **Verhaltens- und emotionalen Störungen**, die in der Kindheit oder Jugend beginnen. Hierbei ist das schon erwähnte ADS-Syndrom, z.T. mit Aufmerksamkeits-, z. T. mit hyperkinetischen Störungen zu nennen. Es können weitere Störungen im Sozialverhalten – in Form von Trotzigkeit, Opposition, Ängstlichkeit, Isolier- und Rückzugstendenzen - einerseits im Rahmen der Familie, andererseits bei fehlenden sozialen Bindungen diagnostiziert werden. Die emotionalen Störungen der

Kinder, besonders die Ängste, sind ein schwieriges Kapitel in der Diagnostik und Behandlung.

Kinder zeigen im Alter bis zu 10 Jahren weiterhin Tic-Störungen wie das Tourette-Syndrom oder Auffälligkeiten in Form einer Enuresis oder Enkopresis, d. h. die Entwicklung des Kindes wird unterbrochen, es kommt zu einem Rückgriff auf frühere Verhaltensmuster.

Bei dem Jugendlichen kommt es zur **Störung der sozialen Funktionen und Verhaltens** i. S. von Isolierung oder Enthemmung, z. B. mit destruktivem Verhalten im sozialen Verbund.

Dieser kurze Überblick zeigt die Einteilung und die Diagnose stützt sich außer der Untersuchung und Exploration des Kindes auf die Befragung und Beobachtung der Umwelt und die Verwendung hochspezifischer Tests, wie z. B. den Sceno-Test oder den TAT.

4. Regeln für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen

Es werden keine therapeutischen Strategien in diesem Referat dargelegt, sondern der seelsorgerliche Umgang wird besprochen.

Allgemein ist wichtig, dass es das Erziehungsziel ist, den Kindern klare Werte zu vermitteln, die nicht in Form von Verboten, sondern in Form von Geboten dargelegt werden und deren Einhaltung einen Vorteil verspricht. Eine Leitlinie hierfür ist der Dekalog, der uns den Respekt vor anderen vorschreibt.

Die Erziehung sollte an **Werten** orientiert sein und **langfristige Ziele** verfolgen und sich nicht mit der kurzfristigen Befolgung und Einhalten von Regeln zufrieden geben.

Die Erwachsenen sollten zu pubertierenden Jugendlichen eine **gute Beziehung** gestalten, die die Kennzeichen trägt,

- gemeinsame Regeln zu erarbeiten und einzuhalten,

- dem Kind Wahlmöglichkeiten zu geben, die sich in einem überschaubaren Rahmen bewegen,
- die Fähigkeit aufzubauen, aus Fehlern zu lernen ohne Schuldgefühle zu entwickeln,
- allgemein Grenzen einhalten zu lernen, die keine Tabus darstellen.

Die Eltern sollten sich selber einen **Zugang zu ihrer eigenen Pubertät** verschaffen, sich ihrer damaligen Probleme bewusst werden und ihre eigenen Erfahrungen den Kindern authentisch weitergeben. Dieser Zugang führt zu einer veränderten emotionalen Sichtweise bei den Adoleszenten.

Wenn der Erwachsene jedoch keine eigene Identität hat, so kann er auch gegenüber den Kindern keinen festen Standpunkt einnehmen. Der notwendige feste Standpunkt ist

flexibel zu handhaben: es ist bedeutsam, ein Gleichgewicht zwischen Handeln und Nicht-Handeln und Gewährenlassen herauszufinden. Dies gelingt meistens, indem man gegenüber den Kindern und Jugendlichen eine Haltung der natürlichen Gelassenheit, eine Toleranz gegenüber Schwankungen des Kindes und Jugendlichen einnimmt und humorvoll auf Exzesse reagiert.

Eine liebevolle Zuwendung in der Abgrenzung führt dazu, dass das Kind sich zwar in seinem Verhalten abgelehnt, aber in seiner Person angenommen fühlt. Diese Haltung lehnt sich an die Einstellung an, die Jesus gegenüber seinen Mitmenschen und den Sündern hatte, und hilft dem Kind mit Verständnis und Geduld, die schon beschriebenen schwierigen Vorgänge während der Pubertät zu bewältigen.

Interdisziplinäre Anwendungshilfen für Psychotherapie und Seelsorge

Jörg Dieterich

Manche wissenschaftliche Autoren meinen, dass die wissenschaftliche Qualität des jeweiligen Artikels proportional zur Unverständlichkeit des Textes steige. Mir scheint, diese Meinung ist besonders im deutschen Sprachraum verbreitet, was mich auf den Oxford Professor John Austin (1911-1960) bringt, der in seinen brillanten Vorlesungen untersucht hat, was geschehen muss, damit der eine versteht, was der andere sagt (vgl. Austin 1994). Dazu gehört natürlich, dass tatsächlich etwas gesagt wird. Aber das genügt nicht, sondern es müssen immer auch die entsprechenden Umstände vorliegen, damit das, was gesagt wird, auch verstanden wird. Und dann ist es sehr häufig notwendig, zusätzliche ergänzende Handlungen zu vollführen (vgl. Austin 1994, 31). Ein schönes Beispiel ist der Satz: "Ich schenke dir einen Brillantschmuck". Damit er tatsächlich "funktioniert", muss man ihn zunächst sagen. Dazu gehört aber auch die entsprechende Umgebung (so etwas sagt man nicht einfach so). Außerdem gehört auch als zusätzliche Handlung notwendig dazu, dass man den Schmuck dann auch tatsächlich schenkt.

Austin hat hier und natürlich noch weitaus umfangreicher ein detailliertes Phänomen untersucht, nämlich die Frage reibungsloser Kommunikation. Wenn ich von jemand etwas lernen will, genügt dazu nicht, dass der andere alles weiß, sondern es muss auch gewährleistet sein, dass er es sagen kann und das in einer Sprache, die ich verstehe.

Und das gilt überall. Auch beispielsweise in der Psychotherapie und Seelsorge (womit wir beim Thema wären). Gesetzt den Fall, jemand wüsste etwas darüber, spräche aber eine Sprache, die ich selbst nicht beherrsche, so könnte ich dessen Kenntnis nicht anwenden, auch wenn ich es wollte.

Dieses Manko der Kenntnisvermittlung ist

in der Wissenschaft weit verbreitet. Wir alle kennen den Begriff "Fachchinesisch". Damit meinen wir, dass ein Wissenschaftler Dinge in einer Sprache darstellt, die furchtbar kompliziert und fremd ist, anstatt „Deutsch“ zu reden. In wissenschaftlichen Disziplinen scheitert der Kenntnisübergang von einer Disziplin zur anderen nicht selten an den Gründen, die Austin als wesentlich ansah:

1. Man muss tatsächlich etwas zum Anderen sagen. Üblicherweise kochen die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen ihr Süppchen immer nur für die jeweiligen "Hausbewohner" und nicht für die "Nachbarn", sprich: die anderen Disziplinen.
2. Die Umstände müssen passend sein, d.h. es muss etwas so gesagt werden, dass der Andere das auch entsprechend verstehen und einordnen kann.
3. Es sind u.U. zusätzliche Handlungen notwendig, d.h., man muss evtl. noch einen Übersetzer hinzuziehen usw.

Diese drei Forderungen sind in einem solchen Zeitschriftenartikel möglicherweise nicht alle gleichzeitig erfüllbar – insbesondere bei der Darstellung der folgenden Inhalte. Es braucht zusätzlich bestimmte Umstände, um das, was gesagt werden soll, tatsächlich zu vermitteln. Und es braucht wohl auch noch eine ganze Reihe zusätzliche Handlungen.

Betrachten Sie den folgenden Artikel also als einen Teilaspekt von etwas, das ich Ihnen gerne mitteilen will. Ich will Ihnen nämlich von zwei interdisziplinären Anwendungsmöglichkeiten berichten, die man in der Seelsorge (hier: bei Kindern und Jugendlichen) äußerst wirkungsvoll einsetzen kann. Der erste Ansatz stammt aus der sog. "Wissenschaftstheorie", der zweite stammt aus der "Didaktik".

Die Darstellung dieser Methoden im Rahmen dieses Artikels kann nur einen ersten flüchtigen Eindruck, eine "Ahnung" der Wirksamkeit dieser Methoden vermitteln. Wir werden diese Ansätze (und auch noch mehrere andere) im Rahmen unserer Hochschulschriften publizieren. Darüber hinaus

bieten wir seit neuerer Zeit spezielle Kurse zur Anwendung dieser (und anderer) Methoden in der Seelsorge bei Kindern und Jugendlichen an. Dort werden die Methoden ganz ausführlich dargestellt und geübt. Ich glaube, dass es sehr wichtig ist, diese zusätzlichen "Erklärungen" mitzerleben, um die hier vorgestellten Methoden tatsächlich anwenden zu können. Ohne diese zusätzlichen Erklärungen halte ich eine Anwendung der vorgestellten Methoden für weder sinnvoll noch möglich.

Der hier vorgelegte Artikel soll deshalb vor allem Ihr Interesse wecken und die Erkenntnis schaffen, dass das Feld der Seelsorge noch unzählige Möglichkeiten der Verbesserung bietet.

1. Das Prinzip der Falsifikation im kritischen Rationalismus Karl Poppers

Es gibt in der Wissenschaft unterschiedliche Strategien zur Erkenntnisgewinnung. Keine dieser Strategien kann absolute Wahrheit herausfinden, aber sie haben dafür unterschiedliche Stärken und Schwächen. Die Stärke des hier vorgestellten "kritischen Rationalismus" ist, dass er dem Wahrheitsideal wahrscheinlich am nächsten kommt. Die Schwäche ist, dass sein Ergebnis in gewisser Weise unbefriedigend, weil prinzipiell von geringer Dauer ist (s.u.). Wie funktioniert der kritische Rationalismus? Um das zu erklären, ist es sinnvoll, zuerst das in der Wissenschaft eher "übliche" Verfahren (die Empirie) zu erklären, um danach die Differenz zum hier vorgestellten Verfahren zu zeigen (vgl. hierzu bspw. Dieterich 1999, Lassahn 2000, Tschamler 1974).

Wenn man etwas herausfinden will, geht man üblicherweise in Teilschritten vor: man macht eine Beobachtung, bildet eine Hypothese darüber, probiert diese Erklärung an der Realität aus, modifiziert die Erklärung usw. Und ob das jetzt die Funktionsweise eines Videorekorders oder einer sozialwissenschaftlichen Frage ist, macht prinzipiell keinen Unterschied. Immer beobachtet man etwas und bildet sich sog. Hypothesen über das, was man beobachtet. In der Regel sind solche Hypothesen noch lange nicht der

Weisheit letzter Schluss, sondern stellen gewissermaßen Wegpunkte auf dem Marsch der Erkenntnis dar. Das übliche (empirische) Verfahren dabei ist, dass man Beweise für die Hypothese sucht ("Wenn ich jetzt auf die Aufnahmetaste drücke, dann müsste da eigentlich etwas passieren"). Findet man keine Beweise, so formuliert man die Hypothese um und probiert weiter aus ("Es ist nichts passiert, also war es vielleicht der Ausschaltknopf"). Dieses Verfahren funktioniert in der Regel prächtig und stillt unseren Bedarf an Richtigkeiten voll auf. Mit seiner Hilfe bekommt man Kühlschränke kalt, Autos schnell, Menschen geimpft, Firmen geleitet usw. Es gibt aber Fälle, in denen man über das, was man herausfinden möchte, ganz besonders sicher sein sollte ("Ich weiß nicht genau, ob das jetzt die Starttaste der Atombombe ist oder ihr ‚Not-Aus‘, also probier' ich halt mal" ... "Buuuummmmm"...).

Solche Situationen gibt es ganz besonders häufig im Umgang mit Menschen. Man kann beispielsweise nicht "halt mal so" eine bestimmte Erziehungsmethode oder Therapiemethode ausprobieren, denn es könnte ja sein, dass der Effekt zwar enorm, aber schädlich ist.

Für solche Situationen kann man das Falsifikationsprinzip des kritischen Rationalismus verwenden. Karl Popper hat es zu Beginn des 20. Jhdts. als Alternative (er würde sagen: Konkurrenz) zur Empirie vorgelegt. Es bedeutet verkürzt, dass man, um die Sicherheit einer Erkenntnis zu überprüfen, versuchen muss, diese Erkenntnis zu *widerlegen* (im Unterschied zum eben geschilderten Beweisverfahren). Die Idee dabei ist, dass man, so lange permanent durchgeführte Widerlegungsversuche erfolglos scheiterten, davon ausgehen kann, dass die Hypothese, die man hat, stimmt. Wenn Widerlegungsversuche erfolgreich verlaufen, modifiziert man die Ausgangshypothese und der Widerlegungsprozess beginnt von Neuem. Statt also Beweise für die Hypothese zu suchen, sucht man hier sog. Falsifikationen. Man könnte dieses Verfahren mit dem Prinzip der "natürlichen Selektion" vergleichen, in der an-

gesichts der "rauen Wirklichkeit" nur die "stärkste" Hypothese "überlebt".

Dieses Verfahren wirkt sich natürlich auf den Gesamtcharakter der jeweils gewonnenen Erkenntnis aus. Im ersten Fall wird die Erkenntnis mit jedem Beweis "sicherer", im zweiten Fall behält sie ihren prinzipiellen Charakterzug der Vorläufigkeit bei. Das ist das, was ich oben als "unbefriedigend" bezeichnet habe. Wer kritisch rational vorgeht, kann sich nie sicher sein.

Man verwendet dieses Verfahren, wenn es um möglichst sensible Fragen geht, in denen man sich keinen Fehler erlauben darf. Ich finde, eine solche Situation stellt auch die Diagnose psychischer Störungen dar. Dort wird leider manchmal ganz schön "rustikal" mit den Betroffenen umgegangen.

In der heutigen Diagnose spielt die Frage, was ein Ratsuchender "hat", für die nachfolgende Behandlung des Ratsuchenden eine elementare Rolle. Auf der Grundlage dieses Wissens orientiert der Seelsorger nämlich sein Verhalten. Angenommen, das diagnostische Wissen wäre falsch, dann wäre die Behandlung eben auch falsch.

Die Diagnose ist der zentrale Bestandteil einer erfolgreichen Behandlung. Üblicherweise arbeitet man in der Diagnostik psychischer Störungen nach dem empirischen Prinzip. Man sucht für eine bestimmte Hypothese Beweise und dadurch verfestigt sich die Hypothese.

Geht man nun nach kritisch rationalem Prinzip vor, so versucht man permanent, seine eigene Hypothese zu widerlegen. Auf diese Weise macht die Hypothese dauernd Metamorphosen durch und entspricht immer mehr dem, was tatsächlich in der Realität vorliegt. Allerdings um den Preis der Vorläufigkeit und der "mäandernden" Struktur der Erkenntnis.

Wer nach dem kritischen Rationalismus diagnostiziert, kann die Kriterien aus der Diagnosenomenklatur (DSM IV, ICD 10) nur als Ansatzpunkte für Falsifikationen verwenden und wird letztendlich in den allerwenigsten Fällen eine Diagnose im Sinne

der dort vorgefundenen Kriterien stellen können. Er kann also praktisch nie diagnostizieren: "Nach eingehender Überprüfung bin ich zu dem Schluss gekommen, dass Klientin H. unter Anorexia Nervosa F 50.0 / 307.1 leidet", sondern wird mehr oder weniger formulieren: "Nach eingehenden Überprüfungen kenne ich nun meine Klientin H. recht gut".

Es wird Zeit für ein Beispiel:

Nehmen wir die z.Zt. recht häufig diagnostizierte hyperkinetische Störung (F90), auch ADHS bezeichnet. Nach dem "alten" Verfahren versucht man zur Diagnose die einzelnen diagnostischen Leitlinien (vgl. z.B. ICD 1999, 294) zu verifizieren. Der Diagnostiker sucht z.B. mehr oder weniger aufmerksam Beweise für "beeinträchtigte Aufmerksamkeit und Überaktivität" (294). Hat er diese Beweise (und die anderen notwendigen Beweise natürlich auch) beisammen, so verfestigt dies die Hypothese schließlich zur Diagnose: F90.

Der kritische Rationalist wird im Prinzip ähnlich beginnen: Er sucht allerdings keine Beweise, sondern Gegen-Beweise, Falsifikationen. Er fragt nicht: "Zeigt das Kind beeinträchtigte Aufmerksamkeit", sondern: "Gibt es Situationen, in denen das Kind *keine* 'beeinträchtigte Aufmerksamkeit und Überaktivität' zeigt (kann ich diese selbst provozieren usw.), sondern etwas anderes? Und wenn ja, wie verändern diese Situationen meine Hypothese bezüglich des vor mir stehenden Kindes im Sinne einer adäquateren Beschreibung?"

Wahrscheinlich wird diese Diagnose sich im Laufe der Zeit immer mehr von der ursprünglichen Hypothese entfernen und immer mehr eine Art individuelles Cluster bilden. Das ist erwünscht, wenn auch für Andere unangenehm, denn wir können den Anderen unsere vorläufige Richtigkeit nur ausführlich darlegen und nicht mit einem kurzen "F90, sonst nichts" abtun.

Der Vorteil des Verfahrens liegt auf der Hand: Man baut seine helfenden Handlungen nicht mehr auf einem (schön einfachen, aber eher unwahrscheinlichen) Idealtypus

des gestörten Verhaltens auf, sondern man behandelt das Individuum exakt individuell. Der Nachteil ist auch klar: Die Diagnose dauert recht lange und ist kein monolithischer Satz. Zumindest der erste Nachteil kann aber locker ausgeglichen werden: Die Zeit, die man durch mühsame Diagnose "verliert", holt man nach unseren Erfahrungen locker und um ein Mehrfaches wieder herein. (vgl. hierzu die angekündigten ausführlichen Publikationen).

2. Die Lerntheoretische Didaktik (LD) und ihre Anwendung in der Psychotherapie und Seelsorge

Didaktik ist nach der Meinung eines alten Experten die "Berufswissenschaft des Lehrers" (Peterßen 1979, 2). Folgen wir der Argumentation Peterßens zumindest sinngemäß, so bezieht sich der Begriff Lehrer nun aber nicht (nur) auf das, was wir uns gemeinhin darunter vorstellen: ein Erwachsener vor einem Haufen Jugendlicher in einer Klasse. Das wäre das, was Peterßen unter Lehrer im "engen Sinne" (ebd., 11) versteht. Es gibt aber auch Lehrer im "weiten Sinne" und das wären - kurz gefasst - Menschen, die versuchen, anderen Menschen innerhalb eines hierarchischen Gefälles etwas beizubringen.

Bringen wir das eben Gesagte nun mit neuesten Ergebnissen aus der Psychotherapieforschung zusammen, die besagen, dass es im therapeutischen Prozess um nichts anderes geht als das "Ingangsetzen von Lernprozessen" (vgl. Dieterich 2001, 131). Hier entsteht ein unmittelbar interessanter Verknüpfungspunkt: Wenn in der Seelsorge Lernprozesse initiiert werden sollen und wenn die Didaktik schlechthin *die* Wissenschaft ist, die das Ingangsetzen dieser Prozesse vor pragmatischem Hintergrund untersucht, so müssten aus dieser Verbindung heraus eigentlich die Ergebnisse der Didaktik von großem Interesse für die Anwendung in der Seelsorge sein.

In diesem Artikel soll dem Leser nun exemplarisch ein didaktischer Ansatz vor diesem Hintergrund geschildert und illustriert werden. Natürlich könnten hier auch andere Ansätze dargestellt werden, allein der zur

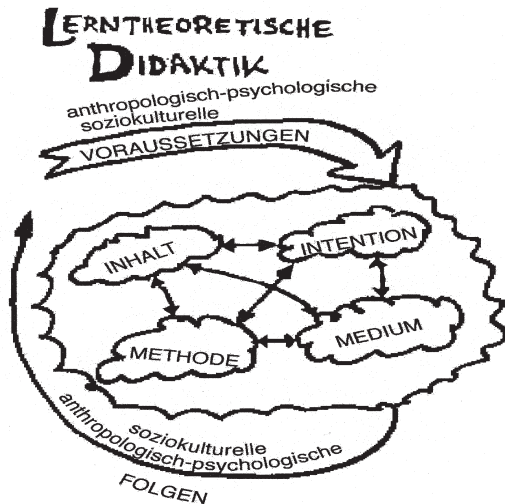
Verfügung stehende Platz begrenzt die Darstellung (vgl. die angekündigten Publikationen).

Die Lerntheoretische Didaktik wurde in den sechziger Jahren des vergangenen Jhrhts. als ein alternativer Ansatz zur sog. Bildungstheoretischen Didaktik W. Klafkis in Berlin entwickelt (deshalb auch "Berliner Modell" genannt). Die grundlegende Frage betraf dabei das damals relativ moderne Konzept der Selbstbestimmtheit und Eigenverantwortung des Lehrers. Wenn Lehrer ihre Ausbildung möglichst selbstbestimmt und eigenverantwortlich gestalten sollen, so kann man - so das Kalkül - solchermaßen ausgebildeten Leuten doch nicht gegen Ende eine Didaktik aufpfropfen, die sie quasi ans Gängelband nimmt. Nein, es muss ein System gesucht werden, das nach erfolgreicher Erlernung ermöglicht, den Unterricht in jeder denkbaren Situation (also auch außerhalb der Schule, sozusagen in der Seelsorge) selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu gestalten.

Man hat nun in der Erarbeitung dieses Ansatzes nach formal konstanten (also immer vorhandenen) und inhaltlich variablen (also immer verschieden beschaffenen) Elementen gesucht, die in jedem Unterricht auftauchen und an denen man gewissermaßen seinen Unterricht orientieren kann. Die Idee dabei war folgende:

Wenn es einem Lehrer gelingt, seinen Unterricht anhand dieser Elemente zu beurteilen, kann er bei beständiger Reflektion dieser Elemente seinen Unterricht wesentlich verbessern. Er hat quasi einen Hebelpunkt in der vormals nur vage möglichen Beurteilung von Unterricht bekommen. Voraussetzung ist natürlich, dass er diese Elemente kennt (die kann man relativ schnell erlernen) und dass er diese Elemente auch permanent reflektiert (daran scheitert der Ansatz leicht). Wer diesen Ansatz sinnvoll anwenden will, muss tatsächlich den Willen zur Eigenverantwortung und Selbstkontrolle besitzen, und das erfordert viel Energie und Selbstdisziplin.

Besprechen wir nun die insgesamt sechs (bzw. acht) Elementen des Unterrichts und benutzen die modifizierte grafische Darstellung Peterßens zur Erläuterung.



Im Prinzip ist das Ganze ganz sehr einfach. Die zwei (bzw. vier, wenn man zwischen „soziokulturell“ und „anthropologisch-psychologisch“ unterscheidet) in der Skizze äußeren Elemente des Unterrichts (bzw. des Seelsorge-Prozesses, wenn wir die Didaktik auf die Seelsorge anwenden) sind eher "Schicksal", die vier inneren Elemente sind eher "machbar".

Kommen wir zuerst zu den äußeren Elementen, Peterßen nennt sie Soziokulturelle Voraussetzungen (bzw. Folgen) und Anthropologisch-psychologische Voraussetzungen (bzw. Folgen). Um zu erläutern, was damit gemeint ist, geben wir hier gleich ein eher seelsorgerliches Beispiel:

Nehmen wir rein theoretisch einmal an, dass zwei ansonsten exakt gleiche Mädchen in die Seelsorge kommen, bis auf den Unterschied, dass die eine aus Italien und die andere aus Norwegen stammt. Sie geben mir sicher Recht, dass der Begriff "ansonsten exakt gleich" dabei sofort obsolet wird. Allein die soziokulturellen Unterschiede bewirken eine deutlich verschiedene Situation. Dies gilt es in der Seelsorge (bzw. im Unterricht) zu berücksichtigen. In einem geringeren Maße verändert sich die soziokulturelle Beschaffenheit dadurch, dass nun in der Seel-

sorge etwas unternommen wird und dadurch natürlich auch soziokulturelle Folgen entstehen, die sich u.U. als neue Voraussetzungen wieder in den Seelsorgeprozess einspeisen usw.

Und auch die anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen bestimmen das tatsächliche seelsorgerliche (schulische) Setting. Dabei ist einerseits die psychische Beschaffenheit in der jeweils aktuellen Situation gemeint, gleichzeitig auch die überdauernde Befindlichkeit. Und auf der anderen Seite aber auch die Einstellung des jeweils Betroffenen zu dem, wie er sich selbst und andere bezüglich seines Seins sieht (erläuternde Literatur zu Fragen der Anthropologie bspw. Hamann 1998, Roth 1984).

Wir können diese Aspekte nicht detailliert besprechen, halten aber fest, dass es gewisse Voraussetzungen gibt, die man für Seelsorge (Unterricht) beachten muss. Diese Voraussetzungen können von Stunde zu Stunde anders ausfallen, sie können aber auch zeitlich überdauernd sein. Diese Erkenntnis ist so alltäglich, dass wir sie kaum mehr beachten - und das ist das Problem! In der Lerntheoretischen Didaktik wird hierauf der Finger gelegt. Es gilt, die Voraussetzungen und Folgen ebenso wie die anderen Elemente permanent zu beachten. Hand auf's Herz: Tun Sie das permanent?

Nun zu den „inneren“ Elementen des Unterrichts. Innerhalb des seelsorgerlichen (unterrichtlichen) Geschehens gibt es vier Elemente, die in gegenseitiger Abhängigkeit das eigentliche Handeln bestimmen. Wesentliche Auffassung der Lerntheoretischen Didaktik ist, dass diese vier Elemente - soll ein "guter" Unterricht gelingen - in einem inneren Zusammenhang stehen und beständig reflektiert werden müssen. So wie sie sich gegenseitig bedingen, so stehen sie auch in innerem Zusammenhang. Existiert dieser Zusammenhang nicht oder wird er nicht erkannt, so gelingt der Unterricht selbst bei differenzierter Planung eines der Elemente nicht. Wir erleben das beispielsweise in den berüchtigten Lehrproben: da „muss“ ein (angehender) Lehrer innerhalb einer gewis-

sen methodischen Handlung agieren (weil es gerade schick ist, weil der Prüfer es so will usw.) und diese Methode steht in keinem inneren Zusammenhang zu den anderen Elementen. Das Ergebnis wird trotz aufwendigster Vorbereitung eine missglückte Stunde sein.

Wie kommt es zu einem inneren Zusammenhang; wie gelingt eine "gute Stunde" (in der Seelsorge/im Unterricht):

1. Dadurch, dass man plant, was man vorhat.

Jede Seelsorge (Unterrichtseinheit) soll einen bestimmten Inhalt mit einer bestimmten Intention und einer dafür geeigneten Methode durch ein geeignetes Medium vermitteln.

2. Dadurch, dass man rückblickend optimiert.

Anhand dieses Strukturschemas von Seelsorge/Unterricht kann man rückblickend die Schwachstellen der Seelsorgeeinheit feststellen und für die nächste Einheit besser planen.

3. Dadurch, dass man während der Handlung permanent reflektiert, was man tut.

Wohl jede Seelsorge (Unterrichtseinheit) verläuft anders, als man plante. Diese Veränderungen gilt es zu beobachten und entsprechend zu reagieren. Es geht hier also im Wesentlichen nur um eines, aber um dieses eine „total und super“ gründlich: *die permanente Reflektion dessen, was man tut, anhand eines festen vorgegebenen Reflektionsrasters*. Der Verdienst der Lerntheoretischen Didaktik ist dabei, dass sie dieses Raster entwickelt hat. Reflektieren muss man selber.

Was sind die vier (in der Skizze inneren) Elemente in der Seelsorge? Da ist die *Methode*. Unter Methode können wir all jene therapeutischen Methoden einordnen, die wir bereits kennen. Aber auch Unterrichtsmethoden (vgl. den "Klassiker" von Aebli 1983). All das, was zwischen einer Frage und einer Lösung der Frage eine Verbindung herstellt, ist Methode. Das Wichtige dabei ist, dass die Wahl der Methode im Zusammenhang mit den anderen Elementen statt-

finden soll, also in Abhängigkeit zum jeweiligen Inhalt, zur Intention und zum Medium.

Der *Inhalt* ist das Thema, das in der jeweiligen Seelsorgesitzung bearbeitet werden soll. Es steht in enger Verknüpfung mit der *Intention*.

Die LD hat herausgearbeitet, dass die *Intention* sich an verschiedene Dimensionen der Persönlichkeit richtet, die mentale Dimension, die somatische Dimension und die psychische Dimension. Diese Dimensionen bestimmen das therapeutische Handeln im engen Zusammenhang mit den anderen Elementen.

Ein Beispiel:

Während der Behandlung eines magersüchtigen Mädchens erkläre ich dem Mädchen, was in seinem Neurotransmitterhaushalt geschieht, wenn sie unter akuter Unterernährung leidet. Nun kann diese Information eine rein mentale Dimension haben (ich will sie informieren), sie kann auch eine psychische Dimension besitzen (ich will sie u.U. aufschrecken und verunsichern usw.), oder sie kann eine somatische Intention verfolgen (ich will ihre Essgewohnheiten verändern). Je nach Intention werden sich die Methoden der Vermittlung, der genaue Inhalt und die Art der Vermittlung (Medium) ändern.

Das letzte Element ist das Medium. Ein Medium ist, was die Methode (= die Verbindung einer Frage und ihrer Lösung) verbessert, es ist quasi der Schmierstoff der Methode. Vorsicht: Man setzt Medium oft mit Methode gleich. Das Präsentationsprogramm Powerpoint gilt beispielsweise (wie früher der Overheadprojektor) mittlerweile als Garant für eine gelungene Unterrichtseinheit. Aber was hilft mir der Schmierstoff "Öl", wenn ich für meine Methode eher "Graphit" benötige? Beachten wir: Das Medium steht im Dienst der Methode und nicht umgekehrt.

Im Seelsorgefall könnten dieses Medium beispielsweise Mimik und Gestik sein, die gesamte Körpersprache, Humor, die therapeutische Umgebung usw. Die schönsten Medien helfen aber nichts, wenn sie nicht in in-

nerem und beständig reflektiertem Zusammenhang mit den übrigen Elementen stehen. Das sollten wir uns auf's Panier schreiben. Wir können im Sinne des alten Hermann Nohls sicher zutreffend formulieren: Ein großer Seelsorger (Lehrer) kann seine Wirkung behalten, auch wenn sein Medium nicht mehr aktuell ist (vgl. Nohl 1933, Bd. 1, 22). Wiederum gilt aber auch: wer kein Medium einsetzt, ist wie ein Mechaniker, der die Kupplungsgelenke nicht schmiert.

Wie bereits angedeutet, kann man die Lerntheoretische Didaktik in unterschiedlicher Hinsicht einsetzen. Zum einen gelingt die Planung einer Sitzung dadurch wesentlich konstruktiver, zum anderen kann man mit ihrer Hilfe den Erfolg der Sitzung besser einschätzen.

Ganz besonders wirksam ist die Lerntheoretische Didaktik aber (und hier widerspreche ich ausdrücklich beispielsweise Jank & Meyer oder Peterßen), wenn man mit ihrer Hilfe *während* der Handlung diese permanent reflektiert und steuert. Dies ist allerdings eine recht schwer zu erlernende Fertigkeit (und das mag der Grund dafür sein, warum die o.g. Autoren die Lerntheoretische Didaktik eher als Beurteilungs- denn als Gestaltungswerkzeug einordnen). Wir bieten im Rahmen der BTS-Ausbildung Kurse an, in denen man die Anwendung der Lerntheoretischen Didaktik, der Kritisch rationalen Diagnose, aber auch anderer Elemente aus interdisziplinärem Bereich lernen kann.

Literatur:

Aebli, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1983.

Austin, J.: Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words). Stuttgart 1994.

Dieterich, J.: Streiflichter zur Wissenschaftstheorie. Freudensstadt 1999.

Dieterich, M.: Einführung in die allgemeine Psychotherapie und Seelsorge. Wuppertal 2001.

Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie. Bad Heilbrunn 1998.

Nohl, H.; u.a.: Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1933 (Bd. 1).

Peterßen, W.: Gegenwärtige Didaktik: Positionen, Entwürfe, Modelle. Ravensburg 1979.

Peterßen, W.: Lehrbuch allgemeine Didaktik. München 2001.

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Hannover 1986. 2 Bde. (vergr.)

Zum Studium didaktischer Modelle empfohlene Übersichtsliteratur:

Jank, W.: Didaktische Modelle. Frankfurt 2002 .

Peterßen, W.: Lehrbuch allgemeine Didaktik. München 2001.

Rezensionen

Jörg Dieterich

Geliebter Zappelphilipp Hyperaktive Kinder verstehen und leiten.

Holzgerlingen: Hänssler Verlag 2002.
372 S. € 19,95

Dicht am Geschehen, spannend wie ein Krimi, so liest sich dieses Buch. Der Autor, bekannt durch eine Reihe lezenswerter Bücher, bezieht den Leser durch eine persönliche Ansprache in das Leseerlebnis ein. Didaktisch ist das Buch sehr gut aufgebaut: Nach einzelnen übersichtlichen Abschnitten wird das Wesentliche in einem „Fazit“ zusammenfassend und einprägsam festgehalten.

Keine Frage, Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) von Kindern und Jugendlichen begegnen Lehrern, Erziehern, Eltern, Seelsorgern und Therapeuten Tag für Tag. Nur, viele von ihnen können mit diesem Phänomen nicht viel anfangen, manche macht es unsicher, zum Teil sogar aggressiv. Es ist Jörg Dieterich hervorragend gelungen, in einer verständlichen Sprache in das „Geheimnis“ der Hyperaktivität einzuführen.

Gegliedert ist das strukturiert angelegte Buch in neun Kapitel: Die ersten vier beschäftigen sich mit der Ätiologie und Diagnostik der ADHS. Selbst der mit dieser schwierigen Problematik bereits befasste Leser wird positiv überrascht sein, mit welcher Sachkenntnis in das komplizierte Phänomen eingeführt wird. Keine „schwarz-weiß“-Darstellung, sondern ein gekonntes Abwägen der Farbnuancen war für den Autor bestimmend, besonders auch auf dem Hintergrund des Respekts und der notwendigen Demut vor der Größe des Schöpfers.

Die zur Abhandlung einer Problematik unerlässlichen Begrifflichkeiten werden präzise dargestellt. Selbst dort, wo der an Seelsorge, Therapie und Erziehung interessierte Leser in der Regel kein ausgeprägtes Spezialwissen aufweist (z.B. im Bereich der Neuro-

chemie), werden die zum Verständnis der Thematik notwendigen Begriffe so anschaulich erklärt, dass der „unvorbelastete“ Leser auch schwieriger zu verstehende Passagen mit Gewinn lesen kann.

Offen wird dargelegt, dass es zur Zeit keine endgültige Erklärung für dieses wundersame Phänomen der ADHS gibt. Zu diesem Ergebnis kommt der Autor folgerichtig aufgrund einer immens gründlichen Literaturrecherche. Auf die in der Literatur zur Zeit diskutierten Ansätze über die Ursachen der ADHS geht Jörg Dieterich vertiefend, sich immer aber auch an der Praxis orientierend ein.

Im Hinblick auf die Diagnose macht es sich der versierte Schreiber nicht einfach. Er diskutiert seinen diagnostischen Ansatz und gibt auf diesem Hintergrund konkrete Hilfen und Tipps zur Diagnose von ADHS. Hier kann Jörg Dieterich auf seine langjährigen Erfahrungen als Leiter einer Beratungsstelle für Kinder und Jugendliche zurückgreifen.

In den Kapiteln 5 bis 9 wird eine Reihe verschiedener Ansätze und Möglichkeiten der Behandlung der ADHS dargelegt. Es geht im Wesentlichen um dialektische und kausalistische Behandlungsmöglichkeiten sowie um einen christlichen Ansatz zum Umgang mit ADHS. Da Hyperaktivität von Kindern und Jugendlichen nicht nur multifaktoriell bedingt ist, sondern hinter diesem Phänomen auch unterschiedliche Aspekte verschiedener Anthropologien sichtbar werden, ist es konsequent, dass der Autor unterschiedliche Möglichkeiten zur Behandlung von ADHS diskutiert, die von unterschiedlichen Standpunkten ausgehen.

Jörg Dieterich zeigt auf, mit welchen Vorgehensweisen sowohl in der Einzelberatung als auch in einer Gruppenarbeit bereits innerhalb weniger Therapiesitzungen Voraussetzungen geschaffen werden, die die Problematik von ADHS-Kindern verbessern können. Er stellt konkrete Schritte der ADHS-Behandlung vor und zeigt auf, wie die Schritte durchzuführen sind. So geht er - um nur zwei Beispiele zu nennen - darauf ein,

wie man Kommunikationsstrukturen in der Familie lösen kann und wie Schlichter in der Schule helfen können, mit ADHS-Jugendlichen besser umzugehen.

Es ist schon erstaunlich, dass der Autor über einen explizit christlichen Ansatz bei der Behandlung von ADHS referiert - ein in der deutschsprachigen Literatur bisher einmaliges Vorgehen. Der Grund hierfür: Der Autor wurde des öfteren in seiner Praxis gefragt, ob man ADHS nicht „irgendwie christlich“ behandeln könne. Im wahrsten Sinne einmalig ist sein Thesenpapier für eine christliche Behandlung der ADHS: Auf der Grundlage von Aussagen aus der Heiligen Schrift wird eine christliche Behandlung von ADHS konzipiert - ein Kapitel, das sich nicht nur für Eltern und Lehrer mit ADHS-Kindern zu lesen lohnt!

In diesem wunderbaren Band erfährt der interessierte Leser Umfassendes über das bedeutsame Thema der Hyperaktivität. Die anschaulichen Texte werden ergänzt durch illustrierende Abbildungen und Tabellen. Ein Muss und unentbehrlich für Studierende in Seelsorge, Pädagogik und Psychologie, aber auch für in diesen Disziplinen sowie in der Praxis Tätige, die mit dem Phänomen von hyperaktiven Kindern und Jugendlichen in Kontakt kommen.

Dr. Siegfried Bäuerle
Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Wilhelm Faix

Wie viel Vater braucht ein Kind?

Holzgerlingen: Hänssler Verlag 2003,
176 S., € 9,95

„Die gegenwärtige Männergeneration ab zwanzig Jahre bringt in mancher Hinsicht bessere Voraussetzungen mit, um das neue Vaterbild zu verkörpern.“ Dieser Satz ist typisch für das neue Buch des Theologen Wilhelm Faix, der in den vergangenen Jahren durch mehrere Veröffentlichungen zum Thema „Familie“ von sich reden machte. Das hebt sich bemerkenswert vom Grundtenor vieler evangelikaler Literatur zu modernen Entwicklungen ab, wonach nur alles immer schlimmer wird. Faix stimmt kein Klagegedicht über die dekadenten Nachkriegsgenerationen an, sondern er beschreibt die sozialen Umwälzungen sachlich, um ohne moralisierenden Unterton Wege aus den Problemen anzudeuten, die dadurch entstanden sind. Der Autor wünscht sich, dass viele Väter nach der Lektüre dieses Buches sagen mögen: „Ich bin glücklich und stolz, ein Vater zu sein!“ (9) Das sei der Mann, „der wieder Mut hat, Vater zu sein, selbstbewusst und selbstverständlich“ (119). Am ehesten werden wohl die Passagen diesem Ziel dienen, in denen Faix ohne Wertung auf wesensmäßige Unterschiedlichkeiten der Geschlechter zu sprechen kommt. Obwohl er gewiss kein neues Kapitel über Frauenlob und Männerschelte verfassen wollte, nimmt die Kritik an den Vätermängeln allerdings teilweise überhand. Zum Beispiel liest man zur männlichen Berufsbezogenheit nichts weiter als: „Eine innere Neuorientierung ist dann angesagt“ (63). Hier wäre es für männliches Selbstbewusstsein und -verständnis besser, auch die positive Seite dieser Eigenschaft in Betracht zu ziehen, wie das John Gray so schön gelungen ist: „Wenn ein Mann auf körperlicher, geistiger, emotionaler und spiritueller Ebene Anerkennung erfährt, ist er auf der Höhe seiner Kraft“, und: „Ein Mann lernt nur aus seinen Fehlern, wenn er dafür nicht getadelt und zurückgewiesen wird. Er braucht Unterstützung, um

eine Selbstkorrektur vornehmen zu können“ (John Gray, *Auseinander geliebt*, 1998, S. 222, 132). Die Tendenz zur Einseitigkeit spürt aber auch Faix, weswegen er als Korrektiv zum Beispiel ein feines Kapitel an die Adresse der Ehefrauen eingefügt hat, was auch darum wichtig ist, weil ja wohl ohnehin wahrscheinlich vor allem Frauen dieses Buch für Männer lesen werden ...

Richtig Mut machen kann dann wieder die erfrischende Aufreihung biblischer Beispiele des Vaterseins und die kurze, eingängige Anwendung des Gleichnisses vom Verlorenen Sohn auf die menschliche Vaterschaft am Schluss. Das Buch liest sich sehr leicht und das soll offensichtlich auch so sein, denn die Zielgruppe ist jeder-Mann. Wilhelm Faix, der stets um den aktuellen Lebensbezug bemühte Pädagogikdozent des Theologischen Seminars Adelshofen, hat es für die Praxis geschrieben. Es soll zum Gespräch anregen. Jedes Kapitel wird darum mit einigen Fragen zum weiteren Nachdenken beendet. Das wird manchen eine wertvolle Hilfe sein, zum Beispiel für die Vorbereitung von Themenabenden im Hauskreis, aber andere werden die vielen Fragen als teilweise unnötig und etwas erzwungen empfinden. Nicht jeder Gedankengang ist so relevant, dass er es unbedingt wert wäre, ihn noch weiter zu bewegen; Ähnliches trifft für die vielen eingestreuten Kurzberichte junger Menschen über ihre Vatererfahrungen zu.

Das ist ein kleiner Schwachpunkt des Buches, das im Übrigen wirklich von vielen Vätern gelesen werden sollte: Mitunter werden Banalitäten in den Rang des Bemerkenswerten erhoben. „Jeder Mann wächst in einem bestimmten sozialen Umfeld auf“, erfahren wir zum Beispiel. „Dadurch wird er geprägt. Dies hat starke Auswirkungen auf sein Selbstverständnis. Dabei spielt zuerst das eigene Elternhaus eine wichtige Rolle.“ Das ist zwar richtig, aber auch allzu selbstverständlich.

Jedermann kann die Gedankengänge dieses Buches leicht nachvollziehen und sie mit Hilfe der vielen Fragen auf das eigene Vatersein beziehen. Mancher Ratschlag fällt dann allerdings so klar und einfach aus, dass die Frage der Umsetzung schon fast wieder ver-

wirrend kompliziert erscheint. Intellektuellen Lesern und solchen, die vorgebildet sind und die nach Wissensvertiefung verlangt, wird manches übermäßig flüssig eingehen.

Das Buch ist ansprechend aufgemacht und übersichtlich gegliedert. Aus dem Literaturverzeichnis, das eine kleine Fundgrube zur weiteren Vertiefung des Themas ist, wird ersichtlich, dass der Autor ernsthaft bemüht war, seinem Anspruch, „die gegenwärtige Vaterliteratur zu verarbeiten“, gerecht zu werden. Die maßvoll angebrachten Fußnoten tragen erfreulich zum Eindruck der Ernsthaftigkeit und Gründlichkeit bei.

Angenehm fällt auch auf, dass man das Buch gleichermaßen Christen und Nichtchristen in die Hand geben kann. Es ist frei vom Geruch frömmelnden Insidertums. Somit passt es auch gut auf die Büchertische evangelistischer Veranstaltungen.

Hans-Arved Willberg