

Jochen Lendle

## Wenn der Vater fehlt

Über die Auswirkungen abwesender Väter  
auf die kindliche Entwicklung im Vorschulalter

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungswissenschaft / Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr.phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Stephan Hau

Tag der mündlichen Prüfung

27. Januar 2010

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2010

ISBN print: 978-3-89958-908-5

ISBN online: 978-3-89958-909-2

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-9092>

© 2010, kassel university press GmbH, Kassel

[www.upress.uni-kassel.de](http://www.upress.uni-kassel.de)

Printed in Germany

## **Inhalt**

<b>Inhalt</b> .....	<b>3</b>
<b>0. Dank</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>7</b>
1.1. <i>Die Bedeutung der Väter</i> .....	11
<b>2. Grundlegende Theorien zum Einfluss der Väter</b> .....	<b>15</b>
2.1 <i>Bindungstheorie</i> .....	16
2.1.1 Sichere (autonome) Bindung.....	24
2.1.2 Unsicher-abweisende Bindung.....	25
2.1.3 Unsicher-verstrickte Bindung.....	25
2.1.4 Von Objektverlust beeinflusste Bindung.....	26
2.2 <i>Triangulierung</i> .....	33
2.3 <i>Mentalisierung</i> .....	42
2.4 <i>Weitere Überlegungen zum väterlichen Einfluss</i> .....	53
2.5 <i>Die Frankfurter Präventionsstudie</i> .....	56
2.5.1 Ziele und Fragestellung.....	56
2.5.2 Durchführung der Studie.....	57
2.5.3 Datenquellen.....	57
2.5.3.1 Sozial-emotionale Kompetenzen (KOMP).....	59
2.5.3.2 Oppositionell-aggressives Verhalten (AGG).....	59
2.5.3.3 Aufmerksamkeitsdefizite und Hyperaktivität vs Spielausdauer (HYP).....	59
2.5.3.4 Emotionale Auffälligkeiten (ÄNG).....	60
2.5.4 Clusterbildung.....	61
2.5.5 Stichproben: Präventions- und Kontrollgruppe.....	62
2.5.6 Messzeitpunkte und weitere Instrumente.....	63
2.5.7 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.....	65
2.5.8 Präventionsangebot und Interventionen.....	66
2.5.9 Arbeit in der Kindertagesstätte.....	68
<b>3. Empirischer Teil</b> .....	<b>71</b>
3.1 <i>Statistische Ergebnisse der Frankfurter Präventionsstudie</i> .....	71
3.1.1 Verfahren und Rücklauf.....	71
3.1.2 Ergebnisse der statistischen Berechnungen.....	72
3.1.2.1 Hyperaktivität.....	72
3.1.2.2 Aggressivität.....	75
3.1.2.3 Ängstlichkeit.....	76
3.1.3 Diskussion der statistischen Ergebnisse.....	77
3.2 <i>Untersuchung zum Einfluss der Väter</i> .....	78
3.2.1 Statistische Hypothesen.....	78
3.2.2 Statistische Berechnung.....	79
3.2.3 Stichprobe.....	79

3.2.4 Messinstrument.....	80
3.2.5 Statistisches Verfahren.....	80
3.2.6 Ergebnisse.....	81
3.2.7 Ergebnis im Bezug auf die Hypothese 1-3.....	86
3.2.8 Diskussion der statistischen Ergebnisse.....	87
<b>4. Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf Väter und Aggression.....</b>	<b>90</b>
4.1 Allgemeine Beobachtungen in der Gruppe.....	90
4.2 Die Kampfgruppe.....	93
4.3 Aggressivität im Rahmen von Primäreinrichtungen.....	98
4.4 Überlegungen zur Kampfgruppe.....	99
4.5 Beobachtungen während der Kämpfe.....	102
4.6 Einzelfallbeobachtungen zur Kampfgruppe.....	105
4.6.1 Einzelfall Peter.....	106
4.6.2 Einzelfall Bernd.....	108
4.6.3 Einzelfall Karl.....	110
4.6.4 Einzelfall Klaus.....	112
4.6.5 Einzelfall Anton.....	113
4.6.6 Einzelfall Michael.....	115
4.7 Abwesende Väter.....	117
<b>5. Zusammenfassung.....</b>	<b>119</b>
5.1 Zusammenfassung im Hinblick auf die Bindungstheorie.....	127
5.2 Zusammenfassung im Hinblick auf die Triangulierung.....	129
5.3 Zusammenfassung im Hinblick auf die Mentalisierung.....	131
<b>6. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>135</b>

## **0. Dank**

Ich möchte zu Beginn meinen besonderen Dank den Erzieherinnen und Eltern aussprechen, die während der Frankfurter Präventionsstudie durch ihre Teilnahme Geduld und Interesse an wissenschaftlicher Arbeit zeigten. Sie waren trotz hoher Arbeits- und teilweise persönlicher Belastung bereit, sich mit den Fragen und Interessen der Forscherinnen und Forscher zu beschäftigen und dadurch wichtige Informationen zu liefern. Zudem hatten sie das Vertrauen, auch persönliche Details ihres Lebens zu offenbaren.

Weiterhin gilt mein Dank Frau Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber, die die Promotion am Fachbereich „Humanwissenschaften, Erziehungswissenschaft“ der Universität Kassel betreut. Frau Prof. Leuzinger-Bohleber gab mir die Möglichkeit, an dem wichtigen Forschungsprojekt teilzunehmen und in der Folge die Organisation des nachfolgenden Projektes „Starthilfe“ zu übernehmen. Bei der Erfüllung beider Aufgaben gelang es ihr mit ihrer konstruktiven Kritik und ihren Anregungen, mein Verständnis für Forschungs- und Projektarbeit zu verbessern und auszubauen. Weiterhin unterstützte sie mich in der Entscheidung, eine wissenschaftliche Arbeit zu erstellen und diese auch zum Abschluss zu bringen.

Entscheidend für mich war die Hilfe von Prof. Dr. Stephan Hau, ohne dessen Bereitschaft, meine „Verwirrungen“ zu ertragen und mich immer wieder auch zu motivieren und für spontane Fragen zur Verfügung zu stehen, ich wahrscheinlich wesentlich länger für die Fertigstellung benötigt hätte. Viele seiner Vorschläge und Anregungen gingen in diese Arbeit ein.

Ein großer Dank gilt auch Herrn Herbert Bareuther vom Sigmund-Freud-Institut, der mir bei den Recherchen sehr zur Seite gestanden hat. Daneben haben mich viele Kolleginnen und Kollegen unterstützt, indem sie mit mir hilfreiche inhaltliche Diskussionen geführt und methodische Fragen besprochen haben.

Ebenso gilt mein Dank den Mitarbeiterinnen des Sigmund-Freud-Institutes, ohne deren Unterstützung und Hilfe eine so anspruchsvolle Organisation wie die der Frankfurter Präventionsstudie und dem nachfolgenden Projekt „Starthilfe“ nicht möglich gewesen wäre.

Für die statistische Beratung hat mich Herr Dr. H. Steinmetz von der Universität Gießen sehr unterstützt. Die schwierige Aufgabe der stilistischen Korrektur übernahm A-C. Münch.

Zuletzt möchte ich meiner Familie meinen herzlichsten Dank aussprechen, da sie meine langen Stunden am Schreibtisch oder in den Projekten mitgetragen hat und es mir ermöglichte, diese Arbeit zu erstellen.

Bad Vilbel, im Mai 2009

Jochen Lendle

## 1. Einleitung

Anlass der vorliegenden Untersuchung zum Einfluss der Väter auf die Entwicklung von Vorschulkindern gaben die Erfahrungen während der Frankfurter Präventionsstudie, welche von 2004 bis 2007 durchgeführt wurde. Diese Studie kann als Antwort auf die seit Jahren angestiegenen Diagnosen von ADHS/ADS verstanden werden. Begleitend zu dieser Steigerung der Diagnosen konnte eine beeindruckende Erhöhung der verschriebenen Psychopharmaka zur Behandlung dieser Störung verzeichnet werden. Nach Leuzinger-Bohleber (2007a) geht man von einem Anstieg der Verschreibungen des Medikamentes Ritalin® (und seit neuerem auch Medikinet®) zwischen 1997 und 2000 um 270% aus. Diese Veränderung im Umgang und in dem Verständnis einer Störung wie ADHS, die sich anhand solcher Zahlen vermuten lässt, ist alarmierend. Die Möglichkeit, einer Verhaltensauffälligkeit eine Diagnose zu geben, welche direkt zur (erfolgreichen) Behandlung führen kann, ist einerseits verlockend, andererseits aber auch kritisch zu hinterfragen. So kann vermutet werden, dass hier ein gesellschaftliches Phänomen zu Tage tritt, bei dem kindliches Verhalten in Kategorien eingeteilt wird, welche jedoch wesentliche Faktoren, die zu diesem Verhalten führen, außer Acht lassen. Die angewandten Kategorien in der Diagnostik könnten grob als ‚angepasst‘ und ‚nicht angepasst‘ oder ‚funktioniert besser‘ und ‚funktioniert schlechter‘, beschrieben werden. Ohne weiter auf den impliziten Funktionsbegriff einzugehen, der einer solchen Einteilung zugrunde liegt, ist entscheidend, dass ebenfalls implizit ein neurophysiologischer Mangel als ursächlich betrachtet wird, welcher sich im Wesentlichen mittels der Gabe einer chemischen Substanz ausgleichen lässt. Damit gerät aus dem Blick, dass Verhaltensprobleme immer auch mit den Umgebungsvariablen in Beziehung stehen und dass möglicherweise soziale Probleme „medizinalisiert“ werden (vgl. dazu Mattner 2004). Eine solche Variable wäre, neben sozioökonomischen Bedingungen, beispielsweise der Einfluss der Väter auf die kindliche Entwicklung. Welche Bedeutung hat der Vater für die Kinder?

Um sich diesem Problemfeld der gestiegenen ADHS Diagnosen mit Hilfe der Psychoanalyse und den mit ihr assoziierten Wissenschaften zu nähern, wurde die Frankfurter Präventionsstudie konzipiert und durchgeführt. Im Rahmen der

konkreten Arbeit in Kindertagesstätten, welche ein Teil des Studienkonzepts war, fiel bald auf, dass in den Kindertagesstätten sehr wenige Männer zu finden waren und dass die Jungen bei vielen alltäglichen Gelegenheiten sich auffälliger als die Mädchen verhielten. Diese eher unsystematischen Beobachtungen finden sich, als Ergebnis verschiedener Untersuchungen zum Unterschied in den Verhaltensauffälligkeiten zwischen Jungen und Mädchen, wieder. Bei einer Studie des Robert-Koch-Institutes im Jahre 2007, bei dem fast 14.500 Eltern von Kindern im Alter von 3-17 Jahren zu sozialen Auffälligkeiten der Kinder befragt wurden, konnte festgestellt werden, dass durchschnittlich bei 17,6% der Jungen und bei 11,9% der Mädchen Verhaltensprobleme zu finden waren. Hyperaktivitätsprobleme hatten 10,8% der Jungen und nur 4,8% der Mädchen (Bundesgesundheitsblatt 2007). Jungen entwickelten sich schon vor der Schulzeit langsamer. Stürzer (2005) stellte fest, dass Jungen später schulreif sind als Mädchen. In einer Untersuchung von Freyberg und Wolff (2005, 2006) waren neun von zehn nicht beschulbarer Jugendlicher Jungen. Es gibt eine ganze Reihe weiterer Befunde zu den Auffälligkeiten und Defiziten, bei denen die Jungen deutlich überrepräsentiert sind. Eine umfangreichere Darstellung findet sich bei Dammasch (2008).

Im Bereich der Vorschulerziehung ist ein weiteres Phänomen zu beobachten. Die Anzahl der dort beschäftigten und engagierten Männer ist im Verhältnis zu dem der Frauen äußerst gering. Eine Studie der Stadt Frankfurt am Main zur Anzahl der männlichen Beschäftigten in Kindertagesstätten ergab, dass dort nur 10% Männer arbeiten. Im bundesrepublikanischen Durchschnitt beträgt das Verhältnis sogar nur 94,6% zu 5,4% zuungunsten der Männer (Statistisches Jahrbuch 2007a).

Parallel dazu hat die Anzahl der alternativen Lebensformen, zu denen hauptsächlich Alleinerziehende und Unverheiratete zählen, in der Bundesrepublik zugenommen (von 1996 bis 2006 um 30%), während die Anzahl der (klassischen) Familien im gleichen Zeitraum um 7% abnahm (von 9,4 Mio im Jahre 1996 auf 8,8 Mio im Jahre 2006) (Stat.Bundesamt 2007b).



Hier stellt sich die Frage, ob Männer in der Entwicklung von Vorschulkindern überhaupt eine besondere Aufgabe oder Bedeutung haben. Dazu wurde in einer Metaanalyse von 287 Studien (Russel und Saebel 1997) festgestellt, dass sich in etwa 40% der Untersuchungen die Väter im Umgang mit ihren Kindern deutlich anders verhalten als die Mütter. Sie legen mehr Wert auf Motorik und Körperlichkeit beim Spiel, fördern die Selbständigkeit und betonen mehr das Geschlecht der Kinder. Aber es konnte auch festgestellt werden, dass alleinerziehende Väter ebenso feinfühlig und kompetent agieren wie Mütter. Daraus könnte man schließen, dass es letztlich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Umgang mit Kindern gibt, sondern dass es nur die Anforderungen sind, welche das Verhalten bestimmen. Aber schon in dem Ergebnis zur Kompetenz von allein erziehenden Vätern wird deutlich, dass man von unterschiedlichen Vorgehensweisen und Haltung der Geschlechter in der Kindererziehung sprechen kann.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass prinzipiell Mütter wie Väter ihren Kindern die notwendige Versorgung und Anregung in allen Bereichen geben können. Es wird aber eine höhere Affinität zu bestimmten Schwerpunkten angenommen. Wenn also beide Eltern vorhanden sind und ihre Aufgabe gegenüber den Kindern wahrnehmen, dann ist es wahrscheinlich, dass es dennoch Unterschiede gibt, welche sich beispielsweise im Umgang mit Aggression finden lassen. Wie genau diese vermuteten Unterschiede beschaffen sein könnten, wird im Folgenden versucht, über den Einfluss der Väter zu bestimmen. Es soll ein Beitrag zur genaueren Definition der väterlichen Aufgaben gemacht werden. Dabei ist immer der väterliche Einfluss auf beide Geschlechter gemeint, die Jungen werden aber genauer beschrieben. Dies geschieht vor allem wegen der oben genannten Zahlen zu den Auffälligkeiten der Jungen. Es ist nicht der Anspruch dieser Untersuchung, eine Antwort auf die Frage zu finden, ob es sich um eine generelle „Jungenkatastrophe“ (Beuster 2007) handeln könne oder ob nur ein Teil der Gesellschaft betroffen ist. Verschiedene Erklärungsversuche zu den schlechteren Leistungen von Jungen versuchen beispielsweise die „Feminisierung“ des Kindergartens und des Grundschulbereiches für die Auffälligkeiten als Ursache zu bestimmen. So wurde als ein Ergebnis dieser

Überlegungen 2001 die „Gewinnung von Männern für den Beruf des Erziehers“ als wichtige Aufgabe betrachtet (Forum Bildung, 2001, S.16). Dem hält Budde (2006) entgegen, dass man das Fehlen der Männer nicht nur physisch betrachten kann, sondern dass diese durchaus in den genannten Bereichen vorhanden sind, wenn auch nur symbolisch. Damit kann, nach Budde, nicht von einer pauschalen Abwesenheit gesprochen werden. Symbolisch meint hier die phantasierten väterlichen Vorbilder oder Orientierungsobjekte besonders für Jungen. Zudem stellt er fest, dass alleine das Geschlecht keine Bedeutung hat, „...sondern es bedarf der Reflexion des eigenen ‚Gender-Wissens‘ sowie einer Zielbestimmung“ bei den Männern, damit ein Einfluss möglich ist (Budde, 2006 S.495).

Die Ergebnisse der PISA Studie 2000 waren Anlass für die Entwicklung eines weiteren Erklärungsmodelles für das schlechtere Abschneiden der Jungen. Hier wird davon ausgegangen, dass es eine gegensätzliche Interessenslage bei Jungen und Mädchen gibt. Die Geschlechter unterscheiden sich bei ihren (Lese-) Leistungen nämlich nicht, wenn ein gleiches Interesse am Gegenstand der Arbeit vorliegt. Es wird vermutet dass die Inhalte des Lernens maßgeblich die Unterschiede begründen. Die eher weiblichen Inhalte des Lesestoffes in der Grundschule sprechen demnach mehr die Mädchen in ihrem Interesse an. Die Befunde zu diesem Modell sind nicht eindeutig (vgl. Stanat und Kunter 2003).

Ein anderes Modell stellt die unterschiedlichen Bedingungen beim Erwerb der Geschlechteridentität in den Mittelpunkt der Überlegungen. Rabe-Kleberg (2005) vermutet als Ursache der schlechten Leistungen von Jungen vor allem der bildungsfernen Familien eine unzureichende Möglichkeit der Geschlechtsidentifikation. Es gibt hiernach viele Ängste und Aggressionen bei den Jungen, die sich durch die schmerzhaft aber notwendige Trennung von allem Weiblichen ergibt, die für die Entwicklung einer männlichen Geschlechtsidentität geschehen muss. Die genannten Jungen bewältigen die scheinbar gegensätzlichen Anforderungen nicht, die aus einem dominanten traditionellen Männerbild und den Angeboten der Frauen entstehen, welche sie wegen der ‚Weiblichkeit‘ ablehnen müssen. Dazu gehört nach Rabe-Kleberg vor allem das Bildungsangebot der Kindertagesstätten und Grundschulen.

Die vertiefende Diskussion über die möglichen Ursachen der unterschiedlichen Leistungsniveaus von Jungen und Mädchen bei schulischen Anforderungen dauert an und soll hier nicht weiter vertieft werden, da sie den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Die ausführlichere Beschreibung der Situation der Jungen bedeutet nicht, dass es keinen wahrscheinlich ebenso großen Einfluss der Väter auf Mädchen gibt, sondern erfolgt aufgrund der Beobachtungen während der Präventionsstudie. Entsprechende Untersuchungen zum speziellen Einfluss der Väter auf Mädchen müssten in Zukunft folgen. Im Weiteren sind, falls nicht anders genannt, immer beide Geschlechter der Kinder gemeint.

### **1.1. Die Bedeutung der Väter**

Von der vergangenen Dekade bis heute ist das Interesse an der Bedeutung und der Aufgabe der Väter deutlich gestiegen. Anfang der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts legten Schnack und Neutzling (1990) eine einfühlsame Untersuchung zu Jungen vor, bei der die Bedeutung des Vaters für deren Entwicklung betont wurde. Beispiele für wichtige Untersuchungen zu Vätern sind die Veröffentlichungen von Klitzing (1998), Petri (1999), Walter (2005) Schon (2002) und Dammasch (2006a, b).

Eine weitere Notwendigkeit, sich den Vätern und ihren Aufgaben zuzuwenden, legen die sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen nahe. So sind die gestellten Anträge auf Elterngeld, welches 2007 in einer neuen Fassung eingeführt wurde, ein Hinweis auf diese Veränderung. 7% der Anträge wurde von Männern gestellt, was eine Verdoppelung (vorher 3,5%) zum Vergleichsquartal bedeutete (Statistisches Bundesamt 2007b). Damit scheint sich ein Wandel anzudeuten, der von den traditionellen Arbeitsteilungen Abstand nimmt und die Väter mehr in die ersten Jahre der Kinder integriert.

Ohne detailliert auf die Entwicklung von Geschlechtsidentitäten einzugehen, kann aber ein genauerer Blick auf die Jungen und ihre Entwicklung die Bedeutung der Väter hervorheben. Nach Hüther (2008) sind die Gehirne von Männern anders als

die von Frauen. Sie sind ca. 14% größer oder haben insgesamt mehr neuronale Verbindungen. Die biologischen Unterschiede alleine reichen aber als Erklärungen nicht aus, um die Verschiedenheit zu verstehen. Grund dafür ist die Fähigkeit des Gehirns, sich nutzungsabhängig zu strukturieren. Für Hüther sind die biologischen Unterschiede eher ein Ergebnis dieser Fähigkeit, nicht deren Ursache. Er stellt eine Reihe von grundsätzlichen Unterschieden zwischen Männern und Frauen fest:

- Männer haben ein Handicap, da sie keinen Reservesatz des Y-Chromosoms haben.
- Männer sind empfindlicher. Alle Beobachtungen und Statistiken bestätigen diese Aussagen.
- Männerhirne sind anderen hormonellen Signalen ausgesetzt.
- Männerhirne bekommen andere Signale aus dem Körper. So ist beispielsweise die Rückkopplung aus dem Körper durch die größere Masse anders.
- Männer suchen mehr Halt. Sie sind empfindlicher und es ist wahrscheinlich, dass sie in Belastungssituationen eher auf „vorgegebene“ quasi fest „verdrahtete“ Reaktionsmuster zurückfallen und in der psychomotorischen Entwicklung zurückbleiben.
- Männer entgleisen psychisch auf andere Weise. Pauschal kann man behaupten, dass sie eher extravertiert, und damit impulsiver und aggressiver sind als Frauen, die eher eine introvertierte Struktur haben (Hüther 2008).

Neben den Auffassungen von Hüther, die sich in wesentlichen auf die neurologischen Strukturen beziehen, vermutet Hopf (2008) mehr psychologische Prozesse als Ursache für Verhaltensstörungen bei Jungen. So nimmt er an, dass Jungen durch ihre schlechtere symbolgestützte Kommunikation, aus ihrer Not

eine Tugend machen und kinetische Funktionen überbesetzen. Motorik, Aggression, Sexualität sowie eine archaische Lust an der Bewegung sind demnach bei Jungen eng miteinander verknüpft. Jungen zeigen sich zudem leichter von Objekten bedroht (vgl. King u. Flaake 2005). Weiterhin stellt Hopf fest, dass Jungen motorisch unruhiger reagieren (und dies sogar in depressiven Phasen), weil sie entweder schon früh auch in ihrer Motorik mehr gefördert werden oder auch, weil es mehr ihrer Ausstattung entspricht.

Die Tatsache, dass die Mutter weiblich ist, sorgt für ein Fortbestehen der präödiptalen Zuneigung durch die Mutter, wodurch sich Mädchen insgesamt mehr mit anderen verbunden fühlen, während Jungen stärkere Differenzierungen und Ich-Grenzen entwickeln. Bei fehlenden Vätern müssen sich Jungen stärker gegen die Sexualisierung in der Mutterbeziehung aggressiv abgrenzen. Sie können sich vor allem mit ihren Schwächen nicht identifizieren. Olivier (1987, zitiert nach Hopf 2008) meint dazu, dass es die latente Angst der Frauen sei, nicht geliebt zu werden. Die Angst der Männer sei es, in eine Abhängigkeit zu geraten.

Diese kurze Aufzählung verschiedener Besonderheiten von Jungen in ihrer Entwicklung gibt einen Eindruck von den spezifischen Problemen, die mit dem Geschlecht der Kinder zusammenhängen. Jungen reagieren und verarbeiten bestimmte Phasen ihres physischen und psychischen Wachstums anders als Mädchen. Dabei ist es wahrscheinlich, dass auch die unterschiedlichen Angebote und Bedeutungen des Vaters (im Gegensatz zur Mutter) Auswirkungen haben und sich im Verhalten der Kinder wiederfinden.

In der vorliegenden Arbeit soll nun versucht werden, den Einfluss der Väter auf die Kinder genauer zu bestimmen und damit einen empirischen Beitrag zur Väterforschung zu leisten. Dabei stehen nicht ausschließlich die Jungen im Vordergrund der Untersuchung, sondern mehr die Bestimmung der Aufgaben der Väter und deren Einfluss auf die Aggressionsentwicklung der Kinder. Väterlicher Einfluss sollte sich bei Jungen ebenso wie bei Mädchen zeigen, müsste aber bei genauerer Betrachtung wahrscheinlich hinsichtlich der Geschlechter der Kinder unterschiedliche Schwerpunkte haben. Darauf soll nicht im Einzelnen eingegangen, sondern die vermutete generelle Bedeutung betrachtet werden. Auf der

Grundlage der Frankfurter Präventionsstudie wird versucht werden, in drei Bereichen kindlichen Verhaltens, nämlich der Aggression, der Ängstlichkeit und der Hyperaktivität, genauer zu bestimmen, wie sich ein mütterlicher Einfluss auswirken könnte. Dazu werden zu Beginn einige als relevant erachtete Theorien und Konzepte zur kindlichen Entwicklung beschrieben (Kap.2), und im Anschluss wird die Frankfurter Studie mit ihren Maßnahmen und Ergebnissen dargestellt (Kap.2.5). Anschließend wird die konkrete Arbeit in einer Kindertagesstätte geschildert, bei der auch eine Intervention zur Aggression durchgeführt wurde (Kap.2.5.9). Dazu wurde in einer Einrichtung im Rahmen der Frankfurter Präventionsstudie eine „Kampfgruppe“ konzipiert und durchgeführt. Bei dieser Gruppe handelte es sich um eine spezielle Intervention, die die Möglichkeit der spielerischen Auseinandersetzung mit Aggressionen für die Kinder gab. Es folgen dann die empirischen Ergebnisse der Frankfurter Präventionsstudie (Kap.3.1) und anschließend eine empirische Untersuchung, die erste Befunde zu der möglichen Bedeutung der fehlenden Väter im Bereich der Aggressivität aufzeigt (Kap.3.2). Dazu wurde eine Gruppe von Kindern, bei der beide Eltern erziehen, mit einer Gruppe von Kindern, bei denen nur die Mutter als Erziehungsperson vorhanden war, miteinander in den Dimensionen Aggressivität, Hyperaktivität und Ängstlichkeit mittels Regressionsanalyse verglichen. Darauf folgend findet sich die Diskussion der Ergebnisse (Kap.4) mit besonderer Beachtung der Aggressionsentwicklung in Primäreinrichtungen und genauerer Besprechung der erwähnten Kampfgruppe (Kap.4.2). Dazu werden dann zusätzlich Einzelbetrachtungen angeführt (4.6) und die Beobachtungen zu den fehlenden Vätern genauer besprochen (Kap.4.7) sowie die Folgerungen dazu diskutiert.

## **2. Grundlegende Theorien zum Einfluss der Väter**

Um den möglichen Einfluss der Väter auf Kinder im Vorschulalter genauer zu bestimmen, ist es wichtig, Entwicklungs- und Reifungsprozesse der Kinder genauer zu beschreiben. Der Fokus liegt hier auf der psychischen Entwicklung. Gefragt wird unter anderem, wie grundlegende menschliche Fähigkeiten zu Bindung und Empathie entstehen. Wie kommt es zu den inneren Abbildern der Welt, den Repräsentanzen, die für den Umgang mit der inneren und äußeren Realität notwendig sind? Die genannten Abbilder entstehen nur aus den Beziehungen des Menschen mit anderen Menschen. Nur über den Umgang mit anderen Personen, mit denen eine Interaktion möglich ist, entwickelt das Individuum Vorstellungen und innere Bilder, welche ein Verständnis des Gegenübers erlauben.

Dieses Verständnis über die Verhaltensweisen und Verbindungen von Individuen untereinander ist Teil der Reifung, welche Kinder durchleben und die wiederum durch die Interaktion des Kindes mit der Umgebung beeinflusst wird. Neben angeborenen Fähigkeiten (vgl. Dornes, 1993), stellen die Umweltbedingungen - und hier vor allem die Eltern als Hauptbezugsobjekte - entscheidende Faktoren für die Entwicklung des Kindes dar. Die Interaktion mit den primären Bezugspersonen bildet die Grundlage für die sich ausbildenden Kommunikationsmuster und für das Verständnis der Umwelt. Über diese Bezugspersonen nehmen Kinder den Kontakt mit der Welt auf. Deshalb muss es von Bedeutung sein, welche Personen diese Interaktion- und Verständnisprozesse vermitteln, und ob dabei für das Kind eine oder zwei (Bezugs-) Personen verfügbar sind.

Im Laufe der psychoanalytischen Theorieentwicklung wurden bedeutende Fortschritte für das Verständnis dieser Entwicklungsprozesse erzielt. Drei der für die Beantwortung der in dieser Arbeit untersuchten Fragestellung wesentlichen Theorien werden im Folgenden kurz dargestellt. Es sind für das Verständnis der psychischen Entwicklung des Menschen bedeutsame Konzepte. Die Reihenfolge der Darstellung orientiert sich im Wesentlichen am Entwicklungsalter des Kindes, auf das sich die Theorien beziehen.

Nachdem mit der Bindungstheorie zunächst Interaktionsprozesse, die sich vor allem im ersten Lebensjahr ereignen, beschrieben werden, wird als nächstes auf das (heterogene) Konzept der Triangulierung eingegangen. Dieser Entwicklungsschritt kann grob dem zweiten Lebensjahr zugeordnet werden. Ein weiterer wichtiger Entwicklungsschritt erfolgt im dritten/vierten Lebensjahr, wenn das Kind zunehmend in der Lage ist, Annahmen über innere Motive und Absichten, kurz: über mentale Prozesse im anderen Menschen zu entwickeln, die deren Verhalten vorhersehbarer machen. Diese Fähigkeit wird in den Theorien zur Mentalisierung genauer beschrieben.

Insgesamt bieten die verschiedenen Perspektiven, welche diese drei theoretischen Ansätze zu Internalisierungs- und Interaktionsprozessen beim Aufbau innerer Repräsentanzen, Selbstvorstellungen und letztlich dem Verständnis des Kindes von der Welt, in der es lebt, einnehmen, die Möglichkeit, ein besseres Verständnis für Veränderungen, Abweichungen sowie für eventuelle Risiken und Behinderungen dieser Prozesse zu erlangen, die möglicherweise dann auftreten, wenn die Hauptbezugspersonen wechseln oder nicht zur Verfügung stehen.

## **2.1 Bindungstheorie**

Die Bindungsfähigkeit und deren Entwicklung ist ein wesentlicher Faktor für den zwischenmenschlichen Umgang und entscheidend dafür, wie ein Mensch in seinem Leben Konflikte und Schwierigkeiten innerlich löst und verarbeitet.

John Bowlby (1969) entwickelte in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts die Bindungstheorie. Sein Interesse war die Entwicklung eines Erklärungsmodells für die Ursprünge psychischer Störungen von Kindern und Erwachsenen. Bowlby konnte beobachten, wie kleine Kinder ab einem Jahr in neuen oder für sie bedrohlichen Situationen typische Verhaltensweisen zeigen: Sie weinen, rufen oder halten sich fest und versuchen darüber hinaus, den Kontakt zu einer Bezugsperson herzustellen. Bei diesen Bezugspersonen handelt es sich in den meisten Fällen um die Mutter, den Vater, Großeltern oder andere Menschen, die



eine enge Beziehung zum Kind haben. Dieses Verhalten, so nahm er an, hat für das Kind das Ziel, die Mutter in der Nähe zu behalten und Sicherheit zu bekommen und wurde von ihm als Bindungsverhalten bezeichnet. Bowlby begriff Bindung als Ausdruck eines emotionalen Kerns gefühlter Sicherheit und wahrgenommenen Schutzes vor Gefahr in Gegenwart einer Bindungsperson. Grundlage hierfür ist eine angeborene Fähigkeit, die das Überleben und den Schutz des Kindes garantiert (vgl. Strauß 2008).

Dem Bindungsverhalten steht ein gegensätzliches Verhalten gegenüber, welches dann beobachtet werden kann, wenn sich die Kinder sicher und geborgen fühlen: das Explorationsverhalten. Damit wird das interessierte Erkunden der Umgebung bezeichnet, welches eine wichtige Voraussetzung für Wachstums- und Lernprozesse des Kindes ist. Kinder suchen also in unsicheren Situationen die Nähe zur Bezugspersonen, bei sicherem Empfinden bewegen sie sich jedoch von dieser weg und erkunden die Umgebung. Trennungen und Wiederannäherungen erfolgen in einem ständigen Wechsel. Bowlby stellte fest, dass es sich bei dem Bindungsverhalten um eine biologisch angelegte (Überlebens-) Strategie handelt, welche dem Kind die Untersuchung der Umwelt (Exploration), die Aufnahme von sozialen Beziehungen und den Schutz vor Feinden durch die Nähe zur Bezugsperson ermöglicht. Das Verständnis des Bindungsverhaltens kann daher die Beleuchtung der Triebentwicklung ergänzen (Leuzinger-Bohleber 2009, S.109).

Die Befunde von Bowlby (1979) zur Bindung können wie folgt zusammengefasst werden:

Unter Bindungsverhalten wird ein Verhalten des Individuums verstanden, welches dazu dient, den Kontakt oder die Nähe einer Bezugsperson herzustellen. Je geringer das Alter des Individuums ist, desto mehr erfolgt die Steuerung durch Gefühle.

Beim Bindungsverhalten zeigt das Kind Weinen und Rufen. Dadurch wird bei den Betreuungspersonen eine Fürsorgereaktion ausgelöst. Zusätzlich beinhaltet dieses Verhalten ein Nachfolgen und Anklammern des Kindes an die

Bindungsperson, aber auch heftigen Protest, wenn das Kind von der bevorzugten Person alleine gelassen wird.

Das Bindungsverhalten kann während der Kindheit besonders gut beobachtet werden. Es bleibt aber über das gesamte Leben eines Menschen hinweg in seinen Grundzügen bestehen.

Das Bindungsverhalten kann durch Lebenserfahrungen modifiziert werden. Die gegenüberliegenden Pole Bindung-Exploration werden dabei immer neu ausbalanciert.

Wie und mit welchem Muster sich das Bindungsverhalten einer Person manifestiert, hängt zum Teil von seinem Alter, seinem Geschlecht und den einzelnen Umständen einer Situation ab. Zusätzlich spielen die Erfahrungen, die das Individuum (Kind) in früheren Bindungssituationen mit Personen gemacht hat, eine Rolle.

Bindungsverhalten ist bei Erwachsenen besser zu beobachten, wenn diese emotional belastet sind (krank, ängstlich).

Ainsworth (1978) arbeitete die Theorie von Bowlby weiter aus. Sie beobachtete das Bindungsverhalten von einjährigen Kindern in einer standardisierten Situation. In einem Spielzimmer sollte durch eine kurze Trennung von der Mutter bei gleichzeitiger Anwesenheit einer fremden Person für die Kinder die Verunsicherung erzeugt werden, welche das Bindungsverhalten auslösen würde. Bei erneuter Anwesenheit der Mutter erwartete Ainsworth ein Erkundungsverhalten der Kinder, da sie sich sicher fühlen müssten. Im Detail sah der Test acht Phasen vor, die immer in der gleichen Reihenfolge durchgeführt wurden.

1. Mutter und Kind werden von einem Beobachter in den Raum geführt. Die Mutter setzt das Kind auf den Boden.

2. Mutter und Kind sind allein. Die Mutter liest eine Zeitschrift. Das Kind kann die Umgebung erkunden.
3. Eine fremde Frau tritt ein. Sie setzt sich, unterhält sich mit der Mutter und beschäftigt sich mit dem Kind.
4. Die Mutter verlässt unauffällig den Raum. Die Fremde bleibt mit dem Kind allein. Sie beschäftigt sich mit ihm und tröstet es, wenn es notwendig ist.
5. Die Mutter kommt wieder, und die Fremde geht. Die Mutter und das Kind sind allein. Die Mutter beschäftigt sich mit dem Kind und versucht, es wieder für das Spielzeug zu interessieren.
6. Die Mutter verlässt mit einem Abschiedsgruß den Raum und lässt das Baby allein.
7. Die Fremde tritt ein. Sie versucht das Kind zu trösten, wenn es notwendig ist.
8. Die Mutter kommt wieder und die Fremde verlässt den Raum.

(Die acht Phasen des Fremde-Situationstest nach Ainsworth, in Oerter&Mondana. [1982])

Nicht alle Kinder wiesen das erwartete Verhalten auf. Ainsworth konnte bei ihren Beobachtungen drei Gruppen von Kindern in Bezug auf deren unterschiedliches Bindungsverhalten unterscheiden.

Die Reaktion der ersten Gruppe war in dem Rahmen, den Bowlby (1979) vorhergesagt hatte. Die Kinder zeigten in der Experimentalsituation den Wechsel von Erkundung und Anklammern an die Mutter, die eine sichere Basis für das Kind darzustellen schien. Sie erkundeten den Raum in Anwesenheit der Mutter, waren beunruhigt und traurig als diese verschwand, konnten aber teilweise sogar von der fremden Frau getröstet werden und freuten sich, wenn die Mutter wiederkehrte. Danach nahmen sie die Untersuchung des Raumes wieder auf. Sie schienen nicht zu befürchten, dass die Mutter nicht mehr auftauchen und sie

somit im Stich lassen würde. Diese Gruppe wurde als „sicher“ gebunden bezeichnet (B-Attachment).

Die zweite Gruppe war besonders unsicher, unabhängig von der Situation. Diese Kinder zeigten kaum Explorationsverhalten im Raum und waren hauptsächlich mit dem Aufbau und dem Erhalt der Nähe und dem Kontakt zur Mutter beschäftigt. Sie litten stark unter der Trennung und suchten nach der Wiederkehr der Mutter den intensiven Kontakt bei gleichzeitig sichtbaren Äußerungen von Ärger und Wut auf die Mutter. Es fiel ihnen weiterhin schwer, den Raum zu erkunden. Diese Gruppe wurde als „ambivalent“ gebunden bezeichnet (C-Attachment).

Die dritte Gruppe schien zunächst besonders sicher, unabhängig davon, ob die Mutter an- oder abwesend war. Diese Kinder beschäftigten sich intensiver mit dem Raum und den vorhandenen Spielsachen. Sie litten augenscheinlich wenig unter der Trennung von der Mutter. Bei der Wiederkehr der Mutter suchten sie wenig den Blick- und Körperkontakt zu ihr. Diese Gruppe wurde „vermeidend“ gebunden definiert (A-Attachment, vgl. Ainsworth, zitiert nach Oerter und Montada 1982, S.188 f.).

Das beobachtete Verhalten der Kinder wurde entsprechend interpretiert. Bei der Gruppe der „sicher gebundenen Kinder“ (Typ B) wurde die Erwartung der Forscher bestätigt. Die Kinder waren sich ihrer Beziehung zur Mutter sicher und konnten von dieser Grundannahme heraus die Umgebung explorieren. Sie hatten keine Angst, die Mutter nach der Rückkehr von der Exploration nicht mehr vorzufinden oder sich der Beziehung nicht mehr sicher sein zu können.

Bei den „ambivalent gebundenen Kindern“ (Typ C) zeigte ein im Vergleich zum B-Typ gegensätzliches Verhalten. Sie schienen sich nicht sicher, ob die Beziehung und Bindung zur Mutter Bestand hat und haltbar ist. Sie zeigten die Unsicherheit durch eine entsprechende Vorsicht und Zurückhaltung, die sich im „Festhalten“ der Mutter durch Verhaltensweisen wie Anklammern, starken Protest oder Angst ausdrückte. Sie konnten scheinbar nicht davon ausgehen, dass die Beziehung nach der Rückkehr der Mutter noch genauso vorhanden war wie vorher. Der dabei gezeigte Zorn der Kinder wirkte wie der Ausdruck einer narzisstischen Kränkung.

Die Reaktion der „vermeidend gebundenen Kinder“ (Typ A) konnte als Ausdruck von Resignation verstanden werden. Sie verhielten sich so, als hätten sie ihr Bemühen um die Aufrechterhaltung der Beziehung aufgegeben und als würden sie sich nicht mehr der Frustration der Abweisung durch die Mutter aussetzen wollen.

Im weiteren Verlauf ihrer Untersuchungen stellte Ainsworth auch bei den Müttern der drei Gruppen ein unterschiedliches Verhalten fest (Ainsworth a.a.O). Die Mütter der „sicher gebundenen“ Kinder waren einfühlsamer bei den Bindungsbemühungen ihrer Kinder. Sie gaben den benötigten Schutz, ermunterten aber auch zur Eroberung der Welt. Mütter der „unsicher-vermeidend gebundenen“ Kinder wehrten die Kinder oft bei deren Annäherung ab und gaben an, engeren Körperkontakt nicht zu mögen. Die Mütter der „unsicher-ambivalent gebundenen“ Kinder reagierten wechselhaft. Sie zeigten mal Einfühlungsvermögen und wehrten ein anderes Mal die Kinder ab.

Ainsworth interpretierte das Verhalten der Kinder als Reaktion und entsprechende Anpassung an die mütterlichen Vorgaben. Die Strategie orientierte sich demnach an den Möglichkeiten, welche die Mütter anboten.

Es konnte in nachfolgenden Studien (vgl. Main & Solomon 1986) noch ein weiterer Bindungstyp beschrieben werden: die Gruppe von Kindern, deren Bindungsverhalten als „desorganisiert“ erschien (Typ D Attachment). Diese Kinder stammten oft aus Gruppen mit vielen Risikofaktoren (vgl. Dornes 1999, Schmidtchen 2001, Vloet 2006). Sie zeichneten sich durch wiederkehrende Verhaltensweisen aus, in denen sie weder Bindungs- noch Untersuchungsverhalten zeigten. Sie wirkten widersprüchlich in ihrem Verhalten gegenüber den Müttern. Einerseits suchten sie Nähe, andererseits wendeten sie sich auf dem Weg zur Mutter wieder ab. Sie klammerten sich an, um sofort danach die Mutter wieder zurück zu stoßen. Dieses widersprüchliche Verhalten wurde ebenfalls als Reaktion auf die Bindungsangebote der Bezugspersonen interpretiert. Wenn sich die Bezugspersonen in Bindungssituationen angstausslösend verhalten oder selbst ängstlich reagieren, dann antwortet das Kind mit einem desorganisiert wirkenden Bindungsverhalten. Es bringt Kinder dazu sich auf der Suche nach Schutz

zunächst an die Bezugsperson zu wenden, dann die Angst von dieser zu erfassen und damit das Gegenteil von dem zu bekommen, was sie zu erreichen suchten. Eine unlösbare Situation für die Kinder, welche darauf mit dem beobachtbaren (desorganisierten) Verhalten reagieren. Sie suchen die Nähe zur Bindungsperson auf, um von dieser ein Zeichen für die Bindung zu bekommen, finden dann aber keine eindeutigen oder nur widersprüchliche Hinweise und brechen schließlich die Bewegung hin zur Bezugsperson ab. Dies kann als Ansatz eines „Lösungsversuches“ verstanden werden, wirkt aber auf einen Beobachter eher desorganisiert und brüchig. Es scheint keine stabile „Strategie“ der Kinder zu geben. Das beobachtbare Verhalten gleicht einem „double bind“ (vgl. Bateson et al., 1956).

Die verschiedenen Bindungstypen sind in der folgenden Tabelle 1 nochmals zusammengefasst.

Typ	Bindung	Beschreibung
B-Typ	Sichere Bindung	Ausgewogene Balance zwischen Bindungsverhalten und Exploration
C-Typ	Unsicher-ambivalente Bindung	Mehr Bindungsverhalten als Exploration.
A-Typ	Unsicher-vermeidende Bindung	Mehr Exploration als Bindungsverhalten.
D-Typ	Desorganisierte Bindung	Die Kinder zeigen deutlich desorientiertes, nicht auf eine Bezugsperson bezogendes Verhalten.

Tabelle1: Bindungssystematik nach Ainsworth (vgl. Oerter 1982, S. 186ff)

Das beschriebene Bindungsverhalten zeigt sich in leicht veränderter Form auch bei Kindergartenkindern (Marvin & Greenberg, 1982). Diese älteren Kinder benötigen insgesamt nicht mehr so viel körperliche Anwesenheit der Bezugspersonen. Sie sind motorisch besser in der Lage, sich zu bewegen und können damit eigenständiger die Distanz bestimmen. Sie haben schon genauere Vorstellungen von Gefühlen und Motivationen anderer Personen (vgl. Kap. 2.3, Mentalisierung). Mit der größeren Unabhängigkeit der Kinder sind andere Vorgehensweisen im Umgang mit der Bindungssituation möglich. Das Kind hat

verschiedene eigene Bedürfnisse, die miteinander in Einklang gebracht werden müssen. Neben dem Bedürfnis nach der Nähe zur Mutter gibt es zum Beispiel auch das Verlangen, der Mutter einen Wunsch zu erfüllen. Die erweiterten Fähigkeiten geben dem Kind zudem die Möglichkeit, sich selbst besser zu beruhigen oder zu schützen. Auch in diesem Alter lassen sich verschiedene Gruppen bestimmen. Die „sicher gebundenen“ Kinder verhandeln mit den Bezugspersonen über ihre Bedürfnisse und Wünsche, ohne die Sorge zu haben, verlassen zu werden. Kinder, die „unsicher-vermeidend“ gebunden sind, konzentrieren sich mehr auf Spielsachen oder sachbezogene Aktivitäten. Sie zeigen weniger Bedürfnis nach der Bezugsperson und wirken selbstständiger. Die Kinder der Gruppe, die als „unsicher-ambivalent“ gebunden bezeichnet wird, wirken in ihrem Verhalten anhänglich und legen viel Wert auf die Beziehung. Sie versuchen mit verschiedenen Verhaltensweisen wie dem Ausdruck der Hilflosigkeit oder des Ärgers, die Bezugsperson an sich zu binden. Sie können schlecht Kompromisse mit den Erwachsenen verhandeln.

Kinder der Gruppe, die als „desorganisiert gebunden“ gilt, versuchen über betont fürsorgliches und bestimmendes Verhalten, die Kontrolle über die (Angst auslösende) Situation zu erlangen (Bowlby 1973).

Als wichtigster Faktor für die Entwicklung der Bindungstypen und hier der sicheren Bindung wird von Bindungsforschern die Feinfühligkeit und Empathie der Mutter, beziehungsweise der Bindungsperson genannt. Unter Feinfühligkeit wird

- die Wahrnehmung der Verhaltensweisen des Säuglings und Kindes,
- die zutreffende Interpretation seiner Äußerungen,
- die direkte Reaktion,
- und die Angemessenheit der Reaktion darauf

verstanden (Grossmann 1989, zitiert nach Leuzinger-Bohleber 2009, S.112).

Main (1985) ergänzte und erweiterte die Befunde zu den Bindungskategorien durch die Entwicklung eines halbstrukturierten Interviews, des sogenannten „Adult-Attachment-Interviews“ (AAI), mit dem die Bindungsrepräsentation von Erwachsenen erfasst werden kann. In diesem Interview werden die Erwachsenen zu ihrer Kindheit und über ihre Beziehung zu den eigenen Eltern befragt. Es wird nach Erinnerungen an konkrete Erlebnisse gefragt, bei denen sie einschätzen sollen, ob und wie die Eltern Trost spenden konnten und wie die Eltern auf den Kummer des Kindes eingingen. Darüber hinaus wird nach der Bedeutung der erinnerten Bindungen, nach Trennungen und Verlusten gefragt. Die Befragten sollen den elterlichen Einfluss auf die persönliche Entwicklung einschätzen und Veränderungen in der Beziehung zu den Eltern im Vergleich zwischen früher und heute beschreiben. Es sollen auch Angaben zum heutigen Umgang mit Trennungen in der Beziehung und zu den eigenen, realen oder phantasierten Kindern gemacht werden. Das AAI ordnet dann die Ergebnisse der Befragung in vier Bindungskategorien ein. Diese sind die sichere, die unsicher abwertende, die unsicher verstrickte und die von Objektverlust beeinflusste Bindungseinstellung.

### **2.1.1 Sichere (autonome) Bindung**

Menschen, die durch das AAI in diese Kategorie eingeordnet werden, berichten relativ objektiv von ihren eigenen Erlebnissen mit der Bindung an ihre Bindungspersonen. Sie haben ein Bewusstsein über die negativen und die positiven Anteile der Bindung und der Gefühle zu den Bindungspersonen. Sie berichten nachvollziehbar über die Unterstützung der Bezugspersonen oder können ihre eigene Verarbeitung der negativen Erlebnisse darstellen. Die Erinnerungen sind ausreichend detailliert. Menschen mit dieser Einstellung sind selbst als Eltern für die Kinder in ihren Reaktionen vorhersehbar und reagieren angemessen auf die Anforderungen ihrer Kinder, indem sie deren Bedürfnisse nicht zurückweisen oder ignorieren. Sie stellen eine sichere Basis für das Explorationsverhalten der Kinder dar.



### **2.1.2 Unsicher-abweisende Bindung**

In diese Kategorie fallen diejenigen Personen, die angeben, dass ihre negativen Erlebnisse mit Bindung in der Kindheit nicht wichtig für ihr weiteres Leben sind. Die schlechten Erfahrungen hätten keinen Einfluss auf ihre Einstellung und weitere Entwicklung. Sie haben die Tendenz, ihre Eltern in deren Verhalten zu loben und zu idealisieren, ohne Beispiele für die positiven Erlebnisse berichten zu können. Sie geben an, wenige Erinnerungen an Gefühle wie Wut oder Trauer aus der Kindheit zu haben. Sie legen viel Wert auf ihre eigene Stärke und Autonomie.

Als Eltern ihrer eigenen Kinder unterstützen sie diese gefühlsmäßig bei der Lösung von Aufgaben, schaffen aber auch schon früh eine Atmosphäre von Leistungsdruck. Den Müttern dieser Gruppe gefällt es, wenn die Kinder Anhänglichkeit zeigen. Sie neigen allerdings dazu, das Kind zu ignorieren, wenn es Beruhigung und Unterstützung braucht (Main et al. 1985).

### **2.1.3 Unsicher-verstrickte Bindung**

Menschen, die in diese Kategorie eingeordnet werden, geben kein klar erkennbares Bild ihrer eigenen Eltern. Sie beschreiben Gefühle von Wut, Ärger, Hilflosigkeit und des Ausgeliefert-Seins, die scheinbar ohne Bezug nebeneinander bestehen. Sie können von Erinnerungen an ihre Kindheit immer noch sehr belastet sein und werden von diesen bisweilen überflutet. Die Erinnerungen selbst wirken manchmal konfus und unverarbeitet. Ihre Bindungspersonen werden als schwach oder nicht kompetent geschildert, so dass es ihnen nicht möglich war, diese als Basis für Schutz oder Trost zu nutzen. Die Folge davon war oft ein verstärkter Wunsch nach Nähe, welcher sich im Anklammern zeigte. Sie scheinen auch als Erwachsene nicht ausreichend von den Eltern gelöst zu sein. Als Eltern ihren eigenen Kindern gegenüber engagieren sie sich oft übermäßig und verhindern eine Loslösung oder die Artikulation von negativen Gefühlen wie Wut, Trotz und Ärger durch Verwöhnung und Schaffung von Schuldgefühlen. Dies erschwert bei den Kindern die Autonomieentwicklung, da sie sich nicht an ihren eigenen Emotionen orientieren können, sondern immer die Stimmungslage der

Bindungsperson beachten müssen. Weiterhin gehen sie auf die Aktionen ihrer Kinder nicht angemessen-einfühlsam ein und reagieren erst dann, wenn diese Anzeichen von großer Angst oder Schrecken zeigen. Dies wiederum kann dazu führen, dass es zu einer Verstärkung des Angstausdrucks bei den Kindern kommt, um eine Reaktion bei den Eltern auszulösen. Kinder dieser Eltern können oft dem unsicher-ambivalenten Typ zugeordnet werden.

#### **2.1.4 Von Objektverlust beeinflusste Bindung**

Erwachsene dieser Kategorie zeigen meist eine durchgängige Verwirrung gegenüber den Fragen des Interviews. Sie können ihre traumatischen Erlebnisse benennen, wechseln aber häufig zwischen positiven und negativen Bewertungen hin und her. Ebenso wechselhaft ist ihre Beschreibung der Auswirkungen des Erlebten. Ihre Antworten wirken unzusammenhängend oder unverständlich. Es fällt ihnen schwer, sich auf das Interview einzustellen. Als Eltern aktivieren sie, aufgrund der vorhandenen, unverarbeiteten Angst zu ihren eigenen Erlebnissen, bei ihren Kindern Bindungsverhalten, da diese die unbewusst ausgesendeten Gefühle ihrer Eltern wahrnehmen und darauf reagieren. Erwachsene mit dieser Einstellung haben kein funktionierendes Konzept von Bindung, was zu wechselhaftem Verhalten gegenüber den Kindern führt, zu dem auch Misshandlung, Missbrauch oder ständige Beschämung gehören können. Dadurch sind sie für ihre Kinder keine sichere Basis, sondern werden selbst zu einer Gefahr für das Kind. Die von diesen Menschen unbewusst gezeigten Gefühle der Angst oder des Schreckens können dazu führen, dass ihre Kinder versuchen, ihrerseits die Eltern zu versorgen und zu entlasten. Kinder dieser Eltern haben ungewöhnlich viel Einfluss und Führung in der Beziehung, so dass Generationsgrenzen verschoben werden. Häufig können Kinder dieser Eltern dem desorganisierten Bindungstyp zugeordnet werden.

Durch die im AAI vorgenommene Klassifizierung der Bindungseinstellungen konnten in Studien statistische Zusammenhänge zwischen der Bindungseinstellung Erwachsener und den kindlichen Bindungstypen festgestellt werden. Beachtenswert waren folgende Zusammenhänge (vgl. Dornes 1997, S.238):

- Mütter, die selbst als autonom gebunden eingestuft wurden, haben häufiger sicher gebundene Kinder.
- Beziehungsabweisende Mütter haben häufiger vermeidend gebundene Kinder.
- Verstrickte Mütter haben eher ambivalente Kinder.
- Eltern, die unter unbewältigten Traumata leiden, haben vermehrt desorganisierte gebundene Kinder.

Kinder sind nicht auf einen bestimmten Bindungsstil festgelegt, sondern können verschiedene Bindungsstile mit verschiedenen Bezugspersonen aufbauen. Bisher gibt es noch keine klaren Befunde, wie sich die unterschiedlichen Bezugspersonen und die damit verbundenen unterschiedlichen Bindungen auf die generelle Entwicklung des Kindes auswirken. Forschungsergebnisse (Dornes 1999) weisen darauf hin, dass eine sichere Bindung zu einer wichtigen Bezugsperson als Schutzfaktor in schwierigen Zeiten (Entwicklungsübergänge, Konflikte) dienen kann. Weiterhin ist das Bindungsverhalten des Individuums nicht statisch, sondern kann sich im Laufe des Lebens verändern.

Klitzing (2002b) kritisiert an der Bindungsforschung, dass diese „zumindest in ihrer heutigen Ausprägung – auf ein dynamisches Konzept von Entwicklung verzichtet“ (ebd., S. 89) hat. Er stellt fest, dass das gängige Forschungsdesign einer Arbeit aus der Bindungsforschung implizit ein vereinfachtes, lineares Entwicklungsmodell umfasst. Meist ginge man von einer kontinuierlichen Entwicklung aus, welche relativ gleichmäßig über die Lebensjahre verlaufe und in der Aspekte wie Entwicklungsübergänge, Krisensituationen, Konflikte und

widerstrebende Impulse keinen Platz hätten. So könnte beispielsweise ein Interview eines Jugendlichen mit einer betont selbständigen und unabhängigen Haltung ein Ausdruck einer altersadäquaten Beziehungskrise sein, in welcher der Konflikt zwischen der sicheren Beziehung zu den Elternfiguren und der Wunsch nach Autonomie im Vordergrund steht. Demgemäß würde die Bindung als angemessen verstanden werden und nicht als Ausdruck einer Störung oder eines Mangels. Das Muster der ambivalenten Bindung kann in manchen Entwicklungsphasen tatsächlich ungünstig, in anderen wiederum Ausdruck altersadäquater Konflikthaftigkeit sein. Vor allem stellt Klitzing fest, dass häufig die hohen Prozentsätze von Übereinstimmung zwischen den aus Bindungsinterviews von Eltern ermittelten und im Verhalten der Kinder beobachtbaren Bindungsmustern zitiert würden, „ohne dass die meist begrenzten Effektstärken dieser Zusammenhänge wirklich erfasst werden“. Hier wird unter Effektstärke das Ausmaß der Wirkung einer Einflussgröße, z.B. der sicheren Bindung, verstanden. Eine kritische Wertung statistischer Ergebnisse würde aber dazu führen, „bei aller Bewunderung der gefundenen Zusammenhänge anzuerkennen, dass die vorliegenden Konzepte einen Teil der Varianz von Ergebnisvariablen zwar erklären, dass aber in fast allen Studien der weitaus größte Teil der Varianz noch unerklärt bleibt“ (Klitzing 2002b, S.90).

Und weiter bemerkt er: „So haben Wolff und van Ijzendoorn (1997) den Zusammenhang zwischen mütterlicher Sensitivität und Sicherheit in der Mutter-Kind-Beziehung in einer großen Meta-Analyse an mehr als 4000 Fällen bestätigen können. Die dabei ermittelten Effektstärken führten sie zum vorsichtigen Schluss, dass Sensitivität eine wichtige Bedingung für Bindungssicherheit sein kann, aber nur, wenn sie über die Zeit stabil bleibt, was meistens nur in stabilen sozialen Kontexten möglich ist.“ (ebd., S .90)

Zudem stellt Klitzing fest, dass sich „Zusammenhänge zwischen Bindungssicherheit und kindlicher Entwicklung meist in Stichproben wenig belasteter Mittelschichtsfamilien gut empirisch belegen, wogegen in Familien mit belasteten sozialen Zusammenhängen (mit einem Übermaß an Trennungen, Traumata und Familienzerfall) die erfasste Bindungssicherheit empirisch zur Bedeutungslosigkeit verkümmert. Auch kam von Ijzendoorn (1995) in seiner Metaanalyse von

Zusammenhängen zwischen Bindungsmustern, wie sie aus Adult Attachment Interviews der Eltern abgeleitet wurden, und solchen, wie sie in Eltern-Kind Interaktionen beobachtet wurden, zu dem Schluss, dass elterliche Bindungsrepräsentationen nur einen Teil der Bindungssicherheit des Kindes meist in der Beziehung zu den Müttern (und weniger zu den Vätern) erklären, und dass unsere Kenntnis über die Transmissionen von der repräsentationalen hin zur realen Eltern-Kind-Beziehung nach wie vor sehr begrenzt ist („Transmission gap“).“ (Klitzing 2002b, S.91).

Forschungen, welche die Vater-Kind Dyade zum Gegenstand haben, nutzen zur Untersuchung Methoden, welche aus der Mutter-Kind Dyadenforschung stammen (den Fremde-Situationstest, die Erfassung der Sensitivität, das Bindungsinterview). Dabei gelangt man zu ähnlichen Ergebnissen wie bei den Untersuchungen der Mütter: Kinder zeigen auch gegenüber den Vätern Bindungsverhalten, unabhängig von den Müttern. Die einfache Übernahme der Methoden der Mutter-Kind Forschung in die Vater-Kind Forschung wird von Klitzing als problematisch gesehen, weil die Beziehung zum Vater anders als die zur Mutter sei. Klitzing schlägt deshalb ein dynamisches Konzept für die Dreierbeziehung vor. Er stellt dabei die dynamischen Liebesbeziehungen zwischen den drei handelnden Personen in den Mittelpunkt, bei denen die Geschlechtlichkeit der Eltern und des Kindes wichtig sind, aber eben nicht in Form von starren geschlechtstypischen Bindungsmustern.

Die Auswirkung der Väter auf die Mutter-Kind Bindung und hier vor allem auf die Mutter, ist noch relativ wenig erforscht. Hier besteht in Zukunft Bedarf an entsprechenden Studien. Für eine weitere Darstellung der Bindungstheorie mit detaillierteren Angaben zu Methoden und Ergebnissen der statistischen Analysen aus verschiedenen Studien wird auf andere Quellen verwiesen (Buchheim, Brisch u. Kächele 2002; Strauß u. Schmidt 1996; Spangler u. Zimmermann 1999).

Es bleibt festzustellen, dass die Bindungstheorie wichtige Hinweise auf die stattfindenden (Bindungs-) Prozesse in der frühen Kindheit gibt, eine genauere Analyse der spezifischen Aufgaben und Einflüsse des Vaters auf der einen und der Mutter auf der anderen Seite ist mit dieser Theorie nur in Ansätzen möglich. Genauere Rückschlüsse auf unterschiedliche Aufgaben von Mutter und Vater und deren Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes bleiben hier im Detail nur unzureichend. Die Bedeutung einer Bindungsperson allgemein kann mit dieser Theorie und den erhobenen Befunden aber gut bestimmt werden. Das Verfahren des Adult Attachment Interviews (AAI) ermöglicht hier eine systematische Untersuchung und erlaubt die Einteilung in verschiedene Untergruppen. Da eine Aufgliederung der ablaufenden Dynamiken im Bindungsgeschehen nach Geschlecht der Bindungsperson auch mit dem AAI kaum möglich erscheint, bleibt die damit verbundene Notwendigkeit einer Definition, was genau eine väterliche Bindung bedeutet und wie sie methodisch erfasst werden könnte, bestehen.

Grossmann (2001) hat versucht, ein auf Väter zugeschnittenes Konzept der Sensitivität/Feinfühligkeit zu entwickeln. Feinfühliges Verhalten der Bezugsperson wird dann angenommen, wenn diese in der Lage ist, die Signale des Kindes wahrzunehmen (z. B. sein Weinen), sie richtig zu interpretieren (z. B. als Suche nach Nähe und Körperkontakt) und sie auch angemessen und prompt zu befriedigen. Dies geschieht in den vielfältigen alltäglichen Interaktionen unzählige Male. Der Säugling entwickelt häufiger zu derjenigen Bezugsperson eine sichere Bindung, die durch ihr Pflegeverhalten seine Bedürfnisse feinfühlig in der oben beschriebenen Art und Weise befriedigt. Bei dem Konzept von Grossmann wurde die Fähigkeit der Väter zur sensitiven Herausforderung zugrunde gelegt. Hierunter wird ein Verhaltensangebot in Spielsituationen verstanden, bei welchem die Väter sich eher als Herausforderer kindlicher Kompetenzen verstehen und welches der mütterlichen „gewährenden“ Feinfühligkeit gegenüber gestellt wird. Die Untersuchungsanordnung umfasste bei einem Hausbesuch das Spiel der Väter mit ihren zweijährigen Kindern. Dazu wurden die Väter aufgefordert, mit einem für die Kinder unvertrautem Spielmaterial (Knete) zu spielen. Die Spielsituation dauerte etwa zehn Minuten und wurde auf Video aufgenommen. Es wurde besonders darauf geachtet, ob es den Vätern gelang, ihre Kinder mit der Knete

und den darin enthaltenden Gestaltungsmöglichkeiten vertraut zu machen. Dabei wurde die sogenannte „väterliche Vermittlungsgüte“ erfasst, nämlich die Art und Weise, ob und wie der Vater dem Kind den Umgang mit dem Spielmaterial in einer adäquaten Weise vermittelte. Ein hohe Einstufung auf der Skala „väterliche Vermittlungsgüte“ erhielt beispielsweise ein Vater, der seinem Kind zu Beginn der Spielsituation grundlegende Formen des Umgangs mit dem Material vermittelte (Rollen, Kneten). Als positiv wurde bewertet, wenn das Kind nach dieser väterlichen Demonstration eigenständig und nur im Bedarfsfall mit Unterstützung des Vaters die Knete selber rollte. Mit nachlassendem Interesse an dieser Aktivität gelang es einem solchen Vater, das Kind in ein komplexes Spiel (Aufbau einer Figur) einzubeziehen (Grossmann 2001).

An diesem Versuch der Erfassung des väterlichen Einflusses ist einzuwenden, dass das Spiel mit einem Material wie Knete bei zweijährigen Kindern die Freude und Lust am Schmutz und Spielen mit kotartigem Material weckt. Durch die Festlegung der Güte im Vermitteln des „Umgangs“ mit dem Material kommt nun eine Beschränkung in das Spiel, welche eventuell eine ganz andere Erfahrung verhindert. Vielleicht würde es dem Kind in noch unbekannter Weise gut tun, einen Vater zu haben, der mit ihm lustvoll (anal) schmiert und matscht. Hier wäre ein möglicher Übergangsbereich des Kindes beschrieben, bei dem der Vater eine eindeutig andere Rolle als die Mutter übernehmen könnte. Demzufolge könnte ein Vater in dieser Phase spezifisch andere Impulse setzen als die Mutter. Wenn dies in Konzepte gefasst wird (gewährende Feinfühligkeit, herausfordernde Feinfühligkeit) wird eine Beschränkung eingeführt, welche unter Umständen den Blick für andere Wirkungen verstellt. An diesem Beispiel wird die Schwierigkeit deutlich, eine Aufteilung nach dem Geschlecht der Bindungspersonen zu erstellen. Unter der Annahme von Entwicklung als nicht linearem Prozess ist eine eindeutige Feststellung und damit verbunden Festlegung des Einflusses der beiden Elternteile im Bereich der Bindung problematisch.

Die dargestellten Befunde und Untersuchungen lassen den Schluss zu, dass eine frühe Unsicherheit in der Bindung ein relativ stabiles Charakteristikum des Individuums bleibt, insbesondere, wenn anschließend belastende Lebensereignisse hinzukommen. Individuen mit unsicheren frühen Beziehungen haben

mit hoher Wahrscheinlichkeit unsichere Bindungsrepräsentationen als Erwachsene, wenn sie in ihrer Kindheit sozialen Belastungen ausgesetzt waren (Weinfield, Sroufe u. Egeland, 2000). Die Wahrscheinlichkeit für spätere Verhaltensprobleme bei nachgewiesener früher Unsicherheit der Bindung scheint durch das Hinzukommen von Variablen wie das Geschlecht, die Umweltbelastung oder die intellektuellen Fähigkeiten des Kindes modifiziert zu werden (Erickson, Sroufe u. Egeland, 1985; Alpern u. Repacholi, 1993). Eindeutig geschlechtsspezifische Unterschiede in dem Einfluss auf die Bindung konnten jedoch nicht gefunden werden.

In der vorliegenden Studie wurde deshalb auf eine spezifische Untersuchung der Geschlechtsunterschiede im Bereich der Bindung verzichtet, auch weil eine Operationalisierung bei einer Feldstudie, also im Alltag einer Kindertagesstätte, nicht möglich erschien. Dass eventuell die unterschiedliche Bindung der Kinder an ihre alleinerziehenden Mütter ein wesentlicher Faktor bei der Entstehung einer festgestellten Aggression sein könnte, ist damit aber nicht ausgeschlossen. Die Aggression könnte als Ausdruck der - möglicherweise ambivalenten - Bindungseinstellung bei den Kindern interpretiert werden, bei denen ein „alternatives Bindungsangebot“ durch den Vater fehlt. Dies wird bei der Diskussion der Ergebnisse noch genauer zu beachten sein.

Neben den Befunden und Überlegungen zur Bindung des Kindes an entsprechende Bezugspersonen wird im Weiteren das Konzept der Triangulierung vorgestellt. Dieses Konzept ist keine in sich geschlossene Theorie zur kindlichen Entwicklung, sondern wird in seiner zeitlichen Dimension und psychodynamischen Bedeutung unterschiedlich bewertet und zugeordnet. Die grundlegende Annahme der Bedeutung des Dritten im menschlichen Beziehungsgeschehen, welche in allen unterschiedlichen Ansätzen diskutiert wird, gibt aber wichtige Hinweise auf die mögliche Bedeutung der Väter und ist somit für die vorliegende Studie relevant. Die Entfaltung und die Dynamik der Triangulierung kann etwa ab Mitte bis Ende des ersten Lebensjahres des Kindes beobachtet werden und folgt damit logisch den Überlegungen zur Bindung.



## 2.2 Triangulierung

Freud (1924) stellte in seinen Schriften schon früh Überlegungen zum Einfluss „des Dritten“ in Beziehungen an. Die dabei entstehende Dynamik im Beziehungsgeschehen wurde, in Abgrenzung zur Zweierbeziehung des Säuglings zur Mutter (Dyade), Triangulierung genannt. In der Folge von Freuds Überlegungen und Annahmen entstanden weitere Untersuchungen und Theorien, welche die inneren Entwicklungsschritte des Menschen hin zur Triangulierung beschrieben. Die Triangulierung beschäftigt sich im Kern mit der Bedeutung des Dritten im Beziehungsverständnis und Erleben des Menschen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme und zum Beziehungsverhalten im Einzelnen beim Kind nicht von Geburt an angelegt ist, sondern in der Interaktion mit der Umwelt eine Entwicklung erfährt.

Als Entwicklungskonzept bezeichnet die Triangulierung die allmähliche Entstehung und Verinnerlichung von drei ganzheitlichen Beziehungen zu anderen Menschen (Objektbeziehungen) im Verlauf der ersten Lebensjahre. Dabei handelt es sich in der Regel um die Beziehungen des Kindes zur Mutter und zum Vater, sowie um die Beziehung der Eltern zueinander. Alle drei Beziehungen werden vom Kind nicht nur erlebt, sondern in Verbindung mit den sie begleitenden Phantasien auch intrapsychisch abgebildet und so zu einer inneren triangulären Beziehungsstruktur verwoben, vor deren stets konflikthaftem Hintergrund auch andere Beziehungen erlebt und gestaltet werden.

Freud (1923) hat mit der These des Ödipuskomplexes die Triade Vater-Mutter-Kind zur Grundlage seiner psychoanalytischen Theoriebildung gemacht. Für ihn war die Existenz des Vaters (des Dritten) und das allmähliche Begreifen des Kindes, dass dieser Vater einen wesentlichen Einfluss auf die Mutter hat, Ausgangspunkt eines innerpsychischen Prozesses, der nachhaltig das Verständnis und die Sicht des Kindes in seiner weiteren Entwicklung prägte. Freuds Vorstellung war allerdings, dass das Kind bis zum Eintritt in die ödipale Phase seine Beziehungserfahrungen fast ausschließlich aus der Zweisamkeit mit der Mutter (Dyade) herleite. In den folgenden Jahren wurde die Bedeutung des Dritten, meist also des Vaters, in der präödipalen Phase untersucht und die

Befunde wurden in eine Entwicklungstheorie integriert (z.B. Klein 1927). Aber der heute gebräuchliche Triangulierungsbegriff konnte erst vor dem Hintergrund der Objektbeziehungstheorie der 50er und 60er Jahre des 20. Jahrhunderts entstehen, welche sich von den triebtheoretischen Auffassungen Freuds löste und eine systemisch denkende Theorie der Beziehungen in der Familie zugrunde legte (vgl. Schon 2008, S.773). Der Fokus der Betrachtungen verlagerte sich von den intrapsychischen Prozessen auf das interpsychische Geschehen innerhalb der realen Beziehungen und die Entstehung innerpsychischer Abbilder (Repräsentanzen) dieser Vorgänge. Es standen dabei nicht nur die Triebe und Phantasien eines Individuums im Mittelpunkt, sondern auch die in den Eltern vorhandenen inneren Strukturen der Beziehungen, deren Triebwünsche und Phantasien und der reale Umgang der Familienmitglieder untereinander.

Abelin (1971) stellte das Konzept der „frühen Triangulierung“ vor, in dem die Mutter als die wichtigste und erste Beziehungsperson des Kindes beschrieben wird. Diese intensive und enge Beziehung würde, nach Abelin, durch die Anwesenheit des Vaters (dem Dritten im Bunde) gelockert und allmählich erweitert. Die Überlegungen gingen dahin, dass das Kind sich den Vater in einer Funktion wünsche, in der er dem Kind die Möglichkeit eröffnen könne, die reale Welt nicht nur durch die Mutter zu erfahren. Dadurch sei eine erweiterte Orientierung möglich. Der Vater eröffne den Aufbau einer größeren, notwendigen Distanz zur Welt, ohne die Beziehung zur Mutter zu gefährden. Das Kind lerne so, sich von der Mutter zu lösen, ohne illoyal ihr gegenüber zu sein und möglicherweise die Zuwendung von ihr zu verlieren. Es dürfe dabei auch aggressive Gefühle gegen die Mutter haben und leben ohne Gefahr zu laufen damit die einzige Bezugs- und Versorgungsperson zu verlieren, da der Vater nun einen Ausgleich zur Mutter darstelle. Diese Konstellation erlaube es dem Kind, die unvollkommene Zweierbeziehung (Dyade) zur Mutter zu überwinden und in die realitätsnähere Dreierbeziehung zu wechseln. Es lerne die gegensätzlichen Gefühle von Zuwendung und Ablehnung, von Liebe und Aggression nebeneinander bestehen zu lassen und diese zu ertragen, ohne die Angst zu entwickeln, seine Lebensgrundlage (nämlich die Beziehung zur Mutter) zu erschüttern. Gleichzeitig werde das Kind die Eltern auch als Paar wahrnehmen

und sich dann ausgeschlossen fühlen, ein Gefühl, das durch die zeitweise Identifikation mit dem einen oder anderen Elternteil überwunden werden könne. Hierbei werde sich das Kind erstmals als getrenntes Selbst erleben. Die in dieser Konstellation entstehende aggressive Rivalität, die durch den Ausschluss entstehe, werde in der frühen Triangulierung aber nicht aufgelöst, sondern durch den Vorgang der Identifikation mit der anderen der beiden Personen weitgehend abgewehrt. Das Kind werde zu dem anderen und übernehme seine Stellung, was die Aggression reduziere und verschwinden lasse. Die Identifikation ermögliche eine teilweise Aufgabe des dyadischen und symbiotischen Beziehungsverhaltens und Erlebens des Kindes. Die allmähliche Stabilisierung des Selbst und der Objektbeziehungen bilde die Voraussetzung dafür, dass das Kind in einem weiteren Entwicklungsschritt die ödipale Konfliktsituation erleben und ertragen könne.

Das Konzept von Abelin basiert auf triebtheoretischen Überlegungen. Im Rahmen der Triebtheorie geht man davon aus, dass die Hinwendung zum Vater eine Folge der Frustration des Kindes ist, welche in der Phase des Abstillens erfahren wird. Das Kind erlebt das Abstillen als Zurückweisung durch die Mutter und bekommt in der Folge Gefühle wie Hass oder Wut gegen das frustrierende Objekt (also die Mutter). Diese Veränderung der Zweierbeziehung eröffnet dem Kind die Möglichkeit, sich für den Vater zu interessieren, da die Mutter nicht mehr ausnahmslos, beziehungsweise ausreichend, versorgt und damit die Harmonie gestört wird. Diese Vorgänge wurden im Wesentlichen als triebgesteuert verstanden. Abelin nun legte den Fokus mehr auf die reale Interaktion von Vater, Mutter und Kind. Dadurch entfernte er sich von der klassischen Triebtheorie, welche zu dieser Zeit mehr versuchte die Hintergründe der Phänomene theoretisch zu erfassen. Zudem wurde von ihm die präödipale Bedeutung des Vaters für Kinder beiderlei Geschlechts erkannt und untersucht. In diesem Konzept bleiben aber die Geschlechterrollen von Vater und Mutter traditionell aufgeteilt. Die Mutter versorgt den Säugling, der Vater ist mehr oder weniger durch seinen Beruf und die damit verbundene Versorgung der Familie abwesend. Dadurch ist die Mutter immer die erste und wichtigste Bezugsperson für das Kind. In diesem Konzept kommt der Vater anders als bei den frühen triebtheoretischen

Überlegungen nicht erst in der ödipalen Phase ins Spiel (5-6 Lebensjahr), sondern schon ab dem 2-3 Lebensjahr. Er ist kein störender Faktor mehr, sondern eher ein (herbeigesehnter) „Helfer“, der die Möglichkeiten des Kindes erweitert. Er ist als Person (Objekt) aber quasi nicht mit Gefühlen des Kindes „kontaminiert“ oder vorbelastet. Er hat bis dahin keinen Anteil an den Ambivalenzkonflikten der Mutter-Kind Beziehung.

Die Vorannahme der Aufteilung in die klassischen Geschlechtsrollen und der Unbelastetheit des Vaters, die hier angenommen werden, kann aber angezweifelt werden. Neben den gesellschaftlichen Veränderungen der Geschlechtsrollen, die sich offenbar in einem permanenten Prozess der Anpassung befinden, scheint vor allem unwahrscheinlich, dass es mit dem Vater bis zum Abstillen keine Beziehungsdynamiken gegeben haben soll und dass es nicht schon durch Phantasien, Beobachtungen und reale Erfahrungen des Kindes ein inneres Bild von ihm gibt.

Autoren wie Ermann (1985, 1989) und Rotmann (1978) erweiterten das Konzept der Triangulierung insofern, als dass diese Autoren von einer angeborenen Fähigkeit zur Triangulierung ausgehen, die bereits mit der Geburt beginnt. Eine ausschließlich symbiotische Beziehung von Mutter und Kind wird hier eher als pathogen verstanden.

Eine misslungene Triangulierung liegt im Verständnis vieler Autoren (vgl. Rohde-Dachser 1987 im Bezug auf Borderlinestörungen, Frank 1987 im Bezug auf psychosomatische Erkrankungen) dann vor, wenn die Ablösung von den Eltern (Autonomie-Entwicklung) eines Menschen nicht gelungen ist. Gibt es nur einen Elternteil (z.B. durch Scheidung), dann wird dies wahrscheinlicher, wenn die innere Erlebniswelt des Kindes in Konfliktsituationen nur maximal zwei verschiedene Positionen kennt. Dies wären dann die Haltung oder Meinung des Elternteils der anwesend ist und die des Kindes. Gibt es nun einen Konflikt in einer realen Situation, der durch unterschiedliche Bedürfnisse oder Interessen entsteht, dann würde das Kind nur maximal drei mögliche Lösungen für das anstehende Problem kennen. Entweder die Mutter oder das Kind setzen sich durch oder man findet einen Kompromiss aus beiden Meinungen. Hätte es für das

betroffene Kind die Möglichkeit gegeben, mittels eines triangulierenden Dritten eine weitere Position zu entdecken, so wäre seine Autonomie in Konflikten gefördert worden und es wäre ihm der Weg zu einer individuelleren Haltung möglicher gewesen. Und dies vor allem auch, da das Kind die Beobachtung von Unterschiedlichkeiten bei den Eltern hätte machen können, und es hätte damit seine innere Vorstellung (Repräsentanz) der realen Welt erweitert. Die Erkenntnis weiterer Positionen wäre begreifbarer geworden, ein Konzept der Unabhängigkeit (von der Mutter) hätte sich besser entwickeln können.

Nach Schon (1995) wird die Triangulierung von drei Faktoren gesteuert, welche bestimmend sind. Dabei handelt es sich um:

- das Personendreieck (meist Vater-Mutter-Kind)
- die realen Beziehungen in diesem Dreieck
- die daraus hervorgehenden innerpsychischen Beziehungsrepräsentanzen.

Das Kind muss im Rahmen der Triangulierung also lernen, aus den vorhandenen, realen, äußeren Beziehungen ein inneres Beziehungsdreieck zu entwerfen.

Autoren wie Bürgin (1998) und Klitzing (1998) sehen als Ergebnis ihrer Beobachtungsstudien den Vater gleichwertig neben der Mutter und die Triade als Urform menschlicher Beziehungen. Vor dem Hintergrund dieses Befundes verliert dann bei der Triangulierung eine Hierarchie wesentlich an Bedeutung, während die Dynamik selbst in den Vordergrund gerät und alle beteiligten Personen als gleichwertig bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe angesehen werden.

Klitzing (1998) kritisiert als Folge seiner Forschung, dass viele Untersuchungen zur frühen Bindung und Beziehung Konzepte aus der Mutter-Kind Forschung nutzen und diese unkritisch auf die Vater-Kind Beziehung anwenden. Damit kämen viele Forscher zu dem Schluss, dass dem Vater keine große Bedeutung zu komme. Klitzing verweist darauf, dass schon Lacan (1953) in seinen Überlegungen den Dritten, also den Vater, für bedeutsam hielt. Nach Lacan beginnt das Kind zwischen dem 6. und 18. Lebensmonat sich selbst im Spiegel in seiner Gesamtheit zu erkennen und zu identifizieren und sich in der Folge darüber zu freuen. Von nun an ist ein Blick auf das eigene Selbst möglich und das Kind

bekommt einen Begriff von sich im Ganzen. Gleichzeitig kann ein Gefühl der Entfremdung entstehen, da es sich mit etwas identifiziert, was sich an einem Ort befindet, an dem es sich selbst nicht befindet (Spiegel). Die Folge davon ist eine Aufspaltung des Subjekts in ein imaginäres Ich (im Spiegel) und ein soziales Ich. Diese Aufspaltung wird erst durch das Erreichen der symbolischen Ordnung überwunden. Die symbolische Ordnung entsteht über die Sprache, welche hilft, die Welt zu strukturieren. In der Auffassung von Lacan ist der Mensch auch ein begehrendes Subjekt, welches immer unter einem Mangel leidet. Der Mensch sucht demnach immer die Vollständigkeit und versucht diese mittels Objekten zu erreichen (da er als Subjekt ja unvollständig ist). Lacan (1953) ordnet dann das Psychische in einen Bereich, der dual und bildhaft ist und welcher das Imaginäre und die Identifikation beinhaltet. Diesen weist er der Mutter zu. Das Symbolische ist jener Bereich, der wie Sprache organisiert ist, der eine dreiteilige Struktur besitzt (gegenüber der zweiteiligen des Imaginären) und den er dem Vater zuordnet. Darüber hinaus beschreibt er noch den Bereich des Realen, welcher weder imaginär noch symbolisierbar sei. Nach Lacan kann jedes psychische Objekt Aspekte aller drei Dimensionen aufweisen. So entsteht nicht nur eine reale, eine symbolische und eine imaginäre Mutter, sondern auch ein realer, ein symbolischer und ein imaginärer Vater.

Für Lacan besteht die Aufgabe des Vaters auch darin, vor der allzu großen Einflussnahme der Mutter zu schützen. Zudem führt der Vater die Welt der Phantasie und Symbolik in die Beziehung ein. Nur ein Symbol erlaubt eine Phantasie, denn das Symbol wird zum inneren Bild des phantasierten Objektes.

Weiter zitiert Klitzing Mahler und Gosliner (1955), die feststellen, dass der Vater eine Unterstützung gegen „den Schrecken der Wiederverschlingung“ (Klitzing 2002a) durch die Mutter sei. Die Phantasie der Wiederverschlingung wurde als Phantasie des Kindes gegenüber der Mutter angenommen, welche durch die vom Kind erlebte Übermächtigkeit der Mutter entstehe.

Zur Vertiefung seiner Überlegungen führte Klitzing (2002a) in Basel zwei prospektive Langzeitstudien durch, die folgende Fragestellungen hatten:

- Welche Rolle spielen die Väter in der Beziehungsgestaltung?
- Wie ist die triadische Beziehungsgestaltung bei den Eltern?

(Hier war hauptsächlich die Fähigkeit zur Vorstellung (Konzeptualisierung) zukünftiger Familienbeziehungen gemeint.)

Bei diesen Untersuchungen stand die Frage im Vordergrund, ob bereits vor der Geburt die innere Vorstellungswelt (Repräsentanzenwelt) der Eltern einen Aufschluss auf die spätere triadische Fähigkeit des Kindes geben kann. Es galt zu überprüfen, ob ein Zusammenhang zwischen den vorgeburtlichen Vorstellungen der Eltern zur Dreierkonstellation (Vater-Mutter-Kind) und den späteren kindlichen triadischen Fähigkeiten besteht und wie sich dieser auf den nachgeburtlichen Umgang zwischen den drei Individuen auswirken würde.

Klitzing benutzte als Forschungsinstrument das triadische Interview. In diesem rund zweistündigen Interview wird mit den Eltern über wesentliche Aspekte ihrer Partnerschaft und über ihre Vorstellungen vom zukünftigen Kind gesprochen. Sie werden nach der Art und Weise befragt, wie sie die ersten Zeichen des realen Kindes bei Kindsbewegungen und Ultraschallbildern erleben und die Dialoge untereinander sowie ihre eigenen Kindheitserfahrungen werden erfasst. Ein zentrales diagnostisches Anliegen ist dabei festzustellen, ob sich die Repräsentanzenwelt der Eltern, gerade bezüglich des zukünftigen Kindes, auf einer Vorstellung von zwei oder drei Personen (dyadischem oder triadischem Niveau) bewegt. Es wird der Frage nachgegangen, ob in der vorgestellten Beziehung des einen Elternteils zum Kind der andere Elternteil Platz hat oder ob Tendenzen vorliegen, diesen anderen Teil auszuschließen. Als Ergebnis der Studie stellte sich heraus, dass es eine hohe Korrelation zwischen pränataler triadischer Fähigkeit der Mutter und der Qualität des Mutter-Kind Dialoges in der Wiederannäherungsphase ergibt, also dem Moment, in dem das Kind von einem (explorativen) Ausflug weg von der Mutter zu dieser zurückkehrt.

Ebenfalls hoch korrelierte die triadische Fähigkeit der Eltern mit dem Ausmaß und der Intensität früh auftauchender funktioneller Symptome beim Kind (Koliken, Trink- und Schlafprobleme) sowie mütterlichen Einschätzungen schwieriger Temperamenteigenschaften des Kindes im ersten Lebensjahr.

Positiv korrelierte die triadische Fähigkeit der Eltern mit der Anzahl positiver Themen und der Qualität von Erzählungen hinsichtlich des Zusammenhanges und der Sinnhaftigkeit der erzählten Geschichte (Erzählkohärenz) von fünfjährigen Kindern. Je mehr die Eltern andeuteten, dem Kind einen triadischen Raum zur Verfügung zu stellen, desto mehr konnten die Kinder angebotene Beziehungskonflikte mit positiven Erzählinhalten lösen.

Es konnte eine signifikante Korrelation zwischen geringen triadischen Fähigkeiten der Eltern und aggressiven Verhaltensproblemen der Kinder (nach Einschätzung der Mutter mittels CBCL-Child Behavior Checklist, einem Fragebogen zur Erfassung von kindlichem Verhalten) gefunden werden (Klitzing 2002a).

Zusammenfassend stellt Klitzing bei seinen Untersuchungen fest, dass werdende Eltern bereits während der Schwangerschaft einen inneren triadischen Raum entwickeln, welcher erheblichen Einfluss auf den Dialog zwischen den Eltern und die Interaktion mit dem Kind und im Weiteren dann auf die psychische Entwicklung des Kindes hat.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass die Rolle des Dritten in der frühkindlichen Entwicklung nicht passiv ist und sich zudem wesentlich auf den konkreten späteren Umgang des Kindes mit der Welt und dem möglichen Auftauchen von problematischem Verhalten auswirkt. Darüber hinaus zeigt sich in der Untersuchung, dass beiden Eltern eine wichtige Rolle für die Entwicklung des Kindes zukommt, da die Vorstellungen von beiden sich auf die Entwicklung des Kindes auswirken.

Die Befunde Klitzings sind für die vorliegende Studie insofern von Bedeutung, als dass seine Ergebnisse den Schluss nahe legen, dass das Fehlen des Vaters die kindliche Entwicklung in der Beziehungsgestaltung wesentlich beeinflusst. Vor allem die Fähigkeit, im menschlichen Zusammenleben auftretende Konflikte



konstruktiv und angemessen zu durchleben und möglicherweise zu lösen, ist von der Anwesenheit des Vaters berührt. Der Umgang mit den in Beziehungskonflikten zwangsläufig entstehenden Emotionen wird durch eine angemessene und durchlebte Triangulierung gestaltet. Ein Fehlen der dritten Person würde die Lösung von Beziehungskonflikten erschweren oder möglicherweise sogar nachhaltig verhindern.

Die Forschung zum Verlauf und zur Auswirkung der Triangulierung ist bis heute nicht abgeschlossen und die Theorie wird laufend modifiziert und erweitert. Vor allem die Frage nach den Triangulierungsprozessen im Zuge der sich wandelnden gesellschaftlichen Lebensformen, außerhalb des klassischen bürgerlichen Familienrahmens, ist noch nicht ausreichend erforscht (vgl. Schon 2000, Metzger 2002, Klitzing 2002b, Dammasch 2007). Es lässt sich also feststellen, dass die Rolle und Funktion des Vaters unter Berücksichtigung des Konzeptes der Triangulierung bedeutend zu sein scheint. Dabei ist der festgestellte Einfluss im Rahmen dieser Überlegungen weniger ein vom Geschlecht bestimmter, sondern mehr ein konzeptioneller. Der Vater ermöglicht die innere Abbildung von Beziehungskonstellationen über die Zweierbeziehung hinaus, welche ihrerseits eine angemessenere Darstellung der realen Welt erlaubt.

Die bei der Bindung dargestellten Abläufe kindlicher Entwicklung bilden eine Grundlage für die während der Triangulierung stattfindenden Prozesse. Geht man davon aus, dass die Bindungsfähigkeit es dem Kind ermöglicht, die notwendige Sicherheit für die Eroberung der realen Welt zu erlangen, indem es in der Gewissheit der vorhandenen (An-)Bindung zu einer Bezugsperson diese Welt erforscht und kennen lernt, dann könnte die Triangulierung diesen Prozess erweitern. Dem Kind wird eine erste Möglichkeit einer Auflösung der unbedingten Zugehörigkeit zu einer schützenden Person gegeben. Die Exploration der Welt während der Bindungsphase hat die Bezugsperson als Basis im Hintergrund, welche in ängstlichen und unsicheren Momenten aufgesucht wird. Das Kind

versichert sich der Anwesenheit und der Zuwendung durch die Bezugsperson und kann so die physikalische Umgebung erkunden. Die Erweiterung ist nun in der Erfassung und dem Umgang mit einer weiteren Person und damit mit der sozialen Welt zu sehen. Waren es zunächst Dinge, die begriffen wurden, kommt nun allmählich die Beziehung in den Fokus des Erfassens. Die Bindung als Voraussetzung für die Erkundung der Welt wäre demgemäß die notwendige Grundlage für die Triangulierung und die damit verbundenen „Erkenntnisse“ des Kindes. Eine Triangulierung ohne Bindung wäre also nicht oder nur unvollständig möglich.

Das allmähliche Begreifen der Bedeutung einer weiteren Person für die menschlichen Beziehungen kann aber die Fülle der Beziehungsdynamiken zunächst nur teilweise beschreiben. Damit diese in ihrer Vielfalt erkannt werden und ein angemessener, erfolgreicher Umgang mit ihnen ermöglicht wird, ist es unabdingbar, den anderen Menschen zu verstehen. Dazu kann nicht nur eine einfache Reiz-Reaktionsstrategie ausreichen, bei der, im Sinne der Lerntheorie, Verhalten verstärkt oder gehemmt wird. Vielmehr muss das Kind einen Entwicklungsschritt in Richtung eines tieferen Verständnisses anderer Menschen entwickeln. Die Erfassung und Interpretation von Motiven, Wünschen und Emotionen im Anderen sind notwendig, um einen entsprechenden Austausch mit Anderen zu gewährleisten. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten wird theoretisch im Konzept der Mentalisierung beschrieben. Mentalisierung kann entwicklungspsychologisch etwa ab dem 2-4. Lebensjahr in ihrer Entstehung beobachtet werden.

### **2.3 Mentalisierung**

Mentalisierung beschreibt den innerpsychischen Prozess, bei dem das Kind Vorstellungen über die Motivation und Handlungshintergründe eines anderen Menschen entwickelt. Etwa ab dem dritten Lebensjahr des Kindes kann ein entsprechendes Verständnis und eine Einbeziehung dieses Verständnisses im Verhalten der Kinder beobachtet werden. Der Entwicklung des Mentalisierungskonzeptes waren Überlegungen vorausgegangen, wie sich das innere Bild,

welches Kinder von anderen Menschen und deren Motiven und Gefühlen haben, entwickelt. Wie entsteht diese innere Repräsentanz, welche es ermöglicht, das Gegenüber als fühlenden Menschen zu sehen? Die Mentalisierungsforschung stellt, folgt man unterschiedlichen Autoren (vgl. Dornes 2004, Köhler 2004), eine Fortführung der psychoanalytischen Symbolisierungstheorien und die Verknüpfung mit den kognitiven Anteilen dieser Entwicklung dar. „Die Fähigkeit zu mentalisieren [...] ist [...] eine Entwicklungserrungenschaft, die sich durch eine graduelle Sensibilisierung und das Erlernen der mentalen Bedeutung relevanter, expressiver, handlungsbezogener, verbaler und situativer Zeichen herausbildet, die auf das Vorhandensein mentaler Zustände hinweisen“ (Gergely et al. 2002, S.62). Für die ausführliche Darstellung der Symbolisierung sei auf andere Arbeiten verwiesen (Speidel 1978, Target u. Fonagy 1996, Löchel 1996).

Wichtige Überlegungen zum Verständnis der zugrunde liegenden Prozesse bei der Mentalisierung gehen auf Klein (1946) zurück. Sie untersuchte, wie Säuglinge in der Wahrnehmung den mütterlichen Körper aufteilen und wie sie die den Teilen geltende Regungen auf Ersatzobjekte verschieben.

Klein führte den Begriff „projektive Identifizierung“ ein. Sie bezeichnete damit einen Abwehrmechanismus des Kleinkindes. Als Abwehrmechanismus wird eine seelische Aktion verstanden, bei dem unangenehme oder bedrohliche (psychische) Inhalte, bei denen das Individuum die Angst entwickelt, sie nicht ertragen zu können, aus dem Bewusstsein entfernt werden. Klein ging davon aus, dass der Mensch versucht, ein inneres Gleichgewicht zu erreichen und zu halten, um handlungsfähig zu bleiben. Bedrohlich und/oder unangenehm können für das Kind beispielweise Situationen sein, bei denen es von Gefühlen überschwemmt wird oder die es als ausweglos erlebt. Nach Klein entwickeln sich erste Teile des Bewusstseins, indem das Kind beginnt, die Welt in gut und böse, beziehungsweise angenehm und unangenehm aufzuteilen und dabei die unangenehmen Zustände zu vermeiden. Entsteht nun eine Situation, in der das Gleichgewicht der kindlichen Welt bedroht wird, versucht das Kind, das Gleichgewicht wieder herzustellen. Dies geschieht vor allem auch, wenn eigene Gefühle bedrohlich erscheinen. Diese (Eigen-) Anteile werden dann vom Individuum abgespalten und auf äußere Objekte projiziert (und dort auch

bekämpft). Sie gehören dann nicht mehr zum Individuum und können damit einfacher abgelehnt werden, als wenn es sich um eigene (An-) Teile handeln würde. Man bezeichnet diesen Abwehrmechanismus auch als Projektion.

Bion (1962) entwickelte auf der Grundlage der Arbeiten von Klein ein Konzept zu der Entwicklung des Denkens. Dabei ist in diesem Fall die Idee vom „container“ und „contained“ zentral. Es handelt sich dabei um eine Relation von „Behältnis“ und „Inhalt“. Das Baby hat zunächst nur eine Wahrnehmung von seinen Bedürfnissen und Gefühlen, die es als angenehm/unangenehm beziehungsweise gut und böse empfindet. Von den unangenehmen oder bösen Gefühlen will es sich befreien. Eine ausreichend zugewandte und ausgeglichene Mutter nimmt diese Stimmung auf und transformiert sie in eine für das Kind erträgliche Form, welche dieses wieder aufnehmen kann. So kann sie beispielsweise den Zorn oder die Enttäuschung des Kindes über die verzögerte Fütterung wahrnehmen, mit freundlichen tröstenden Gesten und/oder Worten spiegeln, es auf den Arm nehmen und nicht ihrerseits mit Ärger oder Enttäuschung reagieren. Dies wieder ist praktisch eine Entschärfung, welche für das Kind den „Sturm der Gefühle“ erträglich macht. Dieser Vorgang ist notwendig für die normale Entwicklung des Denkens und des Realitätssinnes, da das Kind so lernt, mit seinen Empfindungen umzugehen und nicht von diesen überrollt zu werden. Zudem kann es damit allmählich Vorstellungen und Zusammenhänge entwickeln, die der Realität entsprechen. Wenn dieser Prozess gestört oder verhindert ist, dann greift das Individuum zu stärkeren projektiven Identifizierungen und nimmt gleichzeitig das möglicherweise sogar absichtlich missverstehende Objekt (also die Mutter) in sich auf, empfindet aber dieses Introjekt nicht als Teil seiner selbst. Das hinterlässt wiederum einen inneren Zustand von abgekapselten Emotionen, welche als fremd empfunden werden. Gedanken entstehen demnach durch die angeborene Erwartung (Präkonzeption) und das reale Erlebnis (z.B. die Erwartung der Brust und die reale Brust, vgl. Bion 1962 S. 228f). Hieraus entsteht langsam eine innere Konzeption beim Kind. Wenn eine Erwartung auf eine Versagung trifft, hängt es von den Fähigkeiten des Kindes ab, diese zu ertragen. Bei ungenügender Ausprägung kompensatorischer Fähigkeiten entwickelt sich kein Gedanke an eine gute, abwesende Brust sondern an eine böse, abwesende Brust. Von letzterer

muss sich das Baby befreien, indem es sie projiziert (ausstößt, nach außen phantasiert), wodurch die Fähigkeit zur Herstellung von inneren Abbildern und zum Denken eingeschränkt wird.

Mit diesem Konzept hat Bion nicht nur die Fähigkeit der Mutter zur Aufnahme und Veränderung gefühlsmäßiger Zustände des Kindes beschrieben, sondern auch, deren Wahrnehmung des Kindes in seinen Wünschen und Motiven. Die Mutter vermittelt dem Kind also nicht nur, dass sie die Ursachen seiner Gefühlszustände wahrnimmt, sondern auch seine emotionale Verfassung würdigt und sie mit Hilfe ihrer mütterlichen Kompetenz beantwortet. In ihrer Haltung bringt die Mutter zum Ausdruck, dass sie den Säugling in seiner mentalen Verfassung als wünschendes und wollendes Wesen versteht. Es kommt zur Verinnerlichung (Internalisierung) der Haltung und des Ausdruckes der Mutter (des „containing“ Objektes). Es werden also nicht Vorstellungen von Menschen (Objekte) internalisiert, sondern das denkende Selbst im Inneren dieses Menschen (Objektes). Die Mutter vermittelt dem Säugling ein Bild seiner selbst als wünschendes Subjekt.

Der Säugling nimmt im gefühlsmäßigen Austausch mit der Mutter dieses Bild wahr und kann sich so, in Identifikation mit dem mütterlichen Bild, als mentalisierendes Wesen erleben. Mentalisierung beinhaltet die Fähigkeit, offene oder verdeckte seelische Zustände bei einem selbst oder bei anderen wahrzunehmen, dass heißt, Gedanken und Gefühle im Anderen und in der eigenen Person vorauszusetzen. Der Aufbau des kindlichen Selbst und dessen Unversehrtheit werden demnach in ganz entscheidender Weise bestimmt von der Verfügbarkeit einer reflexiven Bezugsperson, die dem Kind ein spezifisches Bild seiner selbst zur Identifikation anbietet: Indem der Säugling sich mit dem mütterlichen/elterlichen Bild identifiziert, kann er sich selbst im anderen entdecken.

Eine Vorstufe zu den Prozessen, die in Bions Theorie beschrieben werden, ist ein sozial-psychologischer Mechanismus, das sogenannte „social referencing“. Die Fähigkeit zum social referencing muss als Informationsverarbeitungs- und

Verhaltensmotivationssystem im Individuum angelegt sein, da es ein universal menschliches Phänomen ist (vgl. Grossmann/Grossmann 1996, 286ff).

Unter social referencing wird ein Verhalten verstanden, bei dem das Kind Informationen und Wissen erfahrener Personen über Geschehnisse in der Umwelt einholt oder übermittelt bekommt. Das Kind orientiert sich an den gezeigten Emotionen der Bezugspersonen. Betritt beispielsweise ein fremder Mensch ein Zimmer, in dem sich eine Mutter mit ihrem Kind befindet, dann orientiert sich das Kind in der Regel an den gezeigten gefühlsmäßigen Reaktionen der Mutter. Zeigt diese Angst, dann ist eine ängstliche Reaktion beim Kind ebenfalls wahrscheinlich. Diese aufgenommenen Informationen tragen dazu bei, im Kind ein gefühlsmäßiges und kognitives Modell zu erstellen, mit dem es seine Gefühle und sein aktives Verhalten organisiert und kontrolliert. Social referencing ist gleichzeitig ein subjektives und ein interaktives Kommunikationssystem mit der Aufgabe, Informationen zu verarbeiten, die es dem Kind ermöglichen, seinen Gefühlshaushalt zu regulieren (vgl. Feinman 1992; Emde 1982, 1992; Campos 1983; Bretherton 1992). Die Forschung in diesem Bereich beschäftigt sich mit der Frage, wie es überhaupt möglich ist, dass ein Individuum Teil einer sozialen Bezugsgruppe werden kann. Social referencing beschreibt also den Aspekt der frühkindlichen Sozialisation des Kindes, welcher sich mit der Integration des Menschen in Gruppen oder soziale Gemeinschaften befasst. Die (erfahrenen) Bezugspersonen fördern die Anpassung an ein jeweiliges natürliches und sozio-kulturelles Umfeld sowie die damit zusammenhängende Organisation von Ich- und Persönlichkeitsstrukturen. Die Existenz des Individuums, sowohl physisch als auch sozial, wird durch emotionale und kognitive Prozesse und Verhaltensorganisationen innerhalb der Struktur eines spezifischen Kontextes sozialer Beziehungen ermöglicht (Feinmann 1992, S.372). Sozialisation ist der Prozess, durch den das Kind lernt, sich als Mitglied seiner Gesellschaft zu fühlen und sich in seiner jeweiligen Umwelt als soziales Wesen zu benehmen. Es lernt, was die Gesellschaft von ihm erwartet. Dieser Prozess wird von Sozialisationsagenten, also primären und später auch von allen weiteren Bezugspersonen gesteuert, welche das Verhalten des Kindes beeinflussen und verändern. So bringt die Bezugsperson dem Kind bei, wie es sich verhalten soll, um bestimmte Wünsche

erfüllt und Bedürfnisse befriedigt zu bekommen. Kinder lernen durch social referencing wie sie Situationen, mit denen sie nie vorher konfrontiert waren, einschätzen und interpretieren sollen, um schließlich Vorhersagen möglicher Konsequenzen machen und angemessen auf diese reagieren zu können (Feinmann, 1992, S.374). Innerhalb der Entwicklung des social referencing entsteht allmählich ein inneres Abbild der Organisation und Struktur der Welt und damit verbunden ein darauf ausgerichtetes Verhaltensrepertoire. Verkürzt könnte man sagen, die Kinder lernen die Regeln, nach denen die Welt funktioniert. Obwohl es sich bei diesem Prozess um eine geistige Entwicklung handelt, ist ein tieferes Verständnis für die Abläufe und Hintergründe der Welt zur Bewältigung derselben beim Kind nicht notwendig. Demgegenüber hat der als Mentalisierung bezeichnete Entwicklungsverlauf genau dieses Verständnis zum Ziel. Somit kann das social referencing als die notwendige (formale) Grundlage für eine umfangreiche Mentalisierungsentwicklung verstanden werden.

Autoren wie Fonagy, Gergely, Jurist und Target (2004a) zeigen weiterhin, dass die Fähigkeit zur Mentalisierung in hohem Maß von der Qualität der Beziehung zu den ersten Hauptbezugspersonen, also in der Regel zu Mutter und Vater (Primärbeziehung), abhängig ist. Dabei wird die Erfahrung des Kindes, von Erwachsenen in seinen Zuständen gespiegelt zu werden, als wesentlich betrachtet. Wenn Eltern schon kleinste Säuglinge als denkende und fühlende Wesen betrachten, dann hat dies einen wichtigen positiven Einfluss auf deren weitere Entwicklung. Dieses Konzept von Fonagy et al. (2004a) ist eine Fortführung psychoanalytischer Kontroversen über Symbolisierungen, unter Einbeziehung kognitionspsychologischer Überlegungen. Unter Symbolisierung wird in der Psychoanalyse die unbewusste Ersetzung von (Trieb-) Objekten durch Symbole und die Übertragung der Beziehung zu den ursprünglichen Objekten auf fremde Träger dieser Symbole verstanden. In kognitionspsychologischen Untersuchungen ist eine zentrale Frage, wie Säuglinge und kleine Kinder entdecken, dass sie Wesen mit mentalen Zuständen sind. Wie und auf welche Weise entwickelt sich diese Erkenntnis im weiteren Leben?

Erwachsene haben die Fähigkeit, innere Motive für eigene und fremde Handlungen zu verstehen und die Reaktionen vorherzusagen. Die Handlungen von Anderen werden als Folge von Wünschen und Gefühlen verstanden. So wird beispielsweise ein Lächeln als Folge von Freude, Essen als Folge von Hunger oder Weinen als in Zusammenhang stehend mit Trauer oder Schmerz interpretiert. Verhaltensäußerungen wären demnach die Folgen von seelischen Zuständen im Kind. Diese Fähigkeit des Verständnisses von innerseelischen Zuständen entwickelt sich bei Kindern ca. mit 9 Monaten und hat mit etwa 5 Jahren den Zustand von Erwachsenen erreicht. Darin enthalten ist die Möglichkeit, über das Denken zu denken, die so genannte Metakognition. Entscheidend ist für Fonagy der Nachweis, dass sich diese Möglichkeiten nicht „automatisch“ einstellen, sondern eben von den Primärbeziehungen abhängig sind. Zusammenfassend kann der gesamte (Entwicklungs-) Komplex als Theory-of-Mind zusammengefasst werden. Das Individuum hat eine innere Vorstellung von dem Denk- und Motivationsprozess anderer Individuen.

Im Forschungsbereich der Theory-of-Mind gibt es zwei zentrale Strömungen. Ein Teil der Wissenschaftler benutzt den Theoriebegriff in Anlehnung an die wissenschaftliche Vorgehensweise zur Theoriebildung, bei der aus einer Beobachtung Schlussfolgerungen auf die Ursachen abgeleitet werden (Wellman, H. & Estes, D. 1986; Legerstee, M. 1992; Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M.. 2004a).

Dem gegenüber steht die Simulationstheorie, bei der davon ausgegangen wird, dass Kinder nicht durch Beobachtung Anderer Schlussfolgerungen ziehen, sondern durch Selbstbeobachtung und anschließende Projektion der Erkenntnisse (Gordon, R.M. 1996). Vereinfacht gesagt, beobachtet das Kind eine Situation, versetzt sich in die Lage des Handelnden, stellt seine Gefühle fest (simuliert die Situation) und schreibt den erlebten Zustand dem Anderen zu. Aktuell wird in der Mentalisierungsforschung eine Kombination von beiden Ansätzen als Grundlage betrachtet (vgl. Fonagy et al. 2004a, Bateman & Fonagy 2006).



Ein weiterer wichtiger Befund der Forschungen von Fonagy und Kollegen ist die Feststellung, dass Kinder von Eltern mit einer hohen Selbstbeobachtungsfähigkeit häufiger über eine sicherere Bindung verfügen als Kinder von Eltern, bei denen diese Fähigkeit nicht gut ausgebildet ist. Selbstbeobachtung bedeutet hier nicht Introspektion im therapeutischen Sinne, da sie kein bewusster Prozess ist, sondern ein Nachdenken über sich selbst. Eine qualitative Steigerung dieser Fähigkeit des Nachdenkens ist die Mentalisierung von Affekten, während diese wirksam sind. Damit ist nicht die Intellektualisierung, also eine Distanzierung durch emotionsfreie Beschreibung gemeint, sondern die Gleichzeitigkeit von Erleben und Selbstbeobachtung. So kann der Mensch sich ärgern und sich selbst gleichzeitig bei diesem Vorgang beobachten, ohne dass (zunächst) der Ärger beeinträchtigt wird.

Nach Fonagy (2004a) entwickelt sich die Fähigkeit der Mentalisierung wesentlich in Folge der Rückkopplung (Spiegelung) der kindlichen Gefühle durch die Eltern an das Kind. Diese Spiegelung der Eltern beginnt im Prinzip schon nach der Geburt und findet sich über alle Kindheitsphasen, wenn auch mit nachlassender Bedeutung. Das (Klein-) Kind zeigt Emotionen wie Trauer, Freude oder Ärger, hat aber zunächst keine klare Vorstellung von den dazu gehörigen Gefühlszuständen. Es bemerkt anfangs die Unterschiede und die Intensität der Emotionen, die Zuordnung zu den Zuständen erfolgt in Laufe der Zeit durch die Reaktionen der Bezugspersonen darauf. Die Reaktion besteht dann in einer leicht übertriebenen Wiederholung der kindlichen Äußerungen, zum Beispiel in einer Ammensprache, die biologisch vorprogrammiert ist und sich bei den meisten Kulturen beobachten lässt (Papousek u. Papousek, 1995). Auf diese Weise akzentuieren die Eltern die Äußerungen des Kindes, sie spielen mit ihrer Antwort, was dem Kind die Möglichkeit eröffnet, zu verstehen, dass die Eltern nichts Eigenes ausdrücken, sondern das Kind imitieren. Es lernt dadurch, sich ein Bild seiner eigenen Verfassung zu machen, indem es im Gesicht des Erwachsenen liest. In der darauf folgenden Zeit des Wachstums entwickelt das Kind zwei Zustände hierzu, die als Grundlage für die von Winnicott (1969) beschriebenen Verläufe der kindlichen Entwicklung über das Spiel angesehen werden können. Nach Winnicott nutzt der Säugling ein selbst gewähltes Objekt, welches den Raum zwischen der Mutter

und ihm einnimmt. Meist handelt es sich um ein materielles Objekt wie ein Kuscheltier oder eine Decke, welches dem Kind erlaubt, den Übergang von der ersten Beziehung zur Mutter hin zu reiferen Beziehungen zu vollziehen. Dieses Übergangsobjekt kann nach Stern (1985) aber auch ein bestimmtes Wort sein, da es weder dem Selbst noch dem bedeutsamen Anderen wirklich angehört, sondern eine Mittelstellung zwischen beiden einnimmt.

Einer der Zustände ist der als-ob-Modus, in dem die Realität im Spiel abgekoppelt wird. Eine Puppe hat Hunger, der Stofftiger freut sich. Das Kind ahnt intuitiv, dass es ein Spiel und nicht die Wirklichkeit ist. Die Eltern kommentieren diese Spiele und setzen so die Affektspiegelung fort. Dabei ist wichtig, das Spiel als Spiel zu begreifen. Spielt das Kind, den Bruder zu erschießen und der Vater reagiert darauf mit realem Ärger und schimpft mit dem Kind, dann trägt er nicht zur Regulierung des aggressiven Impulses bei, sondern schafft eher Angst oder Verwirrung. Geht er auf den als-ob Modus ein, zeigt er, dass man mit den Impulsen und Wünschen spielen kann, ohne dass es Auswirkungen auf die Realität haben muss.

Der andere Zustand ist der so genannte Äquivalenzmodus. Hier erlebt das Kind, dass seine Gedanken und Phantasien eine ähnliche Wirkung wie ein reales Geschehen haben können. Ein vorgestellter Tiger kann ebenso Angst auslösen wie ein reales Tier. Hier beeinflussen die Eltern die kindliche Entwicklung, indem sie klar machen, dass sie nicht das gleiche Gefühl erleben wie das Kind, obwohl sie sich das Tier ebenfalls vorstellen können. Die Angst vor einem dunklen Keller wird im günstigsten Fall ernst genommen, dem Kind aber gezeigt, wie man der Angst begegnen kann (indem man das Licht anmacht). Die Eltern teilen die Wahrnehmung des Kindes (Angst vor Dunkelheit) und stellen gleichzeitig eine andere Perspektive (zur Bewältigung) zur Verfügung. Bis zum Alter von vier Jahren halten Kinder Gedanken für die Realität, nicht für Repräsentationen derselben. Man kann sagen, dass es bis zu diesem Alter nur Vorläufer eines Verständnisses der inneren Vorgänge beim Kind gibt. Etwa ab dem vierten

Lebensjahr entsprechen die Haltungen von Kindern gegenüber Gedanken und Phantasien denen von Erwachsenen.

Von den Überlegungen zur Mentalisierung ausgehend kann vermutet werden, dass, wenn die väterliche Bezugsperson fehlt, eine Einschränkung im Verständnis männlicher Motivationen und Handlungen für die Kinder entstehen könnte. So scheint es wahrscheinlich, dass die Reaktion auf aggressive Gefühle oder die Beziehung zum eigenen Körper von Männern anders als von Frauen erlebt und verinnerlicht wird. Das Kind identifiziert sich mit den mentalisierenden Funktionen des Anderen. Die Mutter wird als Person wahrgenommen, die das Kind als denkendes und fühlendes Individuum versteht. Man kann davon ausgehen, dass dies Frauen anders als Männer tun. So hat die Mutter mit ihrem weiblichen Körper und den damit verbundenen Aufgaben und Möglichkeiten, welche sich beispielsweise in der biologischen vorgeburtlichen Einheit der Mutter mit dem Kind niederschlagen, wahrscheinlich eine andere Begrifflichkeit und Einbettung in die Welt zur Folge, als der Vater mit seinem männlichen Körper und dem mit diesem erst herzustellende Verbindung zu dem Kind.

LeCamus (2003) untersuchte die Bedeutung der Väter bei der Bildung von Emotionen. Dabei fiel auf, dass Kinder verstärkt Trost durch die Mutter suchen, aber Anregung durch den Vater. Er stellt weiterhin fest, dass noch viel auf dem Gebiet der affektiven Beziehung zwischen Vater und Kind unerforscht ist. Im Bereich der Sprache fand er eine „Muttersprache“ und eine „Vatersprache“, welche sich sehr unterscheiden. Väter neigen dazu, bei kleinen Kindern weniger vertraute Worte zu verwenden und die Kinder intellektuell stärker herauszufordern als die Mütter. Gleichzeitig zwingen sie das Kind, durch gespielte „Schwerhörigkeit“, sich verständlich zu machen und sich genau zu äußern. Kinder fühlen sich zudem von Müttern besser verstanden, aber haben vor Vätern mehr Respekt.

LeCamus stellt schon bei Babys grundsätzlich unterschiedliche Verhaltensweisen und Beziehungen zwischen Müttern und Vätern fest. Er beschreibt „visuelle“ Mütter und „taktile“ Väter. Diese Erkenntnis geht auf die Studien von Yogman

(1986) zurück, welcher bei Vätern häufiger motorische und aktive Elemente und visuelle Stimulation beobachtete als bei Müttern. Väter fordern Kinder wesentlich mehr heraus, unbekannte Situationen auszuprobieren und sich auf Ungewisses einzulassen als Mütter. Sie neigen mehr zu Körperspielen und simulieren Kämpfe. Zudem betonen Väter mehr das Geschlecht, womit auch davon auszugehen ist, dass die Väter Einfluss auf die psychosexuelle Entwicklung von Kindern haben. Das sich entwickelnde Selbstbewusstsein ist also von väterlicher und mütterlicher Seite in den jeweiligen „Schwerpunkten“ beeinflusst. Die Fähigkeit zur Intimität beispielsweise, welche sich durch eine ausreichend gute Mentalisierungsentwicklung ergibt, könnte unter dem Fehlen der väterlichen Unterstützung das Einfühlungsvermögen beeinträchtigen. So wäre es möglich, dass das unzureichend entwickelte Verständnis des Anderen bei Kindern zu einem Verhalten führt, welches eine erhöhte Aggressivität zu Folge hat. So versucht beispielsweise, ausgehend von dieser Überlegung, das Gewaltpräventionsprogramm Faustlos (Cierpka 2001) Kindern Gefühlsäußerungen in ihren Erscheinungsformen in der Kommunikation nahezubringen. Die Kinder werden bei diesem Programm in ihrem Verständnis der anderen Kinder und deren Gefühle geschult. Dies geschieht hier mit Fotos, die Kinder mit verschiedenen Gefühlsausdrücken darstellen. Dass es diese Notwendigkeit der Schulung für die Kinder gibt und dass das Programm für eine Reduktion der Aggressivität sorgt, kann als Hinweis auf Defizite in der Wahrnehmung der inneren Zustände eines anderen Individuums, also ein Defizit in der Mentalisierung, verstanden werden. Dass besonders die Aggressivität von der unzureichenden Mentalisierung betroffen ist, könnte möglicherweise einen Hinweis auf die Funktion der Väter in diesem Bereich geben. Die größere motorische Betonung im Umgang durch die Väter und deren Herausforderung, sich mehr ungewissen Situationen zu nähern, schaffen für die Kinder eine größere Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten im Alltag. Fehlen diese alternativen Bewältigungsmöglichkeiten oder sind sie reduziert, vergrößert sich die Angst und/oder die Frustration, was in einer höheren Aggression zum Ausdruck kommt.

Inhaltlich kann die Verbindung zwischen den theoretischen Überlegungen zur Triangulierung und der Theorie der Mentalisierung so beschrieben werden, dass

die Triangulierung den Raum eröffnet, in dem die Mentalisierung die Orientierung bietet. Die Möglichkeit zur Einbeziehung eines Dritten in die Beziehungsstrukturen eröffnet in der Folge ein zunehmendes Verständnis des Dritten, aber auch der anderen Personen im Dreieck. Um diese Personen wiederum einzuschätzen und in ihren Handlungen zu verstehen, ist eine Erkenntnis der Motivationen und Gefühle der anderen handelnden Personen hilfreich. Hier stellt die sich entwickelnde Mentalisierungsfähigkeit die notwendigen Voraussetzungen dafür zur Verfügung. Geht man weiterhin davon aus, dass die Motive und Beweggründe von Vätern und Müttern bisweilen unterschiedlich sind, wobei es unerheblich ist, ob die Unterschiede aus den Geschlechterrollen oder aus anderen Gründen vorhanden sind, dann kann man einen väterlichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung im Rahmen der Entwicklung einer Theorie of Mind, beziehungsweise bei dem gesamten Prozess der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit annehmen.

## **2.4 Weitere Überlegungen zum väterlichen Einfluss**

Aus den bisher beschriebenen Theorien und Konzepten sollen nun einige Überlegungen zum möglichen Einfluss der Väter auf die frühe Entwicklung abgeleitet werden. Dabei wird der Begriff „Vater“ eine männliche Person beschreiben, welche in einer engen, intimen Beziehung zur Mutter steht und mit dieser zusammen lebt. Der Vater ist somit für das Kind in den vielen Facetten des Alltags beobachtbar und erlebbar. Besonders die Möglichkeit für das Kind quasi das Innenleben der beiden Erwachsenen, sowohl im Einzelkontakt als auch in der Beziehung der Eltern miteinander zu erfahren, wird als wichtig erachtet.

Ein möglicher Einfluss des Vaters auf die Bindungsfähigkeit könnte in der Aufgabe des Vaters liegen, ein zweites Bindungsangebot neben dem der Mutter bereitzustellen und die Mutter ihrerseits zu entlasten und zu stützen. Ein Effekt könnte sein, dass damit schwierige Entwicklungen zwischen Mutter und Kind gemildert werden. Es ist außerdem denkbar, dass eine ängstlich-unsichere Mutter

durch die Anwesenheit eines Vaters zwangsläufig einen Teil des schwierigen Verhaltens reduzieren muss, da der Vater seinerseits ebenfalls eng mit dem Kind agiert. Der Vater kann somit eine Absicherungsfunktion gegen mögliche Fehlentwicklung innehaben. Mit anderen Worten, es kann angenommen werden, dass das Kind divergierende Beziehungserfahrungen braucht, welche durch die Bindung an verschiedene Individuen entsteht.

Ein Vater sollte auf die Entwicklung der Regulation von Gefühlen und des (Selbst-) Verständnisses des Kindes Einfluss haben. Dies gilt für Mädchen ebenso wie für Jungen, wobei man von unterschiedlichen Verläufen und Interaktionen bei den Geschlechtern ausgehen kann. Es ist wahrscheinlich, dass Väter mehr die Körperlichkeit betonen, durch die besonders in den ersten Lebensjahren die meisten Gefühle geäußert werden. Wenn Väter mehr mit ihren Kindern körperlich agieren, wenn sie mehr necken, sich bewegen und mit den Kindern balgen, dann wird damit eine wichtige Komponente des Selbst- und Beziehungserlebens in die Entwicklung des Individuums eingeführt, deren Fehlen andererseits Auswirkungen haben müsste.

Die Funktion des Vaters im triadischen Beziehungsdreieck ergibt sich zunächst von selbst. Nur mit dem Dritten sind die unterschiedlichen Bezogenheiten möglich. In diesem Dreieck haben meist zwei miteinander zu tun. Der Dritte ist oft nicht direkt beteiligt oder gar ausgeschlossen (vgl. Frascarolo et al., 2002). Dies beinhaltet wichtige Erfahrungen für das Kind im permanenten Wechsel der Zuwendung und in dem Erleben des Umgangs miteinander. Dabei ist das Geschlecht der Bezugsperson unbedingt zu berücksichtigen. Schon (2002) stellt fest, dass das Geschlecht der Ursprung jeder Differenz ist. Dies bedeute, dass die Frau das Kind empfängt, austrägt und gebiert, während der Mann diese Vorgänge aus größerer körperlicher Distanz psychisch mit- und nachvollziehen müsse, um Vater zu werden. Er ist der Meinung, dass primäre Mütterlichkeit stärker leiblich begründet, während primäre Väterlichkeit stärker geistig-seelisch verankert sei. Für Schon bedeutet das Fehlen des Dreiecks „das Fehlen einer ganzen

differenzierten Beziehungswelt mit wechselseitigen Bezogenheiten, Nähe- und Distanzerlebnissen, Einbezogen- und Ausgeschlossenensein, Eifersucht und Umgang mit Konflikten. Dem Kind und der Mutter fehlt der bedeutsame Andere, so dass notdürftig versucht werden muss, alle Bedürfnisse (kindliche wie mütterliche) in der Mutter-Kind Dyade zu befriedigen“ (Schon 2002, S.22f).

Herzog (1982) stellte bei seinen Untersuchungen fest, dass das Spiel der Mütter mit ihren Kindern ruhiger, geduldiger und empathischer ist. Die Väter spielten wilder, körperbetonter und lösten bei den Kindern starke gefühlsmäßige Reaktionen aus. Väter brächten ihren Kindern durch Erschrecken und Überraschen bei, auch mit unvorhersehbaren Situationen umzugehen. Hier sei die Förderung des Umgangs mit Emotionen eine weitere zentrale Funktion des Vaters in der Triangulierung. Dabei sei besonders der Umgang mit Aggressionen zu beachten. Väter gingen mit aggressiven Gefühlen weniger vorsichtig oder beschwichtigend um als Mütter. Sie ließen sich mehr auf spielerische Kämpfe ein und zeigten somit, wie man Aggressionen auch ohne Schäden überstehen kann. Zudem seien sie selbst als Objekt wichtig, wenn die Mutter-Kind Beziehung aggressiv aufgeladen sei. Es gebe immer einen anderen Elternteil, an den man sich sicher binden könne, während man die Aggressionen auf den anderen Teil projiziere und dort durchlebe.

Eine Möglichkeit, die vorgestellten theoretischen Überlegungen zur Aufgabe und Funktion des Vaters im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung zu überprüfen, ergab sich durch die Frankfurter Präventionsstudie und die hier gemachten Beobachtungen und erhobenen Daten.

Im Folgenden wird diese Studie vorgestellt, bei der es zunächst nicht um die mögliche Bedeutung der Väter ging, die aber die Grundlage für die nachfolgende Untersuchung zu eben diesem Einfluss darstellt. Bei der Frankfurter Präventionsstudie war das erklärte Ziel, ein individuelles Verständnis für die Lebenswelt und Probleme bei Vorschulkindern herzustellen, um dann, ohne medikamentöse Interventionen, die zu erwartende Anzahl von ADHS-Diagnosen zu reduzieren. Die Reduktion sollte durch rein psychologische und psycho-

edukative Maßnahmen erreicht werden. Während der zweijährigen Durchführung der Studie, zu denen auch die Arbeit vor Ort in Kindertagesstätten mit den Vorschulkindern gehörte, fiel den Projektmitarbeitern unter anderem die Bedeutung der Familienkonstellation als eine wichtige Variable auf. Vor allem die Bedeutung der Unterschiede zwischen Familien, die sich relativ stabil darstellten und bei denen Mutter und Vater zur Verfügung standen und den Familien, bei denen die Partnerschaften der Eltern wechselten, bedroht waren und/oder bei denen Trennungen stattgefunden hatten, wurde offensichtlich. Daraus entwickelte sich das in dieser Arbeit vertiefte Interesse an dem Einfluss der Väter.

## **2.5 Die Frankfurter Präventionsstudie**

### **2.5.1 Ziele und Fragestellung**

Hauptziel der von 2003-2006 durchgeführten prospektiven Studie war die empirische Untersuchung der Fragestellung, ob ein zweijähriges, psychoanalytisch basiertes (nicht medikamentöses) Präventions- und Interventionsprogramm zur Verhinderung psychischer und psychosozialer Desintegration bei Kindergartenkindern die Anzahl der Kinder signifikant verringert, die bei Schuleintritt beziehungsweise im ersten Schuljahr mit ADHS oder einer anderen psychosozialen Anpassungsstörung diagnostiziert werden. Darüber hinaus sollten die psychischen, sozialen und ökonomischen Vorteile integrativer Präventions- und Interventionsangebote für sozial auffällige Kindergartenkinder und für deren Eltern herausgearbeitet und dokumentiert werden. Dies bedeutete auch, dass bereits während der Durchführung der Studie mit Hilfe von Supervisionen eine professionelle Unterstützung von Erzieherinnen zum Beispiel in sozialen Brennpunkten erfolgte.

Auch zur Differentialdiagnostik im Kindergartenalter konnte die Studie einen Beitrag leisten. Im Rahmen einer differentialdiagnostischen Erhebung wurde untersucht, welche unterschiedlichen psychodynamischen Diagnosen, Ver-



haltensstörungen oder andere soziale Desintegrationsprozesse sich hinter der Symptomdiagnose ADHS verbergen.

Weiterhin war von Interesse, ob es einen Unterschied in der Wirkung der präventiven Maßnahmen zwischen Jungen und Mädchen gibt.

### **2.5.2 Durchführung der Studie**

Im Rahmen umfangreicher Vorarbeiten zur eigentlichen Studie wurde im Herbst 2003 in 114 städtischen Kindergärten der Stadt Frankfurt am Main eine Basiserhebung durchgeführt, womit praktisch alle städtischen Kindergärten erfasst wurden. In diesen 114 Kindergärten befanden sich ca. 4500-5000 Kinder, darunter 2700 bis 3000 Kinder, die als drei- oder vierjährige im Herbst 2003 neu aufgenommen wurden. Diese stellten die Zielgruppe der Basiserhebung dar, wenn das Geburtsdatum des jeweiligen Kindes im definierten Intervall vom 01.08.1998 bis 31.07.2000 lag.

### **2.5.3 Datenquellen**

Bei dieser Basiserhebung wurden drei unterschiedliche Datenquellen verwendet:

1. der jeweilige Kindergartenvertrag, den die Stadt Frankfurt am Main für jedes neu aufgenommene Kind mit dessen Erziehungsberechtigten abschließt;
2. ein von der Stadt Frankfurt am Main entworfener Erhebungsbogen über die Kindergärten; sowie
3. der Döpfner-Erzieher-Fragebogen zur Verhaltensbeurteilung eines Kindes (VBV-3-6).

Die Kindergartenverträge und die Erhebungsbögen wurden von der Stadt Frankfurt nahezu vollständig zur Verfügung gestellt.<sup>1</sup> Aus diesem Datensatz wurden für jeden Kindergarten folgende Variablen in die Basiserhebung übernommen:

- Anzahl der Kinder und Gruppen,
- Anzahl der Kinder mit Geburtsdatum im Zeitfenster,
- Anzahl der Fälle mit (teilweise oder vollständiger) Beitragsübernahme durch die Stadt,
- Anzahl der Ausländer- und/oder Aussiedlerkinder (letztere mit unscharfer, überlappender Abgrenzung und Mehrfachnennungen).

Der Döpfner-Erzieher-Fragebogen zur Verhaltensbeurteilung eines Kindes wird für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren angewandt (vgl. Döpfner 1993). Er umfasst 44 Items (mit den Stufen 0,1,2,3,4), die auf vier Skalen abgebildet werden und ermöglicht die differenzierte Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten. Die Grundlage bildet das Urteil der Kindergarten-Erzieherinnen. Das Verfahren kann sowohl als Screening-Instrument zur Erfassung verhaltensauffälliger Kinder als auch zur Diagnosestellung, Therapieplanung und Therapiekontrolle eingesetzt werden. Eltern- und Erzieherfragebogen liegen in getrennter Form vor, beide werden durch eine Symptomliste für Eltern beziehungsweise Erzieher ergänzt. Die Items sind folgenden vier Dimensionen zugeordnet: Sozial-emotionale Kompetenzen, oppositionell-aggressives Verhalten, Aufmerksamkeitsschwäche / Hyperaktivität vs. Spieldauer und emotionale Auffälligkeiten.

---

<sup>1</sup> Der Datenschutz war zu jeder Zeit gewährleistet, da diese Bögen vorher von den Erzieherinnen codiert wurden.

### **2.5.3.1 Sozial-emotionale Kompetenzen (KOMP)**

Erzieherinnen beurteilen Kinder mit hoher Ausprägung auf dieser Dimension wie folgt: Sie drücken positive wie negative Gefühle in angemessener Weise aus, äußern Wünsche, gehen auf andere Kinder und auf Erwachsene zu, sind kooperativ und lösen Konflikte in konstruktiver Weise. Sie zeigen ein kreatives Spielverhalten und geben im Spiel Anregungen. Diese Skala wurde im Rahmen der Studie nicht ausgewertet, da das hier erfasste Verhalten nicht Gegenstand der Untersuchung war.

### **2.5.3.2 Oppositionell-aggressives Verhalten (AGG)**

Kinder mit hoher Ausprägung in dieser Dimension werden von Erzieherinnen wie folgt beschrieben: Sie verhalten sich verbal und körperlich aggressiv anderen Kindern gegenüber, versuchen, über andere Kinder zu dominieren, verhalten sich Erzieherinnen gegenüber eher ablehnend, verletzen Grenzen und missachten Anweisungen. Sie sind emotional impulsiv und neigen zu Wutausbrüchen. Sie sind schnell beleidigend und können Bedürfnisbefriedigung schlecht aufschieben. Das Globalurteil der Erzieherin über die Aggressivität des Kindes ist Bestandteil der Skala. Die Ausprägung in dieser Skala wurde für die Studie als Kennzeichnung für das Maß der Aggressivität der untersuchten Kinder verwendet. Im Weiteren wird sie deshalb Aggression genannt.

### **2.5.3.3 Aufmerksamkeitsdefizite und Hyperaktivität vs. Spieldauer (HYP)**

Diese bipolare Skala beschreibt vier Verhaltenskompetenzen. Kinder mit hoher Ausprägung auf dieser Dimension wechseln nach dem Urteil der Erzieherinnen häufig Spiele und Beschäftigungen, sind motorisch unruhig und lassen sich leicht ablenken, sind konzentrationsschwach und können nicht richtig zuhören. Sie sind schnell zu begeistern, verlieren aber bald das Interesse. Kinder mit geringer Ausprägung zeigen Ausdauer beim Spiel, setzen Spiele nach Unterbrechungen fort und sind bei Beschäftigungen aufmerksam. Das Globalurteil der Erzieherin über die Konzentrationsfähigkeit des Kindes ist Bestandteil der Skala. Diese Skala wird in der Studie als Maß für die Hyperaktivität gebraucht und im weiteren Hyperaktivität genannt.

#### **2.5.3.4 Emotionale Auffälligkeiten (ÄNG)**

Kinder mit hoher Ausprägung auf dieser Dimension werden von den Erzieherinnen als sozial ängstlich und unsicher gegenüber Kindern und Erwachsenen eingeschätzt. Diese Kinder sind in der Gruppe sozial eher isoliert, nehmen keine Kontakte von sich aus auf und suchen die Nähe der Erzieherin. In neuen Situationen und wenn sie im Mittelpunkt stehen, wirken sie unsicher. Sie wirken im emotionalen Ausdruck ernst oder traurig und werden insgesamt als empfindsam erlebt. Das Globalurteil der Erzieherinnen über die Sozialängstlichkeit des Kindes ist Bestandteil der Skala. Diese Skala wird in der Studie als Maß für die Ängstlichkeit verwandt und Ängstlichkeit genannt.

#### Reliabilität des Fragebogens

Die Analysen der Autoren des Fragebogens ergaben hohe Reliabilitätskennwerte. Die Interne Konsistenz des Erzieherfragebogens liegt bei  $r=.86$ , und die zeitliche Stabilität kann mit Retest-Werten von  $r=.70 - .80$  als gut bezeichnet werden. Die Rater-Übereinstimmungen sind mit mittleren Korrelationen als zufriedenstellend zu beurteilen (vgl. Döpfner, 1993).

#### Validität des Fragebogens

Für den Fragebogen liegen Ergebnisse zu Mittelwertsvergleichen zwischen Vergleichs- und Repräsentativstichprobe sowie zu Beziehungen zwischen Eltern- und Erzieherurteilen vor. Darüber hinaus wurden die Beziehungen zu Globaleinschätzungen von Erzieherinnen zum Sozialstatus, zu klinischen Diagnosen, zu Beurteilungen des Entwicklungsstandes, zur Intelligenz und zu familiären Bedingungen untersucht (vgl. Döpfner, 1993).

Von den 4 Skalen, die den oben genannten 4 Dimensionen des Instruments entsprechen, wurden drei ausgewertet (Skala 2 = Aggression, Skala 3 = Hyperaktivität, Skala 4 = Ängstlichkeit). Die Skala 1, „soziale Kompetenz“ (KOMP)

war für die Zielsetzung der Studie nicht relevant. Die drei ausgewerteten Skalen sind wie folgt charakterisiert (eigene Reihenfolge und Bezeichnung):

*Skala 1:* Hyperaktivität (10 Items, Summenscore 0-40, 80%-Staninewert bei 26, kritischer Wert hier bei 25,  $\alpha = .94$ ).

*Skala 2:* Aggressivität (12 Items, Summenscore 0-48, 80%-Staninewert bei 18, kritischer Wert hier ebenfalls bei 18,  $\alpha = .95$ ).

*Skala 3:* Ängstlichkeit (12 Items, Summenscore 0-48, 80%-Staninewert bei 16, kritischer Wert hier ebenfalls bei 16,  $\alpha = .88$ ).

Zusätzlich enthält der Döpfner-Fragebogen eingangs noch drei Fragen zur globalen Beurteilung zu den drei genannten Skalen, nämlich Hyperaktivität, Aggressivität und Ängstlichkeit.

Die Daten des Döpfner-Erzieher-Fragebogens zur Verhaltensbeurteilung eines Kindes wurden von der Forschergruppe am Sigmund Freud Instituts erfasst. Dabei handelte es sich zunächst um eine 50%ige Stichprobe (systematische Zufallsauswahl) aus jedem Kindergarten (bezogen auf die Kinder des Zeitfensters). Da die Rücklaufquoten der Fragebögen von den einzelnen Kindergärten sehr unterschiedlich waren, wurde im Frühjahr 2004 eine Nacherfassung durchgeführt, wodurch sich ein genügend guter Rücklauf erreichen ließ (89%).

Die Basiserhebung diente erstens einer Clusterbildung unter den Kindergärten (als Grundlage einer repräsentativen Stichprobenerhebung) und zweitens einer Eingangsbeurteilung von Kindern und Gruppen (als Grundlage von Prä-Post-Vergleichen). Die detaillierten Ergebnisse der statistischen Analysen dieser Daten finden sich bei Rüger (2005).

#### **2.5.4 Clusterbildung**

Zur Clusterbildung der Kindergärten wurden einerseits die Sozialstruktur (Daten aus den Kindergartenverträgen) und andererseits die Häufigkeiten psychisch auffälliger Kinder in dem betreffenden Kindergarten zugrunde gelegt. Es ergaben

sich insgesamt 10 Cluster, in welche die Kindergärten eingeteilt wurden. Aus diesen wurden dann 14 Präventions- und 14 Kontrolleinrichtungen per Zufall gezogen (Tabelle 2)

Tabelle 2: Cluster der Frankfurter Präventionsstudie

	Sozialstruktur eher problematisch	Sozialstruktur eher unproblematisch	Summe
Hyperakt. Hoch Aggressiv. hoch	Cluster 1: umfasst 11 Kindergärten	Cluster 2: umfasst 10 Kindergärten	21
Hyperakt. hoch Aggressiv. niedrig	Cluster 3: umfasst 11 Kindergärten	Cluster 4: umfasst 8 Kindergärten	19
Hyperakt. Niedrig Aggressiv. hoch	Cluster 5: umfasst 4 Kindergärten	Cluster 6: umfasst 14 Kindergärten	18
Hyperakt. Niedrig Aggressiv. niedrig	Cluster 7: umfasst 16 Kindergärten	Cluster 8: umfasst 12 Kindergärten	28
Ohne Fragebogen-rücklauf	Cluster 9: umfasst 17 Kindergärten	Cluster 10: umfasst 11 Kindergärten	28
Summe	59	55	114

Anm.: Aus Diskretionsgründen keine Nennung der einzelnen Kindergärten

### 2.5.5 Stichproben: Präventions- und Kontrollgruppe

#### A) Präventionsgruppe:

Als Stichprobe für die Präventionsgruppe wurde zunächst aus jedem der zehn Cluster je ein Kindergarten zufällig ausgewählt. Diese zehn (für die Grundgesamtheit repräsentativen) Kindergärten wurden dann um vier weitere (zwei aus Cluster 1 und je einer aus den Clustern 2 und 6), zufällig ausgewählte ergänzt, damit zur späteren Bildung von Fallgruppen genügend viele (in den besonders wichtigen Skalen 1 und 2 psychisch auffällige Kinder untersucht

werden konnten. In diesen 14 Kindergärten der Präventionsgruppe wurde die 50%ige Basiserhebung auf eine 100%ige ergänzt.

#### B) Vergleichsstichprobe („Kontrollgruppe“):

Die Kontrollgruppe, besser: Vergleichsstichprobe wurde nicht von vornherein, sondern erst nachträglich (Anfang 2005) gebildet. Durch die vorgenommene Basiserhebung konnte nämlich die Grundgesamtheit (natürlich abzüglich der Präventionsstichprobe) wie eine Art „potentielle Kontrollgruppe“ auf „Vorrat“ gehalten werden, aus der dann die tatsächliche Kontrollgruppe (mit ebenfalls 14 Kindergärten wie in der Präventionsgruppe) ausgewählt wurde. Dies geschah nach der „matched pairs method“. Zu jedem Kindergarten der Präventionsgruppe wurde ein „möglichst gleicher“ Kindergarten ausgewählt: Jeweils beide Kindergärten gehören demselben Cluster an, besitzen dieselbe Ausprägung der Kategorie Sozialstruktur und psychische Auffälligkeit und haben auch eine sehr ähnliche Struktur nach Größe und Anteil von Ausländer- und Aussiedlerkindern. In diesen 14 Kindergärten der Vergleichsstichprobe wurde die 50%ige Basiserhebung ebenfalls auf eine 100%ige ergänzt.

#### **2.5.6 Messzeitpunkte und weitere Instrumente**

Zur Messung der Verhaltensauffälligkeiten der Kinder wurde als durchgängiges gemeinsames Instrument in der Präventions- und Kontrollgruppe der Döpfner-Fragebogen für Erzieher (DÖP) eingesetzt und zwar in beiden Gruppen etwa Ende 2003 (vor Beginn der Interventionen in der Präventionsgruppe) mit einer Nacherhebung im Frühjahr 2004 und danach zur Einschulung im Herbst 2005 und Herbst 2006, jeweils getrennt nach den beiden Einschulungsjahrgängen. Weiterhin wurden als Messinstrumente verwendet: die beiden Conners-Wells-Fragebögen (CWF) für Eltern (CPRS) beziehungsweise Lehrer (CTRS) und die beiden Child Behaviour Check Lists (CBC) für Eltern (CBCL) und für Lehrer (CTRF). Das Ziel war, mithilfe der anerkannten und ausreichend evaluierten

Döpfner Bögen, die zentrale Hypothese der Studie zu prüfen. Die im Weiteren dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Döpfner Skalen.

Die betreffenden Messungen wurden an den im folgenden Schema (Abbildung 1) erkenntlichen Zeitpunkten vorgenommen.

Schema der vorgenommenen Messungen der Frankfurter Präventionsstudie

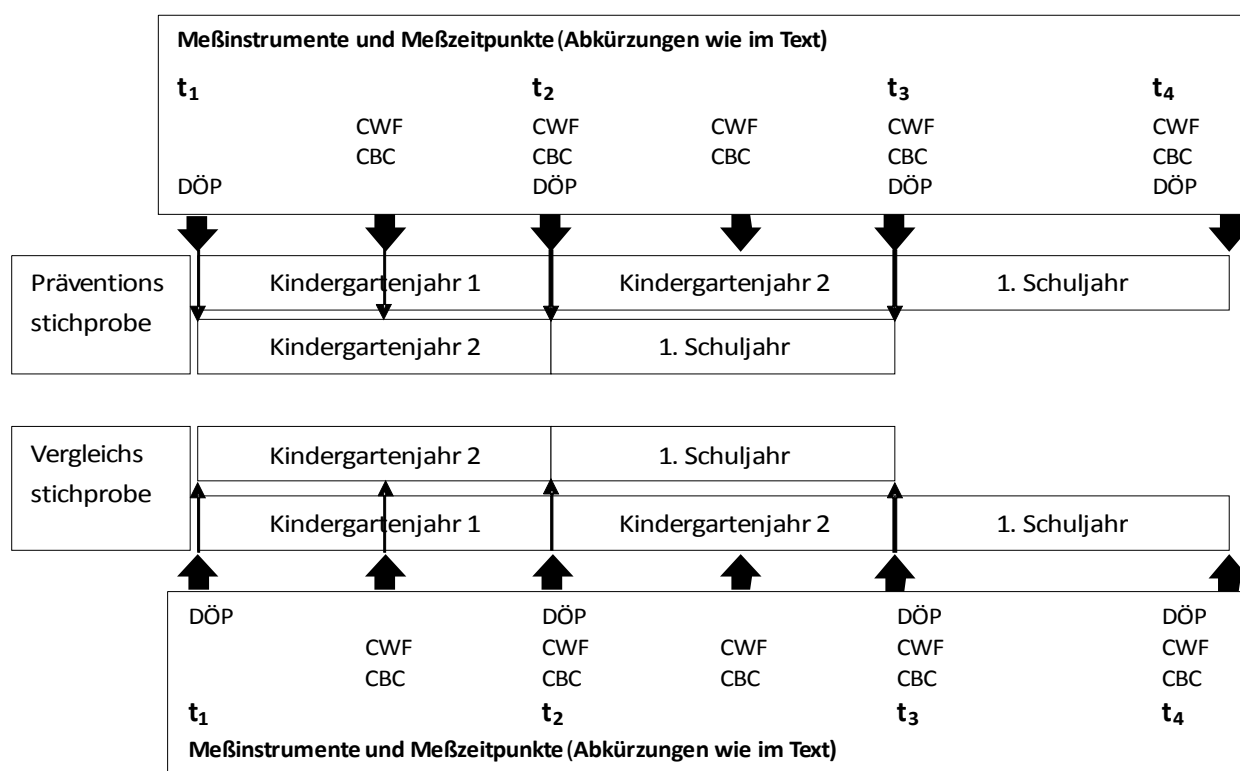


Abbildung 1



### 2.5.7 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen

Parallel zu der Konzeption und Umsetzung der Eingangserhebung wurde das Projektteam gebildet. Die komplexe Studie forderte einen entsprechend hohen personellen Aufwand, welcher der folgenden Aufstellung zu entnehmen ist<sup>2</sup>.

- Projektleitung: Prof. Dr. M. Leuzinger-Bohleber, SFI; Prof. Dr. Dr. G. Hüther, Uni Göttingen.
- Statistische Planung und Beratung: Prof. Dr. B. Rüger, Uni München.
- Psychoanalytische Beratung (niedergelassene Kinder- und Jugendanalytikerinnen): A. Wolff; A. Staufenberg.
- Psychiatrische/medizinische Beratung: Prof. Dr. D. Bürgin, Basel; Prof. Dr. P. Riedesser, Hamburg; Dr. A. Streek-Fischer, Göttingen; Dr. B. Henke, Hamburg.
- Wissenschaftlich-statistische Leitung: Prof. Dr. S. Hau, Stockholm; Dr. T. Fischmann, SFI; Dr. Y. Brandl, SFI.
- Wissenschaftliche Mitarbeiter: L. Aulbach, Dipl. Päd.; B. Caruso, MA.; K. Einert, Dipl. Päd.; G. Göppel, Dipl. Psych.; P. Hermann, cand. psych.; P. Hesse, cand. päd.; J. Heumann, Päd.; G. Karaca, cand. psych.; J. König, cand. päd.; S. Steuber, Dipl.-Psych.; C. Uhl, Päd.; J. Vogel, Dipl.-Psych.; L. Wolf, Dipl.-Psych.; J. Lendle, Dipl.-Psych.
- Supervisoren für die Wissenschaftlichen Mitarbeiter: R. Meyer zu Capellen †, U. Jongbloed.
- Supervisoren für die 14 beteiligten Kindertagesstätten: D. v. Freyberg-Döpp, E. Hédèrvari-Heller, M. Herrmann, H.P. Hopf, U. Jongbloed, M. Leuzinger-Bohleber, S. Meddur-Gleissner, A. Proschwitz, B. Reis, H. Staufenberg, A. Wolff.

---

<sup>2</sup> Zur besseren Lesbarkeit wird in der weiteren Beschreibung nur die männliche Form der Tätigkeitsbezeichnung gewählt.

- Beratung für die Planung und Durchführung der Basiserhebung, zusammen mit den Mitarbeitern des Städtischen Schulamtes in allen städtischen Kinderstagesstätten (inklusive Erfassung und Auswertung der Daten durch ein statistisches Team): O. Glindemann.

Die Projektmitarbeiter hatten eine wöchentliche Teambesprechung, in der organisatorische und inhaltliche Fragen erörtert und Einzelinterventionen erarbeitet wurden. Darüber hinaus gab es für die Mitarbeiter wöchentliche analytische Supervision ihrer Arbeit.

### **2.5.8 Präventionsangebot und Interventionen**

Die folgenden 'Bausteine' wurden vor der konkreten Arbeit vor Ort vorbereitet, beziehungsweise im Laufe des Projektes entwickelt:

1. Weiterbildung der Erzieherinnen,
2. regelmäßige psychoanalytisch fundierte Supervision durch professionelle Supervisoren,
3. Arbeit mit den Kindergruppen durch psychoanalytisch geschulte Projektmitarbeiter,
4. bei Einzelfällen: zusätzliche Familien- oder Einzeltherapien durch analytische Kinder- und Jugendlichentherapeuten (siehe unten),
5. Elternarbeit in Gruppen und eventuell auch einzeln,
6. falls notwendig: Zusammenarbeit mit dem Sozial- und Jugendamt;
7. Im 2. Projektjahr: Schulung der Erzieherinnen im Gewaltpräventionsprogramm FAUSTLOS (vgl. Cierpka 2001) und Implementierung des Programms, zusammen mit den Projektmitarbeitern in den beteiligten Kindertagesstätten.

Zu 1: Die Mitarbeiter in den einzelnen Kitas nutzten die Möglichkeit, in vielen Einzel-, Gruppen- und Elterngesprächen, sowie in den Dienstbesprechungen, ein psychoanalytisches und psychodynamisches Verständnis der Abläufe und der Kinder einzubringen. Das vorhandene Wissen der Erzieherinnen in diesem Gebiet wurde damit erweitert, vertieft oder gestärkt. Der quasi 'externe' Status der

Projektmitarbeiter erlaubte einen Blick ‚über den Tellerrand‘ hinaus. Die notwendige Distanz zur professionellen Betrachtung wurde dadurch gestärkt und reaktiviert.

Zu 2: Die Supervision außerhalb des Alltagsgeschehens vertiefte ebenfalls die Betrachtung und den Umgang mit den Kindern, hier hauptsächlich auf den Einzelfall bezogen, und erlaubte, Theorien und Ideen zu den zugrunde liegenden Handlungsmotiven der Kinder aufzustellen. Die Arbeit der Erzieherinnen wurde zusätzlich professionalisiert und aufgewertet.

Zu 3: Die Projektmitarbeiter übernahmen, abhängig vom Geschehen oder den Notwendigkeiten der Einrichtung, Gruppenarbeiten zu einzelnen Themenbereichen (Kämpfen nach Regeln, Verständnis für andere Kulturen, Bewegungsgruppen, usw.).

Zu 4: Die Nähe zu den Eltern und Kindern ermöglichte es den Projektmitarbeitern, Empfehlungen für Einzel- oder Familientherapien auszusprechen und die Behandlung entsprechend anzubahnen.

Zu 5: Es gab in allen Kitas mehrere Elternabende zu bestimmten Themenbereichen (Grenzen setzen, Supernanny, usw.), welche von den Mitarbeitern und den Erzieherinnen gemeinsam durchgeführt wurden.

Zu 6: Zur Entlastung der Erzieherinnen übernahmen Mitarbeiter Kontaktaufnahmen und Begleitungen zu Institutionen.

Zu 7: Die in der Durchführung des FAUSTLOS Programmes geschulten Mitarbeiter führten, wenn irgend möglich, zusammen mit den ebenfalls geschulten Erzieherinnen dieses Programm durch.

Darüber hinaus wurden von den Projektmitarbeitern in Bedarfsfällen psychoanalytische Erstgespräche beziehungsweise psychoanalytische Therapien vorgeschlagen und angebahnt. Diese psychoanalytischen Einzel- und Familientherapien wurden manualbasiert durchgeführt.

Das Manual basiert auf der Zusammenfassung von bestehenden Konzepten für analytische Behandlungen von Kindern mit psychosozialen Desintegrationen in

der erwähnten Publikation (vgl. Leuzinger-Bohleber et al., 2006). Auf den dort beschriebenen Konzepten beruhen die einzelanalytischen Angebote an die Kinder und ihre Familien, die im Rahmen der Studie in den Kindertagesstätten selbst oder in Privatpraxen durchgeführt wurden. Das „Treatment Manual“ wird weiter kontinuierlich überarbeitet und mit der Entwicklung eines „Adherence Manuals“ verbunden. Damit wurde sichergestellt, dass es sich bei den Behandlungen um analytische Therapien handelt.

Zur Veranschaulichung der konkreten Arbeit der Projektmitarbeiter in der Kindertagesstätte im Rahmen der Frankfurter Präventionsstudie, wird im folgenden Abschnitt diese Tätigkeit dargestellt. In der abschließenden Diskussion nach dem empirischen Teil wird dann nochmals auf die Interventionen im Einzelnen eingegangen.

### **2.5.9 Arbeit in der Kindertagesstätte**

Für die Projektmitarbeiter der Frankfurter Präventionsstudie bestand ein Teil der Arbeit in regelmäßigen, wöchentlichen Besuchen in einer Kindertagesstätte, die ihnen per Zufall zugewiesen wurde. In der Zeit vom September 2004 bis Juni 2006 wurden im Durchschnitt 80 Besuche zur Beobachtung und Intervention in den Gruppen durchgeführt. Weiterhin nahmen die Projektmitarbeiter an mehreren Teamsitzungen, Ausflügen und besonderen Aktivitäten (Weihnachtsfeier, Sommerfest) teil. Die weitere Beschreibung der Arbeit bezieht sich auf eine Kindertagesstätte, welche hier exemplarisch vorgestellt wird.

Die Kindertagesstätte liegt in einem sozialen Brennpunkt und fiel in die statistische Clusterung 1 (vgl. Tab. 2). Im Cluster 1 waren die Kindertagesstätten, welche eine eher problematische Sozialstruktur, Kinder mit hoher Hyperaktivität und mit hoher Aggressivität hatten, zusammen gefasst. Die vorgestellte Einrichtung nimmt Kindergartenkinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt auf. Im angeschlossenen Hort können Schulkinder bis zum 12. Lebensjahr betreut werden. Die Kindertagesstätte hat insgesamt 90 Plätze im Kindergarten, davon

drei Integrationsplätze, für die eine zusätzliche Erzieherinnenstelle vorhanden ist. Die Betreuung ist halb- und ganztags möglich und basiert auf einem Gruppenkonzept. Dies bedeutet, dass es feste Gruppen (mit denselben Erzieherinnen und demselben Gruppenraum) gibt, in denen sich die Kinder für die Zeit des Aufenthaltes befinden. Es bestehen drei Gruppen mit jeweils dreißig Kindern. In jeder Gruppe gibt es zwei Erzieherinnen (beziehungsweise die Integrationsgruppe mit drei Erzieherinnen) und meistens eine zusätzliche Praktikantin für die gesamte Einrichtung (Jahrespraktikum Erzieherausbildung, freiwilliges soziales Jahr, usw.). Zusätzlich arbeitet die Leiterin als Springerin oder übernimmt die Organisation.

Zur Zeit der Studie gab es bei den Kindern insgesamt 13 Nationalitäten. Die Hauptgruppen bildeten die türkisch und nordafrikanisch stämmigen Kinder.

Das Programm im Kindergarten sah in der Zeit von 8 bis 10 Uhr ein gemeinsames Frühstück in der Bistroecke vor. In dieser Zeit waren die Gruppen gemischt und wurden von zwei Erzieherinnen beaufsichtigt. Zusätzlich war in dieser Zeit der Bewegungsraum für alle Kinder geöffnet. Von 9 bis 10 Uhr war weiterhin freies Spiel in allen Räumen und allen Gruppen erlaubt. Ab 10 Uhr fanden sich die Gruppen in ihren Räumen zusammen und begannen die Gruppenaktivitäten mit einem Stuhlkreis. Ab diesem Zeitpunkt mussten die Kinder in ihren Gruppen bleiben. Daneben gab es übergreifende Angebote für Vorschulkinder, für die Dreijährigen oder für die Teilnehmer des Musikunterrichtes.

Die Besuche im Rahmen der Studie fanden in der Regel immer am selben Wochentag von 8 bis etwa 13 Uhr statt. Dabei nahm der Projektmitarbeiter zunächst am Frühstück als Beobachter teil, ging auf Spielanregungen der Kinder ein und ging zur Gruppenzeit mit einer Gruppe in deren Raum. Meist folgte dann ein Wechsel durch die Gruppenräume, um in der zur Verfügung stehenden Zeit möglichst viele Kinder der Interventionsgruppe (vgl. Kap. 2.5 Die Frankfurter Präventionsstudie) zu sehen. Das besondere Interesse galt einzelnen Kindern, je nach aktuellem Verhalten oder auch auf Anregung der Erzieherinnen. Wenn das Wetter es zuließ, gingen alle Gruppen von etwa 11 bis 12.30 Uhr auf den

Außenspielplatz. Vor dort wurden die Halbtagskinder abgeholt und die verbleibenden Kinder gingen zum Essen.

Bemerkenswert waren der relativ hohe Lautstärkepegel und die viele Bewegung der Kinder. Sie liefen, gerade in den ersten zwei Stunden nach der Öffnung, viel durcheinander und nur dem geübten Auge wurde dabei eine gewisse Ordnung deutlich. Ruhige Unterhaltungen waren oft nicht leicht zu führen, da viele Kinder relativ laut waren. Die Atmosphäre wirkte bisweilen latent unruhig und hektisch.

Es gab in jeder Gruppe eine erklärte „Kuschelecke“, aber deren Nutzung war nur selten zu beobachten. Besonders in der kalten Jahreszeit war es in allen Räumen der Einrichtung relativ kühl, was aber auch mit den baulichen Gegebenheiten zusammenhing.

Die Erzieherinnen waren der Studie gegenüber aufgeschlossen und die Integration des Mitarbeiters in den Ablauf der Kindertagesstätte gelang schnell und reibungslos. Nach kurzer Zeit gab es von den Erzieherinnen Aufforderungen, bestimmte Kinder zu beobachten, weil sie ihnen auffielen und/oder Entwicklungs-, Eltern- oder Vorschulgespräche anstanden. An der Dynamik im Team der Erzieherinnen nahm der Mitarbeiter nur wenig teil.

Die Eltern verhielten sich anfangs überwiegend vorsichtig und zurückhaltend. Vor allem die muslimischen Mütter wirkten unsicher in der Kontaktaufnahme, was in den nur kurzen Kontaktaufnahmen durch deren Blicke zu bemerken war. Dies besserte sich nach etwa drei Monaten. Vereinzelt stellten dann Mütter Fragen zu ihren Kindern, was als Ausdruck zunehmenden Vertrauens und zunehmender Akzeptanz bewertet werden konnte.

Im nachfolgenden Abschnitt werden die empirischen Ergebnisse der Frankfurter Präventionsstudie dargestellt und erläutert.

### **3. Empirischer Teil**

#### **3.1 Statistische Ergebnisse der Frankfurter Präventionsstudie**

##### **3.1.1 Verfahren und Rücklauf**

Zur statistischen Überprüfung der erhobenen Daten der Skalen des Döpfner VBV3-6 (Hyperaktivität, Aggression, Ängstlichkeit) wurden einfaktorielle Varianzanalysen und Mittelwertsvergleiche (t-Tests) durchgeführt.

##### Varianzanalyse

Die Varianzanalyse, als Methode zur Überprüfung der Übereinstimmung beziehungsweise Unterscheidung von Erwartungswerten verschiedener Grundgesamtheiten, testet, ob die Varianz zwischen den Gruppen größer ist als die Varianz innerhalb der Gruppen. Dadurch kann ermittelt werden, ob sich Gruppen signifikant unterscheiden. Wenn sie sich signifikant unterscheiden, kann angenommen werden, dass in den Gruppen unterschiedliche Gesetzmäßigkeiten wirken. Es wird geprüft, ob die Ergebnisse der Kontrollgruppe mit denen der Präventionsgruppe identisch sind, beziehungsweise auf reale Ursachen (gleiche Varianzquellen) zurückzuführen sind (vgl. Bortz 1984).

##### Mittelwertsvergleiche

Die Mittelwerte in den drei relevanten Skalen (HYP, AGG, ÄNG) der Präventions- und der Kontrollgruppe wurden zu den Zeitpunkten  $t_1$  und  $t_4$  mittels einfachen t-Tests verglichen.

##### Rücklaufquoten

Die Rücklaufquoten wurden mit 89% als zufrieden stellend für die Untersuchung erachtet (vgl. Babbie 2001). Dieser Prozentsatz wurde auch durch die

Nacherfassung durch die Forschungsgruppe erreicht. Die hohen Rücklaufquoten sind ein Qualitätsmerkmal der Studie, da dadurch die Repräsentativität der Untersuchung bestimmt werden kann (Babbie 2001). Tabelle 3 gibt die Rückläufe der Präventions- und der Kontrollgruppe zu den Zeitpunkten  $t_1$  und  $t_4$  wieder.

Tabelle 3: Rücklauf

$t_1$	$N_{\text{absolut}}$	$N_{\text{Rücklauf}}$	$N_{\text{in\%}}$
Präventionsgruppe	480	412	86%
Kontrollgruppe	493	450	91%
total	973	862	89%

$t_4$	$N_{t_1}$	$N_{t_1+t_4}$	$N_{\text{in\%}}$
Präventionsgruppe	412	227	55%
Kontrollgruppe	450	217	48%
total	862	444	52%

Anm.: Rücklaufquoten  $t_1$  = Beginn der Studie;  $t_4$  = Ende der Studie nach zwei Jahren.

### 3.1.2 Ergebnisse der statistischen Berechnungen

#### 3.1.2.1 Hyperaktivität

Bei der Durchführung einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholungen mit den Faktoren Skala, Zeit und dem Zwischensubjektfaktor Gruppenzugehörigkeit ergaben sich signifikante Effekte für den Faktor Zeit ( $F_{(1, 174)} = 52.94, p < .05$ ) und den Faktor Skala ( $F_{(1,174)} = 54.70, p < .05$ ). Die Interaktion von



Zeit\*Gruppe wurde nicht signifikant ( $F_{(1,174)} = .32, p = .56$ ), ebenso wenig wie die Interaktion von Zeit\*Skala\*Gruppe ( $F_{(1,174)} = 2.07, p = .12$ ). Die Ergebnisse zeigen, dass der wichtigste Einflussfaktor auf das Verhalten der Kinder die Zeit ist; je älter die Kinder werden, desto weniger problematisch wird ihre Hyperaktivität, Aggressivität und Ängstlichkeit eingeschätzt. Allerdings lassen sich für keine der Skalen signifikante Gruppenunterschiede nachweisen; das Treatment zeigt also keine statistisch bedeutsamen Effekte für die Gesamtgruppe.

Abbildung 2 stellt die Veränderung der eingeschätzten Hyperaktivität zwischen den Messzeitpunkten  $t_1$  und  $t_4$  dar.

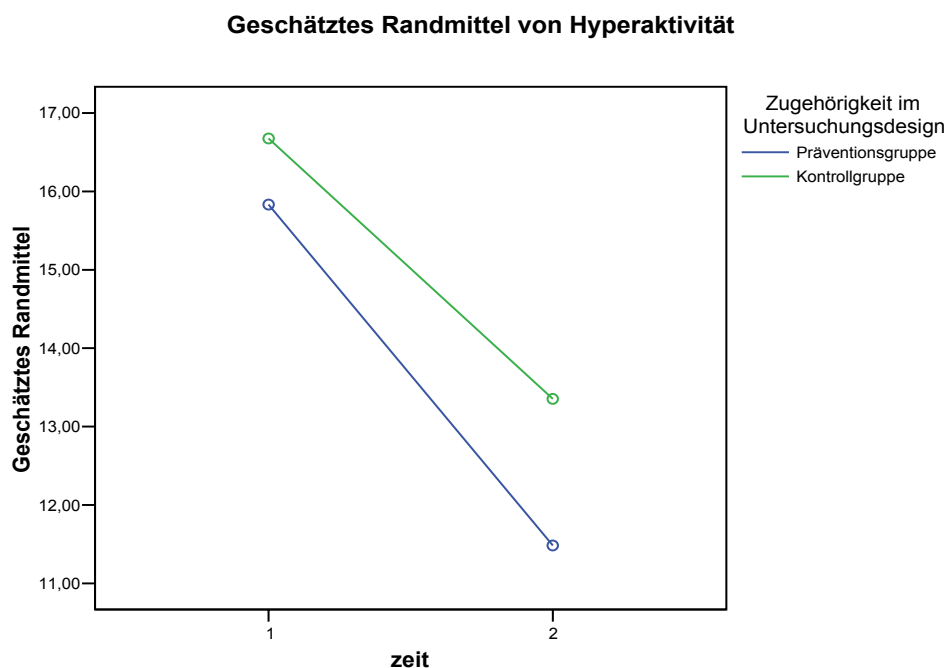


Abbildung 2: Vergleich Präventions- und Kontrollgruppe

N /Prävention = 178; N/Kontrollgruppe = 184

Factor time:  $F = 72.95; p = .00^{**}$

Factor group:  $F = 1.31; p = .25$  (n.s.)

Zur Bestimmung der Auswirkung der Prävention auf Jungen und Mädchen wurden die Skalen zusätzlich nach Geschlecht differenziert. Dabei ergab sich, dass die Verringerung der Hyperaktivität bei Mädchen der Präventionsgruppe zwischen der Messung ( $t_1$ ) zu Beginn der Studie und nach zwei Jahren ( $t_2$ ) signifikant höher war.

Abbildung 3 stellt das Ergebnis für die Hyperaktivität zwischen den Zeitpunkten bei Mädchen dar.

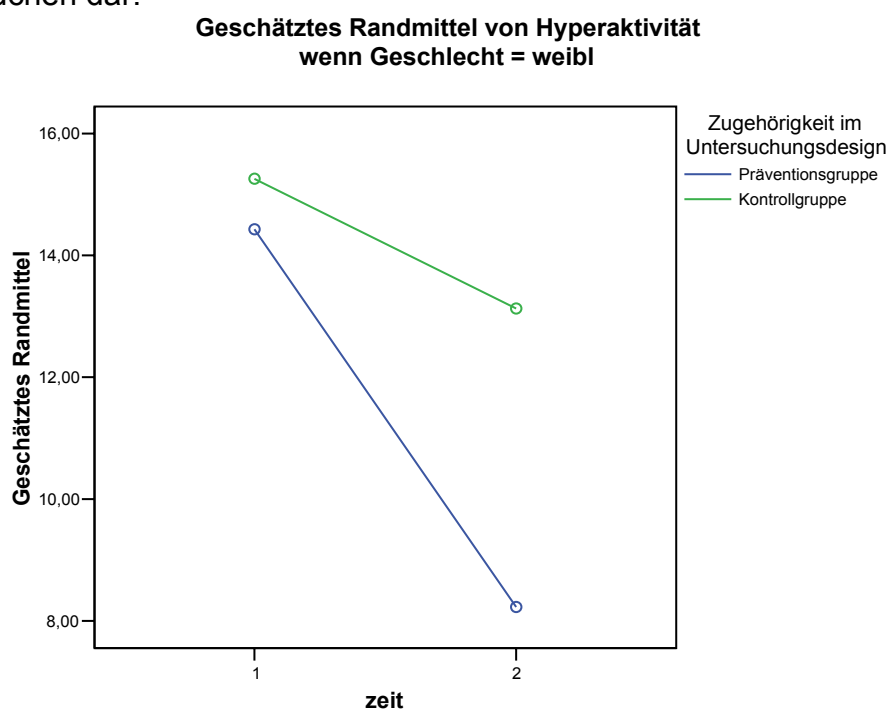


Abbildung 3: Vergleich Präventions- und Kontrollgruppe Hyperaktivität von Mädchen

N/Prävention = 70; N/Kontrollgruppe = 62

Factor time:  $F = 32.41$ ;  $p = .00^{**}$

Factor group:  $F = 7.74$ ;  $p < .01^*$

### 3.1.2.2 Aggressivität

Es ergab sich eine statistisch signifikante Verringerung der Aggression nach zwei Jahren zwischen der Messung zu Beginn der Studie ( $t_1$ ) und nach zwei Jahren ( $t_4$ ). Abbildung 4 stellt das Ergebnis graphisch dar.

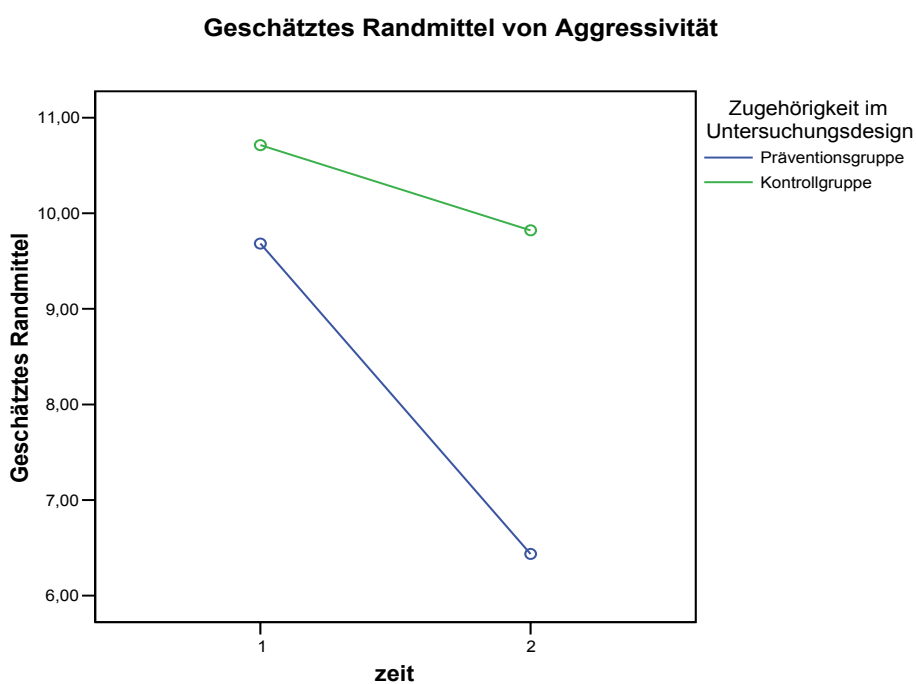


Abbildung 4: Vergleich zwischen Präventions- und Kontrollgruppe bezüglich Aggression

N/Prävention = 177; N/Kontrollgruppe = 185

Factor group:  $F = 5.90$ ;  $p < .02^*$

Es ergab sich kein signifikanter Unterschied in den Ergebnissen bei den Geschlechtern.

### 3.1.2.3 Ängstlichkeit

Es ergab sich eine statistisch signifikante Verringerung der Ängstlichkeit zwischen der ersten Messung zu Beginn der Studie ( $t_1$ ) und nach zwei Jahren ( $t_4$ ). Dieses Ergebnis ist in Abbildung 5 dargestellt.

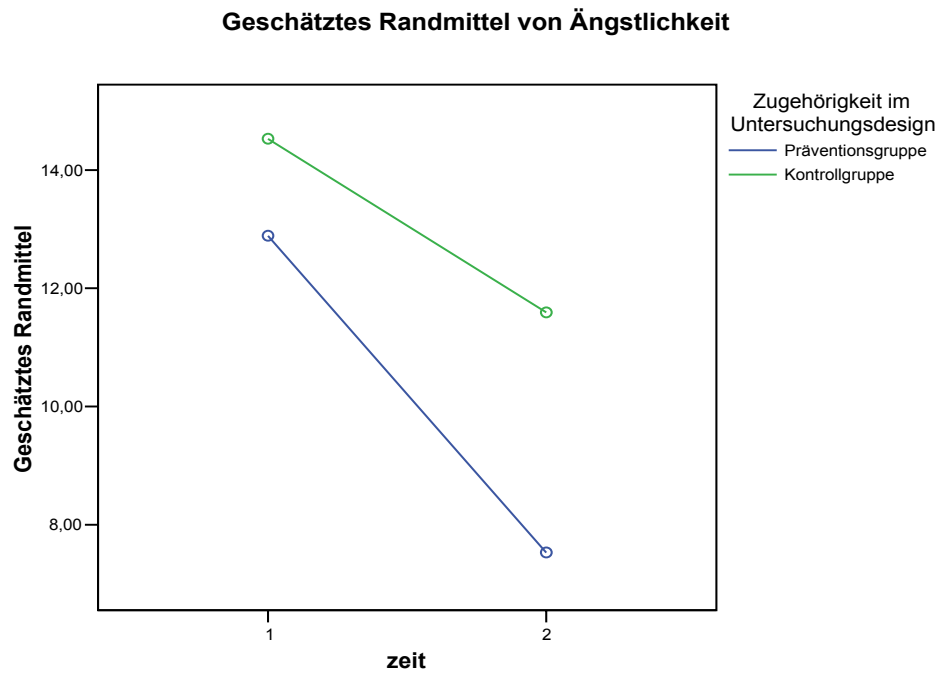


Abbildung 5: Vergleich zwischen Präventions- und Kontrollgruppe bezüglich

Ängstlichkeit N/Prävention = 177; N/Kontrollgruppe = 184

Factor group:  $F = 4.96$ ;  $p < .03$

Es ergab sich kein signifikanter Unterschied in den Ergebnissen zwischen den Geschlechtern.

### **3.1.3 Diskussion der statistischen Ergebnisse**

Die Haupthypothese der Studie konnte im Gruppenvergleich bestätigt werden. Die Aggressivität (gemessen mit der Unterskala: Aggressivität des VBV) nimmt bei den Kindern der Interventionsgruppe (gegenüber der Kontrollgruppe) statistisch signifikant ab. Dieses Ergebnis ist erstaunlich, besonders da es sich bei der Präventionsstudie um eine Feldstudie und nicht um eine „Laborstudie“ handelt, das heißt, eine Studie, bei der mit vielen intervenierenden Variablen zu rechnen ist. Das dennoch statistisch nachweisbar ist, dass sich die Kinder der Interventionsgruppe bezüglich ihres aggressiven Verhaltens signifikant von jenen der Kontrollgruppe unterscheiden, zeigt die Möglichkeit, mittels eines nicht medikamentösen, psychoanalytisch-pädagogischen Präventionsprogramms, die soziale Integration verbessern zu können (Leuzinger-Bohleber et al. 2007).

Das Fehlen eines signifikanten Unterschiedes in der Skala Hyperaktivität zwischen Präventions- und Kontrollgruppe wird bei genauerer Betrachtung der qualitativen Beobachtungen verständlicher. Wie weiter unter ausgeführt wird, handelt es sich bei der Hyperaktivität und der daraus abgeleiteten ADHS Diagnose um ein Konglomerat verschiedenster Störungen und Auffälligkeiten. Zahlreiche Beobachtungen während der Studie legen zudem den Schluss nahe, dass im Kontext heutiger Anforderungen und Situationen in öffentlichen Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen eine natürliche und von Geburt an bei bestimmten Kindern vorhandene Lebendigkeit schnell als Ausdruck einer Störung gedeutet wird. Unter dieser Annahme konnte sich der Wert in der Skala Hyperaktivität nicht signifikant verändern, da die Interventionen die Lebendigkeit ja nicht verringern sollte, sondern diese als ein positives, bei Kindern zu erwartendes Verhalten verstanden wurde. Dass es aber auch einen sehr geringen Prozentsatz von organisch bedingten Regulations- und/oder Stoffwechselstörungen bei Kindern gibt, welcher sich auch in einer (Feld-) Studie widerspiegeln dürfte (1-2%), spricht nicht gegen diese Interpretation.

In Erweiterung der empirischen Untersuchung durch die Frankfurter Präventionsstudie wurden weitere Befunde speziell zur Bedeutung und zum Einfluss der Vaters im Vorschulbereich erhoben. Diese werden nun im Weiteren dargestellt.

## **3.2 Untersuchung zum Einfluss der Väter**

### **3.2.1 Statistische Hypothesen**

Die im Kapitel 2.4 diskutierten Ansätze zur Rolle und zum Einfluss der Väter auf die kindliche Entwicklung im Rahmen des Bindungsgeschehens legen den Einfluss einer zweiten Bindungsperson – hier: des Vaters - nahe. Das Hinzukommen einer weiteren Person in die Mutter-Kind Dyade sollte sich unweigerlich auf die emotionale Entwicklung des Kindes auswirken. Vor allem die Möglichkeit, eine zusätzliche Bindungsperson zu haben und damit auch mögliche problematische Entwicklungen oder Situationen mit der Mutter auszugleichen, stellt eine wichtige Funktion dar. Die Annahme der Bedeutung des Vaters gilt ebenso in der Triangulierungsphase (vgl. Kap. 2.2). Auch hier ist es zum einen der Dritte, der das Beziehungsgefüge verändert, zum anderen die Betonung des Körperlichen und der Regulierung der Emotionen durch die Väter.

Die Mentalisierungsfähigkeit spielt eine entscheidende Rolle bei der kognitiven und emotionalen kindlichen Entwicklung (vgl. Kap. 2.3) und auch hier spielt der Vater keine zu vernachlässigende Rolle (vgl. Kap. 2.4).

Diese drei Entwicklungskonzepte finden ihren Ausdruck in der Emotionalität des Kindes und hier speziell in der Aggressivität, Ängstlichkeit und Hyperaktivität. Hieraus ergeben sich folgende Hypothesen, die in der vorliegenden Studie untersucht wurden:

Hypothese zur Aggressivität:

Das Fehlen eines väterlichen Objektes erhöht die Aggressivität.

Hypothese zur Ängstlichkeit:

Das Fehlen eines väterlichen Objektes erhöht die Ängstlichkeit.

Hypothese zur Hyperaktivität

Das Fehlen eines väterlichen Objektes erhöht die Hyperaktivität.

Diese drei Hypothesen werden im Folgenden statistisch zu prüfen sein. Bei diesen Berechnungen werden die Kinder, welche nur von einer Person erzogen werden, mit denen verglichen, bei denen beide Eltern vorhanden sind. Damit soll versucht werden, die Bedeutung der Väter auf die kindliche und hier speziell auf die emotionale Entwicklung zu bestimmen. Weiterhin soll das soziale Umfeld als möglicher einflussgebender Faktor auf das Ergebnis beachtet werden. Dazu können die Kindertagesstätten in die Gruppe der sozial problematischen und der sozial unproblematischen Einrichtungen aufgeteilt werden. Grundlage dieser Teilung ist die Clusterung, welche im Rahmen der Frankfurter Präventionsstudie vorgenommen wurde (vgl. Kapitel 2.5.4).

### **3.2.2 Statistische Berechnung**

Die Grundlage der Berechnungen bildeten die Erhebungen der Frankfurter Präventionsstudie. Von diesem Datenpool wurden nur die Kinder aus der Präventionsgruppe ausgewählt, da nur hier die Informationen über die Anzahl der Erziehungspersonen vorlagen. Von den vorhandenen Messungen wurde der Messzeitpunkt zu Beginn der Studie 2004 ( $t_1$ ) ausgewählt (vgl. Kap. 2.5.2).

### **3.2.3 Stichprobe**

Die Anzahl der Kinder der Präventionsgruppe umfasste ein  $N_{\text{ges}} = 412$ . Davon wurden die Kinder identifiziert, welche nur von einem Elternteil erzogen wurden ( $N_{\text{allein}} = 47$ ). Da nur zwei Fälle vorlagen, bei denen der Vater alleine erzog,

wurden bei den Berechnungen nur diejenigen Fälle berücksichtigt, bei denen die Mutter alleinerziehend war ( $N_{\text{Mutter}} = 45$ ). Eine weitere Variable war das Cluster der Kindertagesstätte. Die Cluster wurden in die Dimensionen sozial-auffällig und sozial-unauffällig geteilt und bezogen sich auf die Einteilung der Kindertagesstätten, welche zu Beginn der Frankfurter Präventionsstudie von einem unabhängigen Statistiker vorgenommen wurde (vgl. Kap. 3.5.4, Rüger 2005).

### **3.2.4 Messinstrument**

Zur Anwendung kam der Döpfner Fragebogen für Erzieher (VBV 3-6) mit den Skalen Aggressivität, Ängstlichkeit und Hyperaktivität. Der Einsatzbereich des VBV 3-6 umfasst Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren. Die detaillierte Beschreibung dieses Fragebogens befindet sich im Abschnitt der Frankfurter Präventionsstudie (Kap 2.5.3).

### **3.2.5 Statistisches Verfahren**

Zur Prüfung der Hypothesen wurde eine lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Dieses Verfahren dient zur Bestimmung der linearen Abhängigkeit zwischen einer metrisch skalierten abhängigen Variablen und einer oder mehrerer metrisch skalierten unabhängigen Variablen. Es wird getestet, ob die verschiedenen unabhängigen Variablen einen Zusammenhang mit der abhängigen Variable haben und wie stark dieser Zusammenhang ist (Diehl 1982). Dabei werden jeweils die Zusammenhänge mit den anderen unabhängigen Variablen statistisch kontrolliert. Als unabhängige Variable wurden die Anzahl der Erziehungspersonen und die Sozialstruktur gewählt, welche sich bei der Clusterung der Frankfurter Präventionsstudie ergaben (Rüger 2005). Die abhängigen Variablen waren „Hyperaktivität“, „Aggressivität“ und „Ängstlichkeit“, wie sie im Döpfner Fragebogen erfasst werden.



### 3.2.6 Ergebnisse

In den folgenden Berechnungen wurden aus der Gesamtheit der Fälle von Kindern die unabhängigen Variablen Erziehungsperson (alleinerziehende Mütter/beide Eltern) und Cluster (sozial auffällig/sozial unauffällig) mit ihrem Einfluss auf die abhängigen Variablen Aggression, Hyperaktivität und Ängstlichkeit verglichen.

Tabelle 4 gibt die Mittelwerte und die Standardabweichungen der abhängigen und unabhängigen Variablen an.

Tabelle 4

	N	Mittelwert	Standard- abweichung
Erziehungsperson	410	.11	.313
Cluster	410	.47	.500
Aggression	388	8.7268	8.19419
Hyperaktivität	391	14.1228	8.24250
Ängstlichkeit	390	12.2077	8.69331

Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalyse für die Variable Aggression bei einem N=410 und einem  $R^2 = 0.05$ :

Tabelle 5: Ergebnisse der Regressionsanalyse für Aggression

	SE	Beta	T	p
Konstante	1.87		2.31	.02
Erziehungsperson	1.30	.13	2.56	.01
Cluster	.84	-.01	-.33	.73

Anm.: Abhängige Variable Aggression zum Zeitpunkt t<sub>1</sub>.  
SE=Standardabweichung, T=T-Wert und p=Signifikanz

Es ergab sich ein signifikanter Zusammenhang der Erziehungspersonen ( $\beta=.13$ ,  $p<.05$ ) auf die Aggression. Nach diesem Ergebnis weisen Kinder, die von alleinerziehenden Müttern aufgezogen werden, höhere Aggressivitätswerte auf als Kinder, die von beiden Elternteilen erzogen werden.

Bei den Variablen Ängstlichkeit und Hyperaktivität konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden werden (Tabellen 6 und 7).

Tabelle 6: Ergebnisse der Regressionsanalyse für Hyperaktivität

	SE	Beta	T	p
Konstante	.66		20.69	.00
Erziehungsperson	1.33	.04	.76	.44
Cluster	.86	-.04	-.75	.44

Anm.: SE=Standardabweichung, T=T-Wert und p=Signifikanz; N=410,  $R^2= .01$

Tabelle 7: Ergebnisse der Regressionsanalyse für Ängstlichkeit

	SE	Beta	T	p
Konstante	.70		17.92	.00
Erziehungsperson	-1.69	-.06	-1.1	.23
Cluster	-1.19	-.06	-1.3	.19

Anm.: SE=Standardabweichung, T=T-Wert und p=Signifikanz; N=410, R<sup>2</sup>= .01

Die Kreuztabelle (Tab. 8) stellt die Mittelwerte der abhängigen Variable Aggression den Mittelwerten der unabhängigen Variablen Erziehungsperson und Cluster gegenüber. Abbildung 6 gibt das Ergebnis graphisch aus. Die Werte der Aggression sind bei alleinerziehenden Müttern in Kombination mit einer problematischen Sozialstruktur der Kindertagesstätte deutlich höher.

Tabelle 8: Kreuztabelle der Mittelwerte von Aggression, Erziehungspersonen und Cluster

	Sozialstruktur problematisch	Sozialstruktur unproblematisch
Beide Eltern	8.26 (SD 8.13)	8.40 (SD 7.67)
Nur Mutter	13.50 (SD 10.72)	8.15 (SD 5.68)

Anm.: SD=Standardabweichung

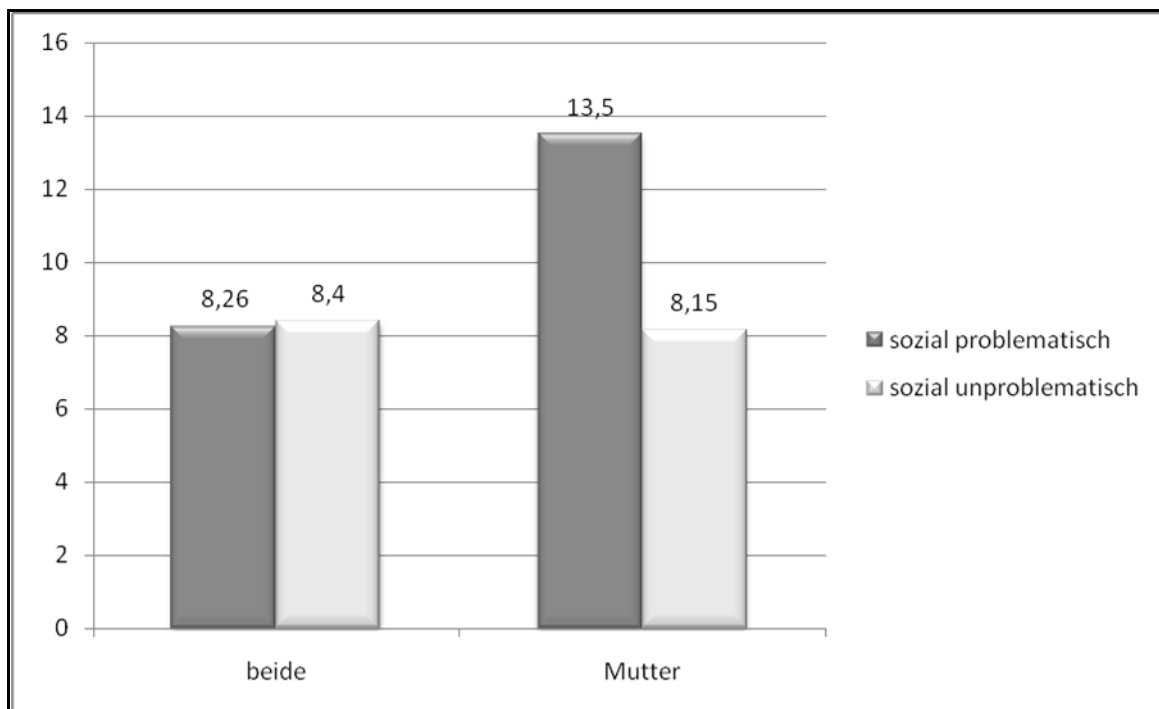


Abbildung 6: Mittelwertdiagramm Erziehungsperson-Cluster

Dieses Ergebnis machte eine weitere Überprüfung der möglichen Wechselwirkungen der Variablen Cluster auf die Ausprägungen der Variablen Aggression bei den unterschiedlichen Erziehungspersonen notwendig.

Zur weiteren Klärung des signifikanten Befundes der abhängigen Variable Aggression und den unabhängigen Variablen Cluster und Erziehungspersonen wurde zusätzlich eine moderierte Regressionsanalyse durchgeführt. Die moderierte Regression überprüft eine interagierende Wirkung mehrerer unabhängiger Variablen. Im vorliegenden Fall galt es zu prüfen, ob die unabhängigen Variablen Erziehungspersonen (beide Eltern/nur Mutter) und Cluster in ihrem Einfluss auf Aggression interagieren. Statistisch überprüft wird dies innerhalb der moderierten Regression, in dem neben den unabhängigen Variablen in einem zweiten Schritt ein Produktterm aus beiden in die Regressionsanalyse einbezogenen wird. Erklärt dieser Produktterm einen

zusätzlichen Anteil der Varianz der abhängigen Variablen, gilt eine Interaktion als gegeben.

Tabelle 9 zeigt das Ergebnis der moderierten Regression für die standardisierten Variablen Cluster und Erziehungspersonen, sowie für den Produktterm.

Modell		SE	Beta	T	p
1	(Konstante)	.413		21.127	.000
	Z-Wert: Cluster	.416	-.025	-.497	.619
	Z-Wert: Erziehungsperson	.416	.134	2.638	.009
2	(Konstante)	.413		20.899	.000
	Z-Wert: Cluster	.414	-.029	-.575	.566
	Z-Wert: Erziehungsperson	.427	.107	2.052	.041
	prodtrm	.434	-.107	-2.068	.039

Anm.: SE = Standardfehler, T = T-Wert, p= Signifikanz, prodtrm=Produktterm.

Tabelle 10: Änderung der Signifikanz bei  $R^2$  durch den Produktterm.

Modell	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Änderungsstatistiken				
			Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Änderung in Signifikanz von F
1	.019	.014	.019	3.764	2	385	.024
2	.030	.022	.011	4.276	1	384	.039

Durch den Produktterm (prodtrm) erhöht sich das  $R^2$  signifikant. Somit gibt es eine signifikante Interaktion zwischen Cluster und Erziehungsperson. Abbildung 7 stellt den unterschiedlichen Verlauf der Regressionsgraden nach Sozialstruktur dar.

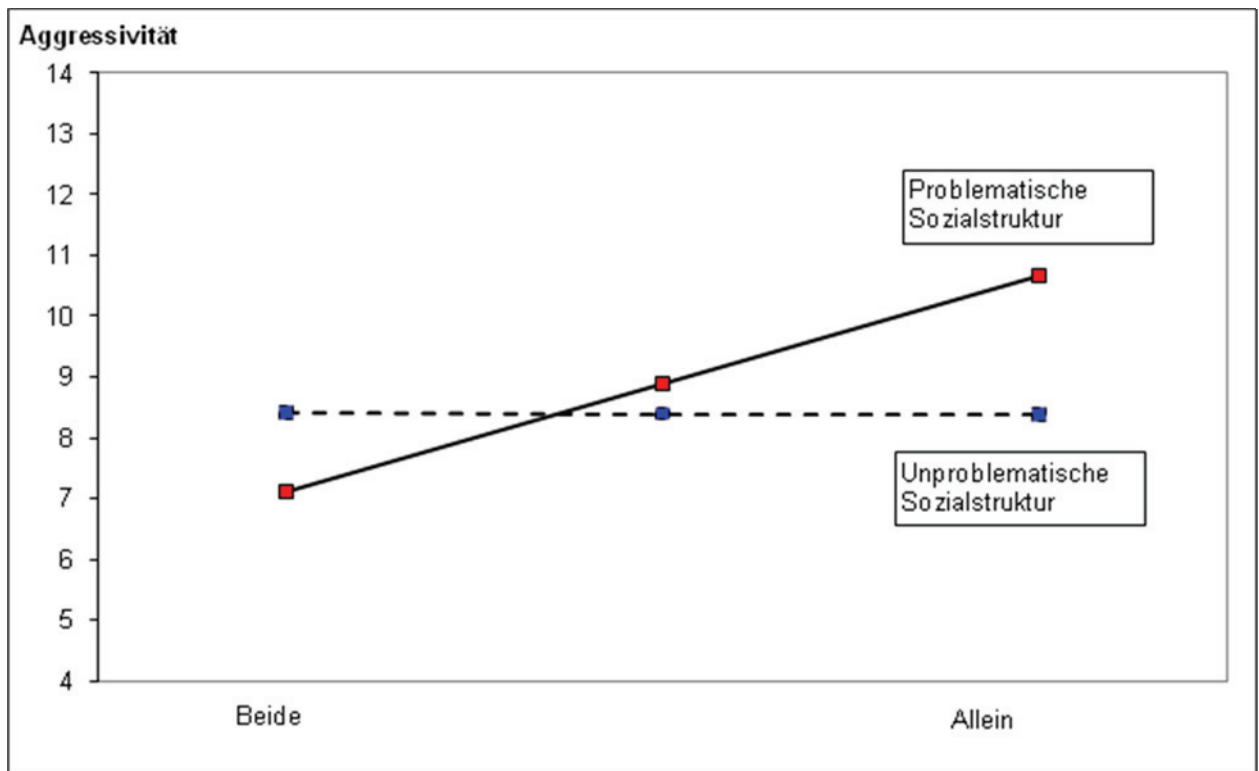


Abbildung 7. (Anm: ■ = Sozialstruktur problematisch, ■ = Sozialstruktur unproblematisch)

Dieser Befund weist nach, dass die Sozialstruktur einen signifikanten Einfluss auf die Aggressivität von Kindern alleinerziehender Mütter hat. Bei Kindern die von beiden Eltern erzogen werden ist dies nicht feststellbar.

Im Folgenden werden nochmals die Ergebnisse der statistischen Berechnungen im Bezug auf die einzelnen Hypothesen der Studie kurz aufgeführt.

### 3.2.7 Ergebnis im Bezug auf die Hypothese 1-3

1. Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe der allein erziehenden Mütter und der, bei welcher beide Eltern erziehen, in der Dimension Aggression. Hier fand sich eine signifikante Erhöhung der Aggressivitätswerte bei den Kindern alleinerziehender Mütter gegenüber den Kindern, die von beiden

Eltern erzogen werden (sig .011, Tab. 5). Damit konnte die Hypothese angenommen werden.

2. Bei den Werten in der Skala Hyperaktivität konnten keine Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden. Die Hypothese wurde zurückgewiesen (Tab. 6).

3. Bei den Werten in der Skala Ängstlichkeit konnten keine Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden. Die Hypothese wurde zurückgewiesen (Tab. 7).

### **3.2.8 Diskussion der statistischen Ergebnisse**

Die Frage nach dem Einfluss der Väter sollte mittels des Döpfner Fragebogens empirisch überprüft werden. Dazu wurden die Werte in den Skalen Aggressivität, Ängstlichkeit und Hyperaktivität von Kindern aus Zweielternfamilien mit Kindern aus Einelternfamilien verglichen. Ein (statistisch signifikanter) Unterschied in den Werten der Gruppen wird als entsprechender Hinweis auf den Einfluss der Erziehungspersonen gewertet. Als Stichprobe wurden die Fälle aus der Frankfurter Präventionsstudie genommen. Hier wurden die Kinder identifiziert, die nur von einem Elternteil erzogen wurden (Einelternfamilien). Das konnte nur in der so genannten „Präventionsgruppe“, also der Gruppe, die eine ‚Intervention‘ und Betreuung im Rahmen der Studie erhielt, ausgeführt werden. In der Kontrollgruppe konnte die Eineltern- oder Zweielternernziehung nicht erhoben werden.

Das Ergebnis der durchgeführten Regressionsanalyse zeigt einen signifikanten Unterschied in der Variablen Aggression zwischen der Gruppe der allein erziehenden Mütter und der Gruppe, in welcher beide Eltern erziehen. Die Kinder allein erziehender Mütter waren signifikant aggressiver als Kinder, die bei beiden Eltern aufwuchsen.

Dieses Ergebnis könnte ein empirischer Beleg für die Bedeutung und den Einfluss der Väter (vgl. Klitzing, 1998). Klitzing stellte fest, dass Beziehungsstörungen

beim Kind bereits im ersten Lebensquartal einsetzen. Die Befunde von Klitzing zeigen, dass eine unzureichende triadische Beziehungskapazität der Eltern die Selbstreflexion, Selbststeuerung und das Sozialverhalten des Kindes schwächt. Die erhöhte Aggressivität kann als eine dieser Auswirkungen verstanden werden, da Klitzing bei seinen Studien feststellte, dass Kinder umso kohärentere und weniger aggressive Konfliktlösungsstrategien anwenden, je mehr sie positiv erfahrbare Väter haben.

Die Signifikanz ergab sich nur in der Skala der Aggressivität. Die Ergebnisse in den anderen Skalen waren bei den vorliegenden Daten nicht signifikant.

Um den Einfluss der Sozialstruktur zu bestimmen, welche möglicherweise Auswirkungen auf die Kindererziehung hat, wurde die Variable Cluster einbezogen. Diese unterteilt die untersuchten Kindertagesstätten in solche mit problematischer und unproblematischer Sozialstruktur. Hier zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Gruppen der Eineltern- und Zweielternfamilien und den Clustern bezüglich Aggressivität, wenngleich möglicherweise eine Tendenz deutlich wird ( $M_{\text{beide}}$  bei problematischer Sozialstruktur = 8,2,  $M_{\text{Mutter}}$  bei problematischer Sozialstruktur 13,50).

Demgegenüber zeigte sich ein signifikanter Einfluss der Sozialstruktur auf das Ergebnis der Aggressivität bei Einelternfamilien. Bei problematischer Sozialstruktur war die Aggression von Kindern, die nur von der Mutter erzogen wurden, signifikant erhöht gegenüber der, in der beide Eltern erzogen. Die Ursachen dieses Befundes könnten in den unterschiedlichen Kompensationsmechanismen der Kinder liegen. So kann angenommen werden, dass die Kinder allein-erziehender Mütter schneller an die Grenzen ihrer emotionalen und kognitiven Fähigkeiten kommen, wenn zum fehlenden Vater auch noch soziale Belastungen hinzukommen. Wenn beide Eltern erziehen, könnte dies eine höhere Kompensationsfähigkeit der Kinder zur Folge zu haben, was sich wiederum in der niedrigeren Aggressivität niederschlagen könnte. Es konnte in dieser Studie nicht bestimmt werden, ob die angenommene Belastung durch die soziale Problematik alleine das räumliche Umfeld betrifft, also die umgebenden Wohnbezirke oder



auch die persönliche Situation der alleinerziehenden Mütter, welche sich durch stärkere finanzielle Belastungen auszeichnen könnte.

Ob das Geschlecht des erziehenden Elternteils (im Falle von Alleinerziehenden) Auswirkungen hat und wenn ja, welche, konnte mit den vorliegenden Daten statistisch nicht untersucht werden. Insgesamt wurden in den 14 Kindertagesstätten der Präventionsstudie nur zwei allein erziehende Väter zu finden (N=410), was zusätzliche Berechnungen nicht ermöglichte. Hier sind weiterführende Studien notwendig, welche das Verhalten von Kindern alleinerziehender Mütter denen von alleinerziehender Vätern gegenüber stellen.

Weitere Belege für die Unterschiedlichkeit der Gruppen ‚beide Eltern‘ und ‚alleinerziehend‘ konnten statistisch nicht festgestellt werden. Vor allem die Dimensionen Hyperaktivität und Ängstlichkeit müssten in nachfolgenden Untersuchungen einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Die Ergebnisse, die im Rahmen der Frankfurter Präventionsstudie gefunden wurden, können hier zusätzlich die zukünftige Richtung der Forschung weisen. Dem dort ebenfalls nicht signifikanten Einfluss der Prävention auf die Werte zur Hyperaktivität könnten ähnliche Ursachen zugrunde liegen wie in der vorliegenden Untersuchung. In der Frankfurter Präventionsstudie wurden die Befunde dahingehend interpretiert, das kindliches Verhalten je nach Standpunkt einerseits als Lebendigkeit, Explorationsverhalten und Spontaneität, also als ‚normal‘ beurteilt wird, andererseits als Zeichen für Unruhe und Hypermotorik. In zukünftigen Untersuchungen zu diesem Sachverhalt wären geschulte Beobachter zur Datenerhebung notwendig, um die unterschiedliche Beurteilung von Verhalten besser zu kontrollieren und zu vereinheitlichen.

#### **4. Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf Väter und Aggression**

Die bisher dargestellten Ergebnisse lassen die Funktion der Väter im Vorschulbereich deutlicher hervortreten. Vor allem die Bedeutung der männlichen Bezugspersonen auf die Entwicklung und Äußerung von Aggressionen bei Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren konnte teilweise erfasst werden. Ohne weiter auf die einzelnen Ursachen der aggressiven Impulse der Kinder einzugehen, wird darüber hinaus davon ausgegangen, dass die Angebote der Väter, diese Gefühle zu zeigen und diese damit auch im Laufe der Zeit zu regulieren, einen wichtigen Beitrag in der kindlichen Entwicklung darstellen. Dies gilt für Jungen wie für Mädchen, auch wenn in der vorliegenden Studie der Fokus in diesem Bereich mehr bei den Jungen liegt. Eine durchgeführte Gruppe, in der Kinder spielerisch kämpfen konnten (Kap.4.2) stellt einen Versuch dar, dieses Angebot außerhalb der Familie zu etablieren und damit den Kindern ein Angebot zum Ausdruck und zum Erleben dieser Gefühle zu ermöglichen. Dieser „Kampfgruppe“ gingen verschiedene Überlegungen voraus, welche im Folgenden beschrieben werden. Ausgehend von den allgemeinen Beobachtungen aus der Arbeit in der Einrichtung wird dann eine spezielle Intervention genauer ausgeführt und in ihrer Bedeutung beschrieben.

##### **4.1 Allgemeine Beobachtungen in der Gruppe**

Um einen tieferen Einblick in den Ablauf der Arbeit der Projektmitarbeiter in den Kindertagesstätten zu schaffen, wird der wiederkehrende morgendliche Beginn in der Einrichtung dargestellt, welcher meist ähnlich ablief. Es handelte sich dabei um die ersten 15 bis 20 Minuten am Morgen. Mit Ausnahme einiger Fragen der Kinder, die nur bei den ersten zwei Besuchen entstanden (Wer bist du? Was machst du hier? Wie heißt du?), kann der Ablauf als typisch bezeichnet werden. Abweichend waren die Lautstärke, die erheblich variierte, abhängig von der Anzahl der anwesenden Kinder und deren Stimmung und die Unruhe, die sich durch viel Bewegung bei den Kindern zeigte (Herumlaufen, Rennen). Die Unruhe war ebenfalls bei den Erzieherinnen zu sehen, die in einer Wechselwirkung mit der Gruppe zu stehen schienen. War die Gruppe unruhig, galt es auch meist für

die Erwachsenen, war die Gruppe laut, sprachen und riefen die Erzieherinnen ebenfalls lauter.

Beim Betreten des zentralen Flures richtete sich die Aufmerksamkeit der meisten Kinder auf den eintretenden Besucher. Jungen wie Mädchen blickten auf und schauten interessiert. Einige Kinder stellten dann Fragen nach der Person oder dem Namen. Danach ließ die Aufmerksamkeit scheinbar nach und viele Kinder kehrten zu ihren vorherigen Tätigkeiten zurück. Es gab immer wieder Blicke in die Richtung der neuen Person. Nach und nach kamen dann einzelne Kinder, zeigten ihr Spielzeug oder sprachen ein paar Sätze. Dabei gab es in dieser Phase der Kontaktaufnahme keinen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen. Dies änderte sich dann in den nachfolgenden Minuten. Die Mädchen blieben meist bei ihren Aktivitäten und blickten immer mal wieder auf. Einige Jungen begannen schnell, „Kämpfchen“ auszutragen. So zum Beispiel drei Jungen, die zusammenstanden und ihr Gespräch miteinander abrupt beendeten, lauter wurden und eine Rangelei begannen. Dabei ging es um die Rollen von „Helden“ wie Batman, Turtles oder Power Ranger. Sie steigerten dabei ihre Lautstärke erheblich. Sie blickten immer wieder in Richtung des Besuchers und fuhren mit ihren Streit fort, der in ein Stoßen und Einander-Nachlaufen überging. Sie redeten laut über ihre Stärke oder Schnelligkeit. Dies wiederholte sich im Prinzip bei jedem Besuch. In mehreren Fällen war zu beobachten, dass das Auftauchen einer unbekanntem Frau bei den Jungen wesentlich weniger kämpferische Reaktionen hervorrief. Die Heldendarstellungen und Wettbewerbe waren fast immer eine Reaktion auf einen Mann.

Nie war zu beobachten, dass die Kinder eine so ausgeprägte Selbstdarstellung ihrer Taten und Fähigkeiten bei Frauen gaben. Sie raufte nicht und zeigten keine (Konkurrenz-) Kämpfe. So kam beispielsweise eine Lehrerin aus dem Förderunterricht erstmalig in die Einrichtung. Sie blickte sich nach dem Eintreten suchend um, begegnete mit dem Blick auch mehreren Kindern. Diese registrieren die Anwesenheit, wendeten sich aber nach einigen Sekunden wieder ihren

Tätigkeiten zu. Es gab keine weitere Kontaktaufnahme durch die Kinder. Dies galt gleichermaßen für Jungen wie für Mädchen.

Selbst nach mehreren Besuchen blieb die Aufmerksamkeit, die die Kinder einem männlichen Mitarbeiter entgegenbrachten, weiterhin hoch.

Oft begannen die Jungen den Mitarbeiter zu berühren und nachfolgend ihn zu traktieren. Es konnte vorkommen, dass ein Wehren gegenüber den körperlichen Rangeleien nur schwer möglich war. Manche Kinder begannen, fast ohne Vorankündigung, zu zerren, zu schubsen oder zu treten. So trat ein Junge, Anton, nach einem kurzen Blick in Kung Fu Manier fest gegen das Schienbein des Erwachsenen und schien sich zu freuen, als er Zorn auslöste. Insgesamt wirkten diese Verhaltensweisen alle wie eine unbeholfene nicht sehr ausgereifte Kontaktaufnahme. Es gelang in Einzelfällen kaum, die Kinder zu einem langsameren oder vorsichtigerem Umgang zu motivieren. Wenn sie mit ihren Aktionen erfolgreich waren und der Mitarbeiter darauf einging, indem er ebenfalls körperlicher agierte, konnte es vorkommen, dass das Spiel immer heftiger wurde und für den Erwachsenen eine bedrängende Situation entstand. Die Kinder hängten sich dann an ihn und traten und boxten heftiger.

Die Erzieherinnen beobachteten das Geschehen und äußerten Bemerkungen wie: „Also wenn Sie kommen, dann wird es hier ganz schön aggressiv. Hat das vielleicht etwas mit Ihnen zu tun?“ Diese Erlebnisse zu Beginn der Arbeit in der Kindertagesstätte führten zu der Überlegung, das Verhalten (Rangelei, Kämpfe) aufzunehmen und eine „Kampfgruppe“ zu installieren.

Die Neigung der Jungen zum Kämpfen schien:

- latent vorhanden (besonders bei Jungen kam es oft zu diesen Formen des Umgangs, bisweilen spontan ohne moderate Steigerung);
- keinen Raum zu haben (die Auseinandersetzungen wurden schnell unterbunden, ein körperlicher Wettstreit wurde fast nie im Tagesablauf der Einrichtung angeboten);

- schuldbesetzt zu sein (die Lust am körperlichen Ausbruch musste gedämpft werden, da die Regeln der Erzieherinnen Rangeleien verboten);
- einer Begrenzung zu bedürfen, um eine Eskalation zu verhindern (die fehlende Übung und das Entwicklungsalter der Kinder führten in Fällen, bei denen es doch zu Schlägereien kam, zu sehr heftigen Stößen und Tritten mit der Gefahr der Verletzung, sowohl physisch wie psychisch).

Neben den Kämpfen, war der männliche Mitarbeiter auch im Alltag der Einrichtung meist etwas ‚Besonderes‘. Er war dies nicht nur bei den 'typisch männlichen' Arbeiten (Werken, Konstruieren mit Lego), sondern auch beim Vorlesen, bei Rollenspielen oder auf dem Außenspielplatz. Der Kontakt zu ihm war körperbetonter, er wurde mehr angefasst, geschoben und gezerrt. Es fanden mehr Wettbewerbe und Konfrontationen in seinem Umfeld statt. Er sollte beim Wettrennen mitmachen und/oder den Gewinner bestimmen oder er sollte zuschauen, wie von dem Gerüst gesprungen wird. Er wurde auf die Schaukel eingeladen oder sollte Bälle vom Dach holen. Ähnliches war auch zu beobachten, wenn andere Männer im Haus waren. Dabei war es egal, ob es sich um Väter, Postboten oder um Hausmeister handelte. Einzige Voraussetzung war eine Vertrauen erweckende Kontaktaufnahme dieser Personen mit den Kindern.

#### **4.2 Die Kampfgruppe**

Nach etwa sechs Wochen wurde durch den Projektmitarbeiter eine eigene Gruppe im Bewegungsraum angeboten. Die Idee dieser Gruppe entstand in der Folge der erlebten körperbetonten (aggressiven) Stimmungen der Kinder. Dies galt besonders für die Jungen, die kaum einen angemessenen Platz oder Zeitraum zu haben schienen, ohne dass sie für ihr kämpferisches und aggressives Verhalten sanktioniert worden wären. Die Gruppe war eine der individuellen auf die Situation in den einzelnen Einrichtungen abgestimmten Interventionen im Rahmen der Frankfurter Präventionsstudie. Durch diese Gruppe und damit verbundenen Überlegungen und Beobachtungen konzentrierte sich während der Studie ein Interesse auf die Aggressionen der Kinder und den

möglichen Zusammenhang mit den Vätern, beziehungsweise den Einfluss der männlichen Objekte oder deren Fehlen auf das Verhalten der Kinder haben.

In der hier genannten (Kampf-) Gruppe gab es die Möglichkeit für spielerisches Kämpfen. Dazu wurden zwei Turnmatten auf den Boden des Bewegungsraumes gelegt. Danach knieten alle Kinder, die mitmachen wollten, um die Matten herum und hielten einen Moment inne. Im Anschluss konnten sich zwei Kinder melden, die gegeneinander „kämpfen.“ wollten. Die beiden „Kontrahenten“ mussten sich gegenüberstellen, sich voreinander verbeugen, mit beiden Händen in jeweils einen Ring aus Stoff greifen (womit beide Hände beschäftigt waren) und dann versuchen, sich gegenseitig von den Matten zu stoßen oder zu ziehen (vgl. Friedrich, 2002; Ratzke 1997). Nach drei erfolgreichen Versuchen in Folge war der Sieger ermittelt, beide Kinder mussten die Ringe loslassen, sich erneut verbeugen und sich bedanken.

Die Gruppe dauerte, je nach Anzahl der Kinder etwa eine halbe bis dreiviertel Stunde. Pro Kinderpaar war eine reine „Kampfzeit“ von fünf Minuten ausreichend. Es waren meist etwa vier bis sechs Jungen und zwei bis drei Mädchen, die teilnehmen wollten. Die Jungen wirkten bei diesem Spiel insgesamt körperbetonter. Sie setzten ihr Gewicht mehr ein, zogen oder drückten heftiger und ließen in ihren Bemühungen nicht so schnell nach. Dies führte manchmal zu einer „Verhakung“ der Kinder, bei der eine oder zwei Minuten lang keine größere Bewegung zu beobachten war, da eine Art Patt entstanden war. Die Mädchen waren vorsichtiger und gaben schneller auf. Es kam bei ihnen oft zu einem Stillstand, bei dem keine Kraft mehr angewandt wurde, sondern bei dem sie sich nur noch gegenüber standen und keine Anstrengungen, ihr Gegenüber zu schieben oder zu drücken, unternahmen. Daneben waren Temperamentsunterschiede festzustellen. Die Jungen, die sich auch sonst mit Kraft und Wildheit bewegten, taten dies auch in dem Spiel, wobei es in der gesamten Zeit keine kritische Situation gab, bei der sich ein Kind verletzen konnte. Die eher zurückhaltenden Kinder zeigten im Spielverlauf fast immer eine Steigerung ihrer körperlichen Bemühungen.

Es gab äußerst selten Abbrüche durch eine ausweglose Lage oder Angst seitens der Kinder. Auch seitens des Spielleiters musste nur in wenigen Fällen das Spiel abgebrochen werden und dann auch nur, weil das Patt der beiden „Kämpfer“ sich nicht veränderte. Daneben war es aber für einige Kinder schwer, sich drohenden Niederlagen zu stellen, was an ihrer Weigerung, mitzumachen zu beobachten war. Nach intensiveren Versuchen, sie zur Teilnahme zu bewegen, gelang es früher oder später einmal, alle Kinder ab vier Jahren zu dem Spiel zu motivieren. Alle Kinder hatten nach zwei bis drei Anläufen die Regeln für den Umgang miteinander internalisiert und hielten sich daran.

Eine Variante war, dass sich Kinder, welche sich fair und angemessen verhielten, die Schiedsrichterrolle übernehmen konnten. Wenn die Gruppe zu angespannt war (Lautstärke, Streit schon beim Aufbau der Matten), blieb die Schiedsrichteraufgabe immer beim Spielleiter.

Die meisten Erzieherinnen zeigten sich gegenüber dem Vorschlag, eine solche Gruppe anzubieten, skeptisch („Na, wenn Sie meinen, dann machen Sie mal.“). Ein anfänglicher Gedanke, eine solche Gruppe würde den Erzieherinnen Arbeit abnehme, schien zunächst nicht bestätigt. Erst im Laufe der Zeit verwandelte sich die gezeigte Skepsis bei einigen Erzieherinnen in eine Art Erleichterung, dass gerade ein Teil der Jungen sich begeistert zeigte und hier eine Möglichkeit bekam, ihre Agilität und kämpferisches Verhalten auszudrücken. So mussten einige Kinder auf Nachfragen bis zu dem Tag vertröstet werden, an dem die Gruppe wieder stattfand. Ein anderer Teil der Erzieherinnen machte aber während der gesamten Zeit den Eindruck, ihre Zurückhaltung und unausgesprochenen Ablehnung beizubehalten. Von diesen gab es immer wieder Bemerkungen über die Gruppe und die Kämpfe („Na sehen Sie, ich glaube Sie wirbeln die Kinder ganz schön auf.“ oder „Wir haben ja nicht die Zeit zu solchen Spielchen.“).

Die durchgeführte (Kampf-) Gruppe fand mit wenigen Ausnahmen bei jedem der Besuche in der Kindertagesstätte statt (insgesamt 68mal). Ausnahmen waren Sonderaktivitäten der Einrichtung wie Ausflüge oder Feste. Es nahmen meist fünf bis acht Kinder teil, mit einem Verhältnis von 90% Jungen und 10% Mädchen. Es

gab eine vier- bis sechsköpfige feste Gruppe von Jungen, die bei jeder Gelegenheit dabei waren. Die Mädchen waren immer wieder phasenweise interessiert, entwickelten aber nicht den gleichen Ehrgeiz wie die Jungen. Die Erzieherinnen waren mit der beschriebenen Skepsis distanziert und hatten die Veranstaltung nach ca. zwei Monaten akzeptiert, was sich in dem Ausbleiben von kritischen Bemerkungen zeigte. Zwei Erzieherinnen forderten die Gruppe sogar ein, beziehungsweise fragten nach, warum eine Gruppe ausgefallen war. Während der Gruppe spielten andere Kinder ebenfalls im Bewegungsraum, der die Ausmaße einer kleinen Turnhalle hatte. Meist standen während der Kämpfe fünf bis zehn Kinder dabei und beobachteten das Geschehen. Einige traten näher, andere wahrten die Distanz.

Nach einem Jahr wurde die Gruppe auf die Zeit kurz bevor die Kinder in ihre Stammgruppen mussten verlegt. Es war dann der Abschluss der freien Zeit und die beteiligten Kinder gingen nach dem Aufräumen in ihre Gruppen. Eine Erzieherin berichtete, sie habe während einer Urlaubspause des Projektmitarbeiters auf Wunsch der Jungen ebenfalls zweimal eine solche Gruppe abgehalten, diese dann aber wieder aufgegeben. Auf Nachfragen schilderte sie Schwierigkeiten bei dieser Art der Arbeit („Ich habe immer ein wenig Angst um die Kinder, was die merken. Es hat dann nicht so viel Spaß gemacht. Ich finde die Idee aber gut“).

Da die Gruppe als spontane Intervention (und nicht als geplantes Experiment) zustande kam, wurden keine regelmäßigen standardisierten Aufzeichnungen mittels Beobachtungsbögen oder Videos gemacht. Nach jeder Gruppe wurden die Eindrücke und Beobachtungen als Gedächtnisprotokoll festgehalten.

Durch die spontane Entscheidung wurden auch die Eltern zunächst nicht genauer über die Gruppe informiert. Es gab seitens der Eltern vier Nachfragen zu der Aktion durch Mütter, die nach einer kurzen Erklärung zum Hintergrund der Intervention mit dem Vorgehen einverstanden waren und sogar in zwei Fällen eine Ermunterung aussprachen, die Gruppe fortzuführen.

Die Auswirkungen der Gruppe auf die Kindertagesstätte waren in zweierlei Hinsicht zu bemerken. Erstens gab es einen Stolz der Einrichtung über das



Interesse und auch die Bemühung, mit den vorhandenen Schwierigkeiten umzugehen. Dies war zu bemerken, wenn die Erzieherinnen berichteten, sie hätten von dem „Experiment“ bei einem Treffen mit Kolleginnen anderer Kindertagesstätten erzählt und seien dabei auf Interesse gestoßen. Zweitens brachte die Gruppe (fachliche) Gespräche über die Kinder und ihr Verhalten in Gang. Es entstand ein behutsamerer und bewussterer Umgang mit dem Thema Aggression und ein gesteigertes Interesse an der kindlichen Entwicklung in diesem Bereich. Eine Folge war in einzelnen Situationen eine reduzierte Aggressivität der Erzieherinnen den Kindern gegenüber. Sie konnten feststellen, dass die lauten oder kämpferischen Verhaltensweisen der Kinder nicht grundsätzlich „schlecht“ oder „ärgerlich“ waren, sondern ein Ausdruck innerer Spannungen und vor allem eines Wunsches nach spielerischer Auseinandersetzung.

### **4.3 Aggressivität im Rahmen von Primäreinrichtungen**

Eine allgemein anerkannte Definition von Aggression stammt von Baron und Richardson (1994, S.7) und lautet: „Aggressives Verhalten ist jede Handlung, die mit der Absicht ausgeführt wird, eine andere Person in irgendeiner Art und Weise zu schädigen oder zu verletzen, wobei diese Person bestrebt ist, dieser Handlung zu entgehen.“ Diese Definition umfasst zum einen die wichtigen Elemente der Zielgerichtetheit aggressiven Handelns und die der Aggression zugrunde liegende Schädigungsintention, zum anderen lässt sie genug Raum, verschiedene Formen aggressiven Verhaltens zu subsumieren (Krahé, 2001).

Eine erweiterte Definition, die versucht, die Intension mit zu berücksichtigen, beschreibt Aggression als „...jede Verhaltensweise mit der Absicht einen anderen Organismus gegen dessen Willen zu schädigen oder zu verletzen“ (Baron u. Richardson, 1994, S.7).

Bedeutsam bei der Beurteilung von Aggressivität bei Kindern dürfte aber die Tatsache sein, dass Aggression ein Konstrukt ist, das durch die Beurteilung der Beobachtenden oder betroffenen Personen entsteht. Ein Verhalten wird also interpretiert. Die Interpretation ist abhängig von verschiedenen Faktoren, wie zum Beispiel:

- Kontext der Situation,
- Intensität des aggressiven Verhaltens,
- Konsequenzen des Verhaltens,
- Überzeugungen, die sozial oder religiös geprägt sind,
- Geschlecht der beteiligten Personen (Condry u. Ross, 1985)

Der Wunsch nach körperlichen Auseinandersetzungen, oder nach Rangeleien, kann aber auch als ein Bedürfnis verstanden werden, welches eine Ergänzung

und Erweiterung von Verhalten darstellt. Es macht Spaß, sich mit anderen zu messen und dies nicht nur verbal oder vernünftig. Dabei könnte diese Art des Miteinanders (des Rangelns) eine Ergänzung zu anderen Formen des konkurrenten Umgangs sein und man könnte mit der Schaffung von entsprechenden Gelegenheiten möglicherweise auch ein Bedürfnis der Kinder aufgreifen. Untersuchungen zur Aggression von Vorschulkindern beziehen sich meist auf die pathologische Entwicklung, auf abweichendes Verhalten, weniger auf die „normale“ Aggression (Seiffke-Krenke, 2005). Über spielerische Kämpfe finden sich im Bereich der Sportwissenschaften, und hier vor allem beim Judo, Autoren, welche aufgrund ähnlicher Beobachtungen einen Raum für solche Kampfspiele fordern (Kupsch 1998, Melenhorst 2003).

#### **4.4 Überlegungen zur Kampfgruppe**

Hintergrund für die Aufstellung und Durchführung der Kampfgruppe (vgl. Kap. 4.1) waren verschiedene Überlegungen und Beobachtungen während der Arbeit in einer Kindertagesstätte (vgl. 2.5.9).

Zunächst fiel die Reaktion der Kinder gegenüber dem männlichen Projektmitarbeiter auf und dabei vor allem die Heftigkeit, mit der dieser attackiert wurde und wie sehr scheinbar Konkurrenz und Auseinandersetzung eine Rolle spielten. Dabei erzeugten die Kinder den Eindruck, die Attacken auch mit Lust und Vehemenz vorzubringen. Sie zeigten sich in der Mimik ärgerlich, empört oder wütend, freuten sich, wenn sie einen Treffer anbrachten, schimpften parallel und waren immer ernsthaft mit dem Streit beschäftigt. Dieses wirkte selten gefährlich oder bedrohlich, eher motorisch ungeschickt und auch spielerisch. Dabei gab es Ausnahmen, bei denen die Jungen und nur diese, sich mit einer Heftigkeit schlugen oder traten, welche ein sofortiges Eingreifen seitens der Erwachsenen notwendig machte. Direkt dazu war zu beobachten, dass die Erzieherinnen auf die aggressiven Verhaltensweisen fast immer mäßigend oder deeskalierend reagierten. Bei Streitigkeiten gab es zwei Reaktionen von ihnen, welche wenig variierten. Die detaillierte Reaktion war abhängig von der Person der Mitarbeiterin. Ein größerer Teil machte laut auf sich aufmerksam, ging meist zu dem Ort einer

Auseinandersetzung hin und versuchte, schon mit den ersten Worten, die Rangelei, also das Schubsen, Treten oder Zerren zu beenden. Es gab fast keine Fragen nach dem Grund des Streites, sondern es wurde möglichst die sofortige Beendigung der Auseinandersetzung angestrebt. Wenn Worte nicht halfen, wurden die Kinder auseinander gezogen und somit getrennt. Versuche der Kinder, Erklärungen oder Entschuldigungen abzugeben („Markus hat aber angefangen!“ oder „Lukas hat mich getreten!“), wurden nur am Rande zur Kenntnis genommen, und beispielsweise mit „Ich will gar nichts wissen“ kommentiert.

Die zweite, kleinere Gruppe von Erzieherinnen, trennte zunächst auch die Kontrahenten, setzte sich aber mit beiden auf eine Bank (die Kinder rechts und links von sich) und verlangte eine Erklärung zum Streit. Im weiteren Gespräch versuchten sie, eine nicht gewalttätige Lösung zu finden, mit der beide Kinder einverstanden waren<sup>3</sup>. Es wurde so lange verhandelt, bis sich beide Kinder einverstanden zeigten. Dies entsprach im Wesentlichen der pädagogischen Vorgehensweise gegen Gewalt unter Kindern, welche die Erzieherinnen durch entsprechende Programme erlernt hatten (vgl. Beelmann 2004, Koglin 2006).

Der körperlich ausgetragene Streit zwischen zwei Kindern kann in vielen Situationen nicht nur mit Hilflosigkeit (fehlende Alternativen) gleichgesetzt werden. Er kann auch als eine alters- oder entwicklungsgemäße Form der normalen Konfliktlösungsstrategie von Kindern verstanden werden (vgl. Cierpka 2001, Ratzke 1997), eine Auseinandersetzung, die zudem bisweilen mit sichtbarer Lust ausgetragen wird. Man kann von einer körperbezogenen Kommunikation sprechen (vgl. Glasser 1998), die mit Energie und Lust durchgeführt wird. Eine körperliche Auseinandersetzung muss nicht zwangsläufig unangemessener sein als eine verbale (vgl. Happ, 1998). Vielmehr kommt es auf die Bedingungen an, unter denen diese Auseinandersetzung stattfindet. Hier sind in der Hauptsache Regeln gemeint, die eine ernsthafte Verletzung oder Kränkung und Demütigung verhindern (was ja ebenso für verbale Streitigkeiten gilt). Dazu dienen die

---

<sup>3</sup> Zum Beispiel eine Entschuldigung des Angreifers zu dem Opfer, oder eine zeitliche Vereinbarung, wenn es um die Nutzung von Spielgeräten ging.

Rahmenbedingungen der Kampfgruppe, die aufgestellt wurden, um (mögliche) Verletzungen zu verhindern. So gab es durch die Ringe, in die die Kinder greifen mussten, keine Möglichkeit, sich gezielt zu treffen. Die umstehenden Kinder, der Schiedsrichter, die Matten und der Umgang vor und nach dem Kampf, auf dessen Einhaltung sehr viel Wert gelegt wurde, waren weitere Regulative (Verbeugung, Bedankung nach dem Kampf) (vgl. Melenhorst 2003, Sinning 2003, Kupsch 1998).

Wenn also Kinder von sich aus Konflikte körperlich austragen und zudem oft nicht unglücklich oder überfordert wirkten, dieser Streit aber immer unterbunden wurde, dann wäre die Herstellung einer Möglichkeit zu eben diesem Streit und den dazu gehörigen Mitteln möglicherweise ein Angebot, das den Bedürfnissen der Kinder angemessen ist. Es könnte den Kindern mit geregelten Kämpfen ermöglicht werden, eine andere, weitere Art der Auseinandersetzung zu eröffnen, die auch zur Entwicklung der motorischen Fähigkeiten und des Körperbewusstseins dient. Zusätzlich kann das Selbst der Kinder eine Bestätigung des ihnen eigenen Ausdrucks erfahren, der ihrem Entwicklungsstand entspricht. Außerdem wird dadurch die Aggression gelenkt und die Kinder erhalten eine Möglichkeit, durch die Bewegung und den Körpereinsatz einen direkteren Ausdruck zu finden. Vor allem die Forderung, sich meist verbal zu einigen, ist für Kinder, die sich mit dem verbalen Ausdruck schwer tun, unter Umständen frustrierend. Dabei ist nicht daran gedacht, mit den Kämpfen die verbalen Konfliktklärungen zu ersetzen, sondern es soll eine Alternative aufgestellt werden. Da die Phantasien der Jungen sich sehr mit Macht und Ohnmacht beschäftigen, was beispielsweise in ihrer Faszination für Superhelden zu sehen ist, kann hier eine Chance bestehen, ihnen die Erfahrung des wirklichen Kampfes zu geben und dabei ihre Grenzen in einer spielerischen Form aufzuzeigen. Die Konflikte werden mit dem Kampf nicht gelöst aber die Wut und der Zorn, die sich körperlich manifestieren, haben damit einen Platz. Es ist bei diesen Überlegungen wichtig zu beachten, dass die Erwachsenen als Spielleiter durch die faire Gestaltung darauf achten, dass sich nicht immer automatisch der Stärkere durchsetzt. Da bei der vorgestellten Gruppe für einen Sieg mehr Geschicklichkeit als reine Kraft notwendig ist, haben prinzipiell auch schwächere Kinder und Mädchen eine Möglichkeit, sich auszuprobieren.

#### **4.5 Beobachtungen während der Kämpfe**

Die auffälligste Beobachtung war der offensichtliche Spaß und der Wunsch vieler Kinder, an der Gruppe teilzunehmen. Die Kinder sprachen den Mitarbeiter bei den Besuchen immer wieder darauf an und wollten „kämpfen“ (Dies hielt sich noch ein Jahr nach der Beendigung der Studie). Es waren immer die Jungen, die kämpfen wollten. Mit wenigen Ausnahmen konnten bei allen Kindern die Regeln etabliert werden. Bei den Ausnahmen war es notwendig, während des Kampfes die Regeln zu wiederholen, worauf sie dann befolgt wurden. So fing ein Junge an zu treten und nicht nur mit den Armen oder dem Körper zu drücken oder zu ziehen. Einem anderen fiel es schwer, die Hände in den Ringen zu lassen. Es war nie zu beobachten, dass ein vorhergehender Streit in der Gruppe oder auf dem Gang beim Kämpfen ausgetragen wurde. Vielmehr nahmen die Kinder die Möglichkeit als Spielanregung an. Unsichere Kinder schauten sich meist länger das Geschehen an und mussten angesprochen werden, um einen Versuch auf der Matte zu wagen. Ein mögliches (längerfristiges) Ziel einer solchen Gruppe könnte aber genau die Fortsetzung des Streites auf der Matte sein. Hier bestehen Erweiterungsmöglichkeiten. Demgegenüber war zu beobachten, dass sich Kontrahenten nach dem Kampf über den Ablauf unterhielten und sich angeregt gegenseitig die „Höhepunkte“ ins Gedächtnis riefen.

Beispiel: Achim, ein Junge der durch heftige Aggressionsausbrüche auffiel, ließ sich anfangs nicht zu einem Kampf motivieren. Er schaute von einem Spielgerüst dem Treiben auf der Matte zu. Dann kam er näher und stand neben der Matte. Kurz vor Ende der Zeit, die für die Gruppe vorhanden war, ließ er sich motivieren, mitzumachen. Er ließ sich wortlos auf die Matten führen. Er bestimmte von sich aus keinen Gegner und mehrere Kinder meldeten sich und wollten gegen ihn antreten. Er wählte dann einen kleineren marokkanischen Jungen aus, der circa fünf Kilogramm leichter war. Beim darauffolgenden Kampf war Achim vorsichtig und wirkte in seinen Bewegungen fast ängstlich. Er konnte seine körperliche Überlegenheit nicht einsetzen und zeigt keinerlei Wildheit. Er wurde zum Sieger nach Punkten bestimmt, was zur Folge hatte, dass er lächelnd und mit

erhobenem Kopf den Bewegungsraum verließ. Kurze Zeit später konnte man ihn beobachten, wie er lebhaft mit seinem Gegner über den Kampf wie über ein Abenteuer sprach. Das Gespräch war begleitet von pantomimischen Gesten und entsprechenden Geräuschen. Dies war bei ihm bemerkenswert, da er die Schlichtungsversuche bei seinen Wutausbrüchen in der Gruppe meist wortlos zu Kenntnis nahm und davon ging, ohne sich noch einmal umzublicken. Seine Reaktion wirkte dann wie eine Niederlage für ihn. Er war bis dahin meist ablehnend gegenüber den Versuchen der Erwachsenen, sich einfühlend zu nähern und Lösungen zu finden.

Es gab weitere bemerkenswerte Beobachtungen im Rahmen der Kämpfe. Dazu gehörte das Verhalten von zwei Jungen, welche in einer Art Hassliebe miteinander verbunden schienen. Diese gerieten während ihrer Spiele in der Gruppe oder auf dem Spielplatz häufiger in Streit und konnten sich dann sehr schnell und ohne Vorwarnung mit Kraft gegenseitig ins Gesicht schlagen oder sich gegenseitig auf andere Weise weh tun.

Beispiel: Klaus und Anton wollten gegeneinander antreten. In den ersten Sekunden versuchten sie, sich in der üblichen Art und Weise über Ziehen und Stoßen von den Matten zu werfen. Es fehlte aber sichtlich an Energie oder Motivation. Sie waren fast vorsichtig in ihrem Bemühen. Nur durch die Anfeuerungen der Zuschauer ging es etwa eine Minute, dann brachen sie den Kampf ab und wollten aufhören, was sie auch taten. Kurze Zeit später hauten sie sich wieder ohne Regeln bei einem Streit.

Erstaunlich war hier, dass zu erwarten gewesen wäre, dass die Jungen sich heftig schlagen würden. Das Gegenteil fand statt. Es schien, als ob die Art und Weise der Streitigkeiten der Beiden eine eigene Art der Kommunikation war, welche nicht alleine als Aggressionsausdruck oder Dominanzstreben verstanden werden konnte, sondern mehr wie eine innere Ambivalenz, die nach außen agiert wurde.

Das Angebot zur vorgestellten Kampfgruppe kann als ein spezifisch männliches Angebot an die Kinder gesehen werden. Die in Kapitel 2.4. (Überlegungen zum väterlichen Einfluss) diskutierten möglichen Aufgaben der Väter bei der seelischen Entwicklung der Kinder zeigen ihre Bedeutung bei den Beobachtungen zur Kampfgruppe. So kann hier die wildere, körperbetontere Art der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind hervorgehoben werden, welche ein Angebot zu (geregelten) Kämpfen in einer Kindertagesstätte darstellt und die in der Regel von Männern angeregt wird. Die teilweise begeisterte Annahme dieses Angebotes zeigt, dass damit ein Interesse und ein Bedürfnis der Kinder angesprochen wird. Die beschriebene Möglichkeit für die Kinder, den Umgang mit aggressiven Gefühlen auf eine andere, als eine schlichtende Art kennen zu lernen und sich dabei auszuprobieren stellt eine Erweiterung ihrer Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten dar. Geht man davon aus, dass vorhandene Emotionen (also auch von Wut, Zorn und Ärger) wahrgenommen und ausgedrückt werden sollten, um eine neurotische Konfliktverarbeitung zu minimieren, dann stellt eine solche Gruppe ein wichtiges Angebot für den Umgang mit inneren Konflikten dar. Besonders kann in diesem Zusammenhang hervorgehoben werden, dass Aggression nicht mit destruktiver Energie gleichzusetzen ist, sondern verschiedene Ursachen haben kann und auf verschiedene Weisen zum Ausdruck kommt. Die angenommene geringere Vorsicht oder Angst vor dem körperlichen Ausdruck, welche Männer haben, bildet die Grundlage für das Angebot an die Kinder. Die Präsenz, die in körperlicher Auseinandersetzung bei den Kontrahenten vorhanden ist, unterscheidet sich qualitativ von verbalen Auseinandersetzungen. Sie kann bedrohlicher sein aber auch direkter und damit mehr dem kindlichen Erleben nahekommen. So stellte schon Spitz (1996) bei seinen Studien zur Deprivation fest, dass Körperkontakt ein wesentlicher Faktor in der Entwicklung bei Kindern darstellt.

In dem erweiterten Handlungsangebot durch die Kampfgruppe entsteht weiterhin die Möglichkeit, Kindern in der Verarbeitung innerer Konflikte Möglichkeiten zu bieten. Fehlen beispielsweise Väter in Familien, die diese Funktion des mehr körperbetonten Ausdrucks normalerweise fördern, dann kann die Gruppe eine



Möglichkeit sein, trotzdem Aggressionen zu (er-)leben ohne die Angst vor Ablehnung oder Unverständnis durch die Mutter.

#### **4.6 Einzelfallbeobachtungen zur Kampfgruppe**

Im Folgenden werden zur Illustration einige Kinder aus der Kindertagesstätte, in der die Kampfgruppe stattfand, durch kurze Fallvignetten vorgestellt. Dabei handelt es sich keinesfalls um strukturierte Einzelfallbeobachtungen, sondern um eine Auswahl ohne Anspruch auf Repräsentativität. Die Beobachtungen fanden während der Arbeit in der Einrichtung statt und waren alle unsystematisch. Die vorliegenden weitergehenden Informationen stammen aus Gesprächen mit den Kindern, den Erzieherinnen und aus eigenen Beobachtungen. Über die Kinder sind keine weiteren persönlichen und familiären Hintergründe bekannt und es handelt sich bei den Überlegungen zur innerpsychischen Dynamik keinesfalls um diagnostische Feststellungen, die beispielsweise im Rahmen einer analytischen Kindertherapie gemacht werden können. Somit sind die vorgestellten Hypothesen über die Psychodynamik höchst subjektiv und müssten wahrscheinlich bei einer intensiveren Vertiefung relativiert und modifiziert werden. Die Illustration kann aber zur Verdeutlichung und zum besseren Eindruck des Alltags in der Arbeit mit Vorschulkindern beitragen und zudem eine lebendigere Vorstellung vom Verhalten der Kinder geben. Weiterhin sollen damit die Möglichkeiten aufgezeigt werden, ein Verständnis und einen Zugang zu den inneren Befindlichkeiten der Kinder zu bekommen, die sich durch das Angebot einer Intervention wie der Kampfgruppe ergeben. Die zugrundeliegenden Überlegungen und Konzeptionalisierungen sind aber keinesfalls abgeschlossen oder detaillierter ausgearbeitet. Vielmehr handelt es sich um einen ersten Versuch, dem vermuteten Mangel, welcher durch abwesende Väter entsteht, eine Ausgleichsmöglichkeit gegenüber zu stellen.

#### 4.6.1 Einzelfall Peter<sup>4</sup>

**Peter**, fünf Jahre, war das zweite von derzeit drei Kindern der Mutter. Die älteste Tochter kommt ebenso wie Peter aus der ersten Beziehung der Mutter. Der Vater lebt seit mehreren Jahren von der Mutter getrennt. Die Erzieherinnen berichteten, dass die Mutter in wenigen Wochen ihr drittes Kind von einem neuen Partner erwarte, es aber noch unklar sei, ob die Beziehung zu diesem Mann fortbestehe. Weiterhin gaben sie an, dass die Mutter in der Vergangenheit, in der Zeit von Peters zweitem bis viertem Lebensjahr, alleinerziehend war. Die Mutter selbst wirkte bei Besuchen in der Einrichtung oder in Elterngesprächen gespannt oder angestrengt.

Peter zeigte sich sehr introvertiert und wirkte oft bei seinen Aktivitäten verträumt. Bei den Erzieherinnen galt er als „Erfinder“ und Bastler. Wenn er mit etwas nicht einverstanden war, zeigte er ein kurzes Aufblitzen von Zorn, bei dem er (kurz) auf einen Widersacher einschlug und sich dann sofort wieder zurückzog. Er wechselte innerhalb einer Sekunde zwischen Rückzug und Zorn und schien einen Moment lang sehr erregt. Manchmal weinte er in frustrierenden Momenten einen kurzen Moment, wie in einem Fall, bei dem ein anderes Kind ihm ein Spielzeug wegnahm. Hier weinte er kurz und ging dann scheinbar übergangslos zu seiner Tätigkeit zurück. Es konnte vorkommen, dass er völlig distanzlos auf relativ fremde Personen zuging, sich auf deren Schoß setzte oder sich anlehnte. Er sagte dann unvermittelt Sätze wie: „Du bist mein Freund“. In der Zeit der Geburt des neuen Geschwisterkindes war er mehr als sonst anlehnungsbedürftig und wollte kuscheln. Er hatte wenig Kontakt zu anderen Kindern, obwohl er offensichtlich von der Gruppe respektiert wurde. Es war zu beobachten, wie er häufig Selbstgespräche führte. Auffällig war sein ungepflegtes Äußeres, welches sich in mehr oder weniger schmutziger Kleidung, scheinbar unzureichender Körperhygiene und besonders in einem kariösen Gebiss zeigte. Nach langen Vorbereitungen wurde er kurzzeitig durch einen Zahnarzt total anästhetisiert und bekam unter der Narkose Kronen über die Milchzähne. Nach Aussagen der

---

<sup>4</sup> Die Namen der Kinder wurden, ebenso wie persönliche Details, weitgehend verfremdet, um den notwendigen Datenschutz zu gewährleisten.

Mutter war eine andere Behandlung nicht möglich gewesen, da sich Peter zu heftig gewehrt habe. Eines Morgens kam er überraschend mit einer Brille in die Kindertagesstätte und es gab keinerlei Erklärungen durch die Mutter. Diese trug er etwa drei Wochen, dann kam er wieder ohne die Sehhilfe.

An der Kampfgruppe wollte er zunächst nicht teilnehmen und schien völlig desinteressiert. Erst nach dem dritten Tag, an dem es Kämpfe auf der Matte gab, kam er hinzu und schaute einige Minuten zu. Dann zog er sich zurück. Es folgten einige Wochen, in denen er vorsichtig motiviert wurde, es einmal selbst auf der Matte zu versuchen. Nach etwa sechs Wochen war er dann morgens beim Aufbau der Matten dabei und wollte ebenfalls einen Kampf versuchen. Es fiel ihm schwer, einen Gegner zu bestimmen und eine entsprechende „Starthaltung“ zu Beginn einzunehmen. Er versuchte einige Sekunden zu kämpfen, war aber mit dem dazu notwendigen Bewegungsablauf scheinbar überfordert. So zeigte er kaum eine Körperspannung und wurde schnell von der Matte geschoben. Er versuchte ohne besonderen Ehrgeiz eine zweite Runde, welche aber wie die erste verlief. Danach verließ er wortlos den Bewegungsraum. Er wirkte dabei traurig.

Überlegungen zur Psychodynamik von Peter:

Eine mögliche Hypothese für die inneren Prozesse bei Peter könnte sein, dass die Mutter (und der Vater) bisher wenig auf die Bedürfnisse des Kindes eingingen. Es entwickelte sich bei ihm vermutlich eine vermeidende Bindungshaltung. Hierfür spricht die scheinbare Beliebigkeit der Kontaktaufnahme des Jungen, welche auch in der unvermittelten Aussage „Du bist mein Freund“ zu sehen ist. Sein heftiger Zorn mit dem Schlagen eines Opponenten kann als Selbstschutz oder aber als eine Identifikation gesehen werden. Er würde sich hier mit der Mutter identifizieren und von dieser ein wichtiges (das einzige?) Verhaltensmuster zur Wehrhaftigkeit übernehmen. Die Zeit der Geburt des neuen Kindes der Mutter wird für Peter eine Situation, mit der er nicht zurechtkommt. Diese neue Lage verschärft seine innere Not und er reagiert mit Regression, die sich beispielsweise in der erhöhten Anlehnungsbereitschaft zeigt. Er scheint nicht abschätzen zu können, was mit dem Geschwisterkind auf ihn zukommt. Es scheint keine

Interaktionspartner zu geben, die ihn auf die neue Situation vorbereiten. Die offensichtliche Akzeptanz der anderen Kinder gegenüber Peter könnte eine Art Respekt sein, der sich durch Mitgefühl für Peter's Lage ergibt. Die anderen Kinder verstehen unbewusst etwas von der Not und Einsamkeit des Jungen. Die Selbstgespräche von Peter könnten Ausdruck der Einsamkeit sein und wären damit ein Hinweis auf die fehlenden Objektbeziehungen. Er ist sozusagen Subjekt und Objekt in einer Person. Die unzureichende Pflege und Hygiene können ein Beispiel sein, in welcher Weise Peter Zuwendung und Beziehungen erfährt. Somit gäbe es keine kontinuierliche Sorge für das Kind und er erlebte mehr Behandlung als Interaktion (Zahnsanierung). Es scheint, als ob die Welt des Jungen chaotisch und desaströs ist und die Ereignisse für ihn nicht vorhersehbar sind. Die Bezugspersonen und der Umgang mit diesen sind vermutlich unsicher, was sich letztlich auch im Bindungsverhalten niederschlagen könnte. Bemerkenswerterweise war die genauere Bestimmung der Familienmitglieder und deren Beziehungen untereinander erst nach mehreren Versuchen und Gesprächen möglich. Zudem kann das Verhalten der Mutter gegenüber Männern eher als abwertend verstanden werden. Die Partner haben keinen festen Bestand und es könnte für Peter als ‚kleinen Mann‘ schwierig sein, sich mit einem entsprechenden Gegenüber zu identifizieren, da er mit der Mutter leben muss und er wahrscheinlich die unbewusste Haltung der Mutter aufnimmt. Möglicherweise will er nicht kämpfen, da er mehr einen Partner und Freund als einen Gegner benötigt.

#### **4.6.2 Einzelfall Bernd**

**Bernd**, 6 Jahre, war das erste von zwei Kindern. Er war körperlich kleiner als die gleichaltrigen Jungen. Die Eltern, im Alter Anfang Dreißig, waren beide arbeitslos. Äußerlich auffällig war vor allem der Vater, welcher an vielen Stellen großflächig tätowiert war. Er zeigte sich in Kleidung und Auftreten martialisch, in Lederhosen, Fransenjacke und schweren Stiefeln. Im direkten Kontakt wirkte er vorsichtig und eher ängstlich und zurückhaltend. Die Mutter führte in den meisten Fällen, in denen beide Eltern in Erscheinung traten, das Wort und gab sich den Anschein,

„alles im Griff“ zu haben. Probleme schien sie pragmatisch anzugehen, wirkte aber im konkreten Verhalten oft überfordert (Absprachen einhalten, ausreichend Frühstück einpacken). Durch die offensichtliche Zurückhaltung des Vaters schien sie die Rolle des aktiven Elternteils zu übernehmen. Bernd versuchte im allerersten Kontakt zum Projektmitarbeiter, diesen spontan zu hauen und zu treten. Als dieser protestierte, ging er ohne ein Wort still weg. Es wirkte, als ob ihm die Zurückweisung zu schaffen machte und der Kontaktabbruch die Kompensation darstellte.

Er sagte häufiger Sätze wie: „Ich bin sehr intelligent.“ oder „Ich bin sehr begabt.“ Er zeigte viele Mutproben, indem er auf die höchsten Gerüste kletterte oder von den höchsten Punkten in den Sand sprang. Darüber hatten seine (Rollen) Spiele oft martialische Inhalte von Kämpfen und gefährlichen Abenteuern. So trat er oft als „Karatekämpfer“ oder „Boxer“ auf. Es schien, als ob der Junge verunsichert bezüglich seiner eigenen Person sei und als ob das martialische Auftreten eine Art Kompensation darstellte. Er war bei den Kämpfen in den ersten Minuten mit Feuereifer dabei, kam aber schnell an seine Grenzen, da er seine gewohnten Verhaltensweisen nicht einsetzen konnte und körperlich vielen anderen Kindern nicht gewachsen war. Bei anderen Spielen hielt er sich die Gegner durch wildes Herumspringen oder Drohen vom Leibe. Beim Kämpfen auf der Matte ging dies nicht und er gab dann nach wenigen Sekunden auf. Durch geduldiges Zureden konnte er mehrmals überzeugt werden, es noch einmal zu versuchen. Er nahm Hilfestellungen durch den Projektmitarbeiter (meist eine adäquate Technik einzusetzen) an und wurde sichtlich sicherer und erfolgreicher bei den Kämpfen. Es war dann danach zu beobachten, wie er nicht mehr lautstark von der Sprossenwand sprang (oder ähnliche Mutproben absolvierte), sondern in ein anderes Zimmer ging und dort ein ruhigeres Spiel mit anderen Kindern anfang.

Psychodynamische Überlegungen zu Bernd:

Möglicherweise bedeutete die doppelte Botschaft des Vaters über Männlichkeit und männliches Auftreten einen inneren Konflikt für Bernd. Einerseits wurde durch den Vater Stärke und Aggression durch das Erscheinungsbild gezeigt,

andererseits zeigte er sich im konkreten Verhalten und im Gegensatz zur Mutter unscheinbar und zurückgezogen. Der Junge könnte sich mit der Wunschwelt des Vaters identifizieren und versuchen, ebenfalls Stärke zu zeigen, die er aber nicht wirklich empfand. Seine Reaktionen auf die Kampfspiele lassen die Hypothese zu, dass er mehr ein konkretes Gegenüber benötigte, welches ihn bei der Entwicklung seines Selbst unterstützt. Gegenüber dem Vater konnte er seine Gefühle nicht zeigen, um nicht gegen dessen Vorgaben zu verstoßen. Bernd war ein feinfühliges, aufgewecktes Kind, welches seine Schwächen kompensatorisch abwehren musste. Die Kampfgruppe erlaubte ihm, hier neue Erfahrungen zu machen. Vor allem, dass er in der Realität Kämpfe durchhielt und auch für sich entscheiden konnte, machte einen angemesseneren Aufbau seines Selbst möglich. Zudem erlebte er einen tragfähigen Kontakt zum Projektmitarbeiter als väterlichem Objekt. Vermutlich hat hier die Erfüllung der Sehnsucht nach einem väterlichen Gegenüber für eine „Beruhigung“ im Verhalten des Kindes geführt. Die Pseudomännlichkeit des Vaters gibt demgegenüber keine wirkliche Sicherheit. Die Erfahrung im Umgang mit dem männlichen Projektmitarbeiter könnte für ihn eine neue Erfahrung bedeuten, bei der die Stabilität der Interaktion eine bis dahin wenig erlebte Sicherheit bietet.

#### **4.6.3 Einzelfall Karl**

**Karl**, 6 Jahre, war das dritte Kind seiner Eltern. Die Familie hatte einen nordafrikanischen Migrationshintergrund. Es gab zwei ältere Schwestern (8 J.) und einen jüngeren Bruder (2 J.). Die Mutter fühlte sich von Karl „beherrscht“ (Aussage der Mutter). Er würde sich wenig nach ihren Anweisungen richten und sei „ein wildes Kind“ und „der Prinz der Familie“. Der Vater war seelisch und körperlich oft abwesend, da er viel arbeitete (Schicht) und sich in seinem Männerclub außerhalb der Familie aufhielt. Die Mutter gab sich gegenüber dem Jungen machtlos, was sich in einer fehlenden Durchsetzung gegenüber seinen Wünschen zeigt. Auch grenzte sie sich bei emotionalen Ausfällen des Kindes nicht ab und begrenzte ihn nicht. Sie berichtete von ihrer Hilflosigkeit mit einem unsicheren Lächeln und es entstand der Eindruck, sie würde einerseits ihr

Verhalten als problematisch sehen, andererseits aber dem Charme ihres Sohnes erliegen.

Körperlich war Karl für sein Alter eher klein und zart und im alltäglichen Verhalten unruhig und immer in Bewegung. Er war kaum in der Lage, längere Konzentration aufzubringen und wirkte fast immer ruhelos. Bei Auseinandersetzungen mit anderen Jungen ersetzte er Kampfgewicht durch Heftigkeit. Er schien viel Spaß an Bewegung zu haben, rannte viel, sprang Trampolin und agierte meist körperlich. Er hatte in der ganzen Zeit seines Aufenthaltes in der Kindertagesstätte keinen längeren Kontakt zu anderen Personen. In Interaktionen mit Anderen (Kindern wie Erwachsenen) forderte er immer eine unmittelbare Reaktion ein und zeigte kaum Geduld.

Bei den Kampfspielen war Karl fast immer dabei und zeigte große Begeisterung und Spaß. Er wirkte nie ängstlich oder unsicher. Er setzte seine Agilität ein und arbeitete mit dem ganzen Körper. Dabei lachte er oft vor Vergnügen. Im Laufe der Zeit wurde er disziplinierter und konnte im Gegensatz zu den ersten Sitzungen länger auf seine Gegner warten oder die nötigen Rituale (Verbeugen, Aufräumen) ertragen und mitmachen.

Psychodynamische Überlegungen zu Karl:

Karl war die Projektionsfläche für seinen Vater und seine Mutter. Für den Vater sollte er der Junge sein, den dieser sich wünschte. Dabei ließ der Vater seinen Sohn aber alleine mit seinen Wünschen und mit der Mutter. Die Mutter ihrerseits konnte dem Jungen kein adäquates Beziehungsangebot geben. Mit seinem offensichtlichen Wunsch nach einem stabilen (männlichen) Gegenüber, das ihn (auch) begrenzt und mit seinen Impulsen umzugehen versteht, war er in der familiären Konstellation allein gelassen. Man kann annehmen, dass die Zurückhaltung der Mutter ein Ausdruck der Unterordnung unter die Vorstellungen des Vaters sein könnte, der sich einen „kleinen“ Mann als Sohn wünscht. Sie muss als Frau mit diesen Vorstellungen überfordert sein und kann sich dadurch nicht gegen das Kind durchsetzen. Karl seinerseits weiß um seine Stellung als

Kind, welche mit Abhängigkeit und relativer Machtlosigkeit einhergeht. Seine vorhandenen lustvollen aggressiven Impulse können bei ihm daher nur unter Angst- und Schuldgefühlen erlebt werden. Gleichzeitig war er wütend auf die fehlende Unterstützung durch die Eltern. Seine Ruhelosigkeit und Agilität könnte der Ausdruck dieser inneren Spannung sein. Durch die Kämpfe im Rahmen der Gruppe gelang es ihm, seine Impulse zu (er-)leben und auszudrücken. Der Spaß, den er dabei hatte, war ihm fast immer ebenso anzumerken wie die Entspannung nach deren Beendigung. Karl konnte das Angebot der Kampfgruppe gut annehmen und davon profitieren.

#### **4.6.4 Einzelfall Klaus**

**Klaus**, 6 Jahre, war das erste von zwei Kindern der Eltern. Die Familie hatte ebenfalls Migrationshintergrund. Die Mutter sprach schlecht deutsch und bewegte sich meist in einer Gruppe muslimischer Frauen mit fast keinen deutschen Kontakten. Der Vater war arbeitslos, scheinbar viel zuhause und wenig in der Kita als Vater präsent. Dem anderthalb Jahre jüngeren Bruder galt die meiste Aufmerksamkeit der Eltern. Klaus konnte in Auseinandersetzungen seine Wut kaum regulieren. Er schlug in Momenten der Frustration ansatzlos in das Gesicht eines Widersachers. Er war nicht in der Lage, seinen Unmut in einer anderen Form zu äußern. Klaus war körperlich einer der Kleineren und Schwächeren, was ihn aber nicht davon abhielt, verbissen zu kämpfen und zu hauen. Er war motorisch und intellektuell nur mäßig begabt, versuchte aber in ruhigen Momenten konzentriert zu arbeiten (Puzzle, Legespiel). Er machte oft ein trauriges Gesicht und wirkte mit seiner Haltung und Körperspannung eher niedergeschlagen. Sein einziger Bezug in der Kindergruppe war ein anderer, ebenfalls aggressiver Junge („seine Hassliebe“ nach Aussage der Erzieherinnen). Klaus agierte ohne diesen Jungen in der Kindertagesstätte fast ausschließlich allein. Mit ihm konnte er lange spielen, aber auch lange streiten. Im Rahmen des Probeunterrichtes in der Grundschule (die Grundschule macht bei allen Kindern, die in die Schule kommen, ca. 4-5 Monate vorher einen Probeunterricht), verweigerte die Lehrerin die Fortführung, da Klaus für die Klasse in seinem



Verhalten nicht tragbar war. Im Gespräch mit der Mutter über die Schule und die Rückmeldung der Lehrerin zeigte sich diese emotional unbeteiligt und wenig schwingungsfähig. So fragte sie nicht nach Einzelheiten und wirkte wenig empathisch. Geführte Kampfspiele lehnte Klaus meist ab und schien davor Angst zu haben. Er war aber als Beobachter an den Kämpfen auf der Matte interessiert, ohne es selbst zu versuchen. In den wenigen Fällen, in denen er doch zum Betreten der Arena motiviert werden konnte, gab er nach wenigen Minuten auf. Beim Kämpfen wirkte er verbissen und wenig flexibel in seinen Aktionen. Nach einer Niederlage ging er sofort aus dem Raum. Auf Versuche, ihm Techniken nahezubringen, reagierte er kaum.

Psychodynamische Überlegungen zu Klaus:

Vermutlich lebte der Junge die Frustration des Vaters quasi als Symptomträger. Wahrscheinlich spielten in der Familie und im Erleben der Eltern der Verlust der Kultur und die damit verbundenen schlechten Bedingungen eine wichtige Rolle. Das daraus entstandene geringe Selbstwertgefühl, die Einsamkeit und die Trauer zeigte das Kind. Die Bindung zur scheinbar unempathischen Mutter kann als ambivalent-vermeidend bezeichnet werden. Die angestaute Hilflosigkeit und der innere Rückzug waren schon so umfassend, dass der Junge durch das Angebot der Kampfgruppe keine Unterstützung erfuhr. Vielmehr musste er befürchten, seine Unterlegenheit würde sich auch hier zeigen, was zur Ablehnung der Kämpfe führte.

#### **4.6.5 Einzelfall Anton**

**Anton**, 6 Jahre, war das einzige Kind eines Vaters mit Migrationshintergrund und einer deutschen Mutter. Der Junge war der Stolz des Vaters, was dieser in seiner Haltung und seinen Kommentaren zu dem Jungen deutlich machte. Die Mutter zeigte sich sehr engagiert im Umgang mit dem Sohn. So war sie bei den Aktivitäten der Kindertagesstätte meist anwesend und verbrachte am Nachmittag viel Zeit mit dem Kind. Der Vater bewertete ihre Bemühungen gegenüber dem

Sohn eher abfällig. So versuchte sie, da der Junge nicht viele Kontakte zu anderen Kindern hatte, einen Ausgleich zu bieten. In einem Falle spielte sie mit ihrem Sohn Fußball, was etwas linkisch wirkte. Zu dieser Szene bemerkte der Vater: „Das klappt nicht, der Junge soll sich Freunde suchen, die kann keinen Fußball spielen.“ In Konfliktsituationen schien Anton wenig in der Lage, die Impulse von Wut und Zorn zu regulieren. Es konnte vorkommen, dass er ohne Ansatz in das Gesicht eines Widersachers schlug. Eine andere Art der Äußerung konnte mit ihm nicht hergestellt werden. Anton versuchte, alle Situationen und Spiele zu vermeiden, in denen Frustrationen entstehen konnten (Mensch-ärgere-Dich-nicht, Puzzle, Hindernisparcours in der Turnhalle). Kam es doch zu einem frustrierenden Moment, dann reagierte er mit Rückzug und Kontaktverweigerung oder mit Jähzorn. Es fiel ihm dann schwer einzulenken, um den Konflikt zu entschärfen. Er hatte viele und aggressiv getönte Phantasien (Geister im Wasser, Tiefe des Brunnens). Als einzige festere Beziehung pflegte er eine Art „Hassliebe“ zu einem anderen Jungen (Klaus s.o.) – er suchte ihn, freute sich, wenn er kam, konnte ihn aber nicht lassen und war diesem Jungen gegenüber äußerst brutal. Er war ihm körperlich überlegen, was er ohne Bedenken einsetzte und er konnte sich nur schwer oder gar nicht an Regelungen halten (sowohl beim Kasperle-Theater, wie beim Kämpfen). Er zeigte sich wehleidig und störte oft andere Kinder beim Spiel. Er gab nie eine Verfehlung zu und stritt Vorwürfe ab. Nach einem Elterngespräch war die Mutter von den Rückmeldungen der Erzieherinnen (Kind steht unter Spannung, ist aggressiv) betroffen. Sie vermittelte den Eindruck, Angst zu haben, „der Junge würde nicht funktionieren“.

Beim Kämpfen konnte Anton oft nicht aufhören und hatte Schwierigkeiten mit der Impulskontrolle. Er war oft überschießend, wirkte motorisch ungeschickt und er musste häufig zur Einhaltung der Regeln ermahnt werden. Er war nur in drei Fällen zum Mitspielen zu motivieren.

Psychodynamische Überlegungen zu Anton:

Möglicherweise wehrte sich Anton unbewusst gegen die Zuschreibungen und Vereinnahmungen der Eltern. Er wollte kein Selbstobjekt der Eltern sein, die ihn

ungenügend als eigenständige Person wahrnahmen und spiegelten. Mit seinen aggressiven Attacken schien er einzufordern, als selbstständiges Wesen gesehen zu werden. So könnte die Weigerung, an den Kämpfen teilzunehmen, auch als Abwertung gegenüber dem männlichen Mitarbeiter verstanden werden. Anton schlägt sich, aber nicht in dem Rahmen der Gruppe. Die Kontaktversuche zum Mitarbeiter waren oft von körperlichen Attacken wie Tritten oder Schlägen begleitet. Es machte den Eindruck, als würde er sich kurz aus dem Hinterhalt ins Licht bewegen (sich zeigen) und danach sofort wieder verschwinden. Die Kontur seiner selbst blieb so undeutlich. Möglicherweise war er von seinem Vater enttäuscht, da dieser nicht wirklich für den Sohn zur Verfügung stand.

#### **4.6.6 Einzelfall Michael**

**Michael**, 6 Jahre, war das einzige Kind einer allein erziehenden Mutter, die als Erzieherin beschäftigt war. Die aktuelle Beziehung zu ihrem Lebenspartner war gerade von ihr beendet worden. Der Vater des Kindes, der sich vor drei Jahren von der Mutter getrennt hatte, war, nach den Aussagen der Mutter, „ein Macho“. Im Kontakt wirkte die Mutter bisweilen unruhig und belastet. Sie sprach dann schnell und hektisch und gab sich eher burschikos und „patent“. In Gesprächen mit ihr zeigte sie heftige emotionale Reaktionen, was sich dann auch in der Lautstärke oder Geschwindigkeit ihrer Worte zeigte. Manchmal war es schwierig, ihr gegenüber zu Wort zu kommen. Es schien, als ob sie permanent versucht war, die Situation unter Kontrolle zu halten.

Michael war den anderen Kindern körperlich deutlich überlegen. Die Mutter gab an, Michael würde diese Überlegenheit manchmal zur Durchsetzung seiner Interessen gegenüber anderen Kindern einsetzen. Ihr würde dies nicht gefallen. Die Mutter führte weiter aus, der Junge ließe sich nur schwer zu etwas überreden, was er nicht wolle. Daher wurde er auch von den Erzieherinnen als „schwierig im Kindergartenalltag“ beschrieben. Die Erzieherinnen ihrerseits gaben an, er würde öfter als „Schläger“ für andere Kinder auftreten und könne sich nicht in Gruppen integrieren. Aufgrund des Sozialverhaltens sei er nur unter Vorbehalten in die Vorschule gekommen, welche er in den letzten Monaten immer wieder verweigere.

Im Kontakt zum Projektmitarbeiter reagierte Michael interessiert und angemessen. Er hielt sich häufig in dessen Nähe auf und das von den Erzieherinnen beschriebene Verhalten in der Gruppe konnte nicht beobachtet werden. An den Kämpfen nahm er oft teil und hatte offensichtlich viel Spaß dabei. Der von den Erzieherinnen beschriebene überschießende Umgang mit seiner Kraft und die geschilderte Heftigkeit und fehlende Kontrolle über sein Handeln war in keiner Situation feststellbar. Er war fast immer angemessen in seinen Handlungen und es kam zu keinen gewaltsamen Übergriffen gegen andere.

Psychodynamische Überlegungen zu Michael:

Vermutlich war die Mutter sehr ambivalent gegenüber dem Vater und dessen Verhalten. Einerseits lehnte sie das Machoverhalten ab, andererseits schien es sie (unbewusst) zu faszinieren. Scharf interpretiert könnte man auch das Auftreten der Mutter ebenfalls machohaft nennen. Zusätzlich könnten auch noch Schuldgefühle bei der Mutter über die Trennung vom Vater des Jungen (und vom aktuellen Freund) eine Rolle spielen. Zudem kümmerte sie sich beruflich um andere Kinder, was oft mit dem schlechten Gewissen einhergeht, sich nicht genug um das eigene Kind zu kümmern. Zentrales Problem wäre –hypothetisch- die Ambivalenz der Mutter, bei der das Kind letztlich nichts richtig machen kann. Verhält sich der Junge „männlich“, wird er von der Mutter abgelehnt, verhält er sich „nicht männlich“, dann muss sie dies als Bedrohung für sich selbst ebenfalls ablehnen. Das „Macho“-Verhalten von Michael könnte demnach ein Ausdruck seines Wunsches sein, dem Vater oder dem väterlichen Objekt über Identifikation nahe zu sein und daraus Verhaltensklarheit zu schöpfen. Michael schien die Kämpfe gut anzunehmen und profitierte von der Möglichkeit, mit einem väterlichen Gegenüber umgehen zu können, welches zudem noch ein „männliches“ Angebot machte. Die fehlende Ambivalenz, die sich im offenen Umgang mit Kraft und Auseinandersetzung darstellte, tat ihm demnach gut. Er bekam quasi die Erlaubnis, ein Mann zu sein, was ihn innerlich entlastete.

#### **4.5 Abwesende Väter**

Das bisher in den Beobachtungen und Überlegungen eher pauschal beschriebene Fehlen der Väter muss an dieser Stelle noch einmal abschließend detaillierter betrachtet werden. Eine weitere Erkenntnis, welche sich durch die Beobachtungen während der Studie ergab, bestand in der Feststellung verschiedener Kategorien von abwesenden Vätern. So fanden sich drei Gruppen von fehlenden Vätern bei den beobachteten Kindern. Dies waren:

- real abwesende Väter,
- anwesend/abwesende Väter und
- abwesend/anwesende Väter.

Die erste Gruppe entsprach der allgemeinen Definition insofern, als dass die Väter tatsächlich die Familie und ihre Kinder verlassen hatten und sich auch nicht mehr besonders um die Kinder oder die ehemalige Partnerin kümmerten. Für diese Gruppe treffen zunächst alle theoretischen Überlegungen der vorliegenden Arbeit zu. Hinzu kommen mögliche Auswirkungen des Fehlens, wie sie auch in verschiedenen Studien zu den Vätern der Kriegsgeneration dargestellt wurden (vgl. Heini 1994, Leuzinger-Bohleber 2003, Radebold 2000). Als Beispiel können die Väter der Kinder Peter und Michael aus den Einzelfallbeschreibungen dienen.

In der zweiten Gruppe waren Väter zu finden, die zwar noch Teil der Familie waren, die aber mit ihrem Verhalten und gezeigtem Interesse nicht wirklich als Vater oder väterliches Objekt zur Verfügung standen. Es waren Männer, die mit der Vaterrolle überfordert waren, die sich der Verantwortung entzogen oder auf andere Weise körperlich anwesend kaum in Erscheinung traten. Ob dieses Verhalten der Männer Ausdruck ihrer inneren Haltung oder Ergebnis gescheiterter Auseinandersetzungen in der Partnerschaft war, ließ sich nicht genauer bestimmen. Bei den Einzelfällen waren dies die Väter von Klaus und Bernd.

Bei der dritten Gruppe handelte es sich um Väter, welche trotz Trennung von der Partnerin versuchten, einen intensiven Kontakt zu ihren Kindern aufrecht zu erhalten und die ihre Verantwortung für das Wachstum und die Entwicklung ihrer Kinder wahrnahmen. Dies geschah oft gegen einen Widerstand der Mütter.

Besonders bei der zweiten und dritten Gruppe müssen die Überlegungen zu den Auswirkungen fehlender Väter modifiziert werden, weil, anders als bei Kriegskindern, das väterliche Objekt noch körperlich anwesend ist oder eine Teilung der Zeit zwischen Mutter und Vater stattfindet. Damit ist der Vater noch vorhanden, aber die gelebte Partnerschaft unterscheidet sich von der verheirateter Eltern. Wenn dazu noch weitere, neue Beziehungen der Eltern mit zusätzlichen (Stief-) Kindern kommen, entstehen Konstellationen, deren Betrachtung den Rahmen dieser Arbeit übersteigen.

## **5. Zusammenfassung**

Die seit dem Ende des vergangenen Jahrhunderts scheinbar ständig wachsende Zahl der psychisch kranken Kinder, die einer medikamentösen Behandlung ihrer Störung bedürfen, stellt ein bemerkenswertes Phänomen dar, zu dessen Verständnis die Psychoanalyse wichtige Beiträge liefern kann. Besonders eine empirische Studie, die sich theoretisch und konkret auf psychoanalytische Konzepte und Vorgehensweisen stützt, ermöglicht eine erweiterte Auseinandersetzung mit den Befunden. Der zusätzliche aktuelle Kostendruck in der Krankenbehandlung macht die sogenannte evidenz-basierte Medizin zum allgemeinen Maßstab für den Umgang oder die Beurteilung von Auffälligkeiten und Störungen. Auch dabei ist die psychoanalytische Wissenschaft gefordert, entsprechende Untersuchungen vorzunehmen, um ihre Position darzustellen und ihren wichtigen Beitrag zu dieser Diskussion zu leisten.

Die Frankfurter Präventionsstudie mit ihrer Fragestellung zum Einfluss eines psychoanalytisch orientierten Präventionsprogrammes als Reaktion auf die Diagnose von ADHS leistete einen wichtigen Beitrag zur Bedeutung von nicht medikamentösen, psychodynamisch orientierten Verfahrensansätzen und zum Verständnis und zu Interventionen bei diesem Störungsbild. Besonders die Tatsache, dass es sich um eine Feldstudie handelte, welche unter kontrollierten Bedingungen und mit einer großen Anzahl von Fällen durchgeführt wurde, lässt die erhobenen Befunde nochmals bedeutsamer erscheinen. Die Ergebnisse dieser Studie wurden in verschiedenen Veröffentlichungen dargestellt und diskutiert (vgl. Leuzinger-Bohleber 2006, 2007).

Als wesentliches Ergebnis der Frankfurter Präventionsstudie konnte festgestellt werden, dass die Diagnose ADHS keine einheitliche Genese hat, sondern eine Vielzahl von möglichen Ursachen in sich vereint. Um ein besseres Verständnis der auftretenden Symptome zu entwickeln, müssen folglich die möglichen Hintergründe der Störung berücksichtigt werden. Um Interventionen, die zur Erhöhung der Lebensqualität der Kinder mit dieser Diagnose beitragen, zu erarbeiten, genügt es deshalb nicht, nur die biochemische Körpersteuerung durch wirksame Medikamente zu beeinflussen und verschiedene Verhaltensübungen

durchzuführen. Vielmehr muss der Kontext des Individuums genauestens erfasst und gewürdigt werden, um ein Verständnis und einen angemessenen Behandlungsplan zu entwickeln. Zur vertiefenden Diskussion dieser Thematik sei auf Leuzinger-Bohleber et al. (2006), Lüpke (2004, 2007), sowie auf Mattner et al. (2004) verwiesen.

Ein Aspekt dieser Thematik fiel während der Studie besonders auf. Die meisten Kinder mit ADHS Diagnose, aber auch mit anderen Verhaltensauffälligkeiten, schienen Jungen zu sein. Nach einer Untersuchung des Robert-Koch-Institutes finden sich fast doppelt so viele Jungen als Mädchen mit der Diagnose ADHS und ein Drittel mehr Jungen bei Verhaltensproblemen generell (Robert Koch Institut 2007). Diese bemerkenswerte Differenz zwischen Jungen und Mädchen könnte nun zunächst das Ergebnis einer erhöhten Aufmerksamkeit der Erziehungspersonen in den Kindertagesstätten und Schulen gegenüber den Jungen sein. Jungen werden inzwischen häufiger auch in ihren Beschwerden und Auffälligkeiten gesehen und beurteilt. Nach einer Phase der Konzentration auf die gesellschaftlich benachteiligten Mädchen seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts sind heutzutage auch die Jungen im Bewusstsein der Gesellschaft angekommen und werden genauer in ihrem Verhalten aber auch in ihren Problemen wahrgenommen und untersucht (vgl. Herzog 1982, Klitzing 1998, Petri 1999, Grossmann 2001, Schon 2002, LeCamus 2003, Dammasch 2006a,b). Das gestiegene Interesse am inneren Erleben und der spezifischen Entwicklung von Jungen allein kann aber wahrscheinlich nur einen Teil der gefundenen Unterschiede in den Geschlechtern erklären. Die intensivere Beschäftigung mit Jungen brachte eine weitere Besonderheit zu Bewusstsein: Es wurde erkennbar, dass es nur unzureichendes Wissen zu männlichen Kindern gibt. Die Untersuchung „Jungen in der Krise“ (Dammasch 2008) machte dies deutlich. Die sich schnell verändernden Geschlechterrollen und die Anforderungen, die heute zur erfolgreichen Bewältigung des Alltags notwendig sind, ließen das Interesse an der Entwicklung von Jungen steigen, da diese scheinbar den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen nicht ausreichend gut nachkamen. Hinzu kommen neue Formen der Familienbeziehungen (Patchwork-Familie, Lebensabschnittspartner), welche ebenfalls die Veränderungsfähigkeiten der Individuen



anregen und bei denen die Frage nach den unterschiedlichen Strategien der Geschlechter von Interesse ist.

Ein weiterer bemerkenswerter Aspekt der Studie, vor allem der praktischen Erfahrungen vor Ort in den Kindertagesstätten, war die Tatsache der fehlenden männlichen Bezugspersonen. Mit wenigen Ausnahmen fanden sich vergleichsweise wenig männliche Erzieher in den Einrichtungen. Nach einer Studie der Stadt Frankfurt am Main betrug der Anteil männlicher Beschäftigter in Kindertagesstätten etwa 10 % (Quelle Uhrig & Englert 2006). Dieser Anteil liegt allerdings noch deutlich über dem Durchschnitt des Landes Hessen und dem der Bundesrepublik Deutschland (Uhrig & Englert 2006). Die Auswirkungen der geringen Präsenz von Männern in den Tagesstätten zeigten sich in einem merklich anderen Umgang der Kinder mit den Mitarbeitern der Studie. Vor allem die männlichen Projektmitarbeiter erlebten ein intensiveres Interesse und einen anderen Umgang der Kinder und Erzieherinnen mit ihnen. Daraus entwickelte sich die Frage nach den konkreten Auswirkungen von männlichen Bezugspersonen im Vorschulalter. Die durch die Frankfurter Präventionsstudie mittels des gut evaluierten Döpfner Fragebogens zur Beurteilung der Hyperaktivität, der Aggression und der Ängstlichkeit erhobenen Daten boten die Möglichkeit, zu diesen Bezugspersonen eine genauere Untersuchung vorzunehmen. Wenn die männlichen Bezugspersonen, so die Hypothese der Studie, eine Bedeutung für die kindliche Entwicklung haben, dann müsste sich diese in den Ergebnissen der erhobenen Daten wiederfinden lassen.

Als theoretische Grundlage zur Untersuchung dieser Frage dienten verschiedene psychoanalytische Konzepte und Theorien, die im Einzelnen dargestellt wurden. Zunächst war dies die Bindungstheorie, welche ein genaueres Verständnis der Entstehung von kindlichen Bindungen an die primären Bezugspersonen während des ersten Lebensjahres erlaubt. Die hier stattfindenden Prozesse und die damit verbundenen Auswirkungen auf das spätere Leben als Erwachsene können mit dieser Theorie und den dazu gehörenden Forschungsinstrumenten gut erfasst und bestimmt werden. Besonders die Entwicklung unter ungünstigen oder nicht angemessenen Bedingungen, welche sich in den verschiedenen Bindungsstilen zeigt, stellt eine theoretische Grundlage für den Versuch der Erfassung des

Einflusses der männlichen Bindungspersonen dar. Zu den frühen Bindungspersonen gehört neben der Mutter zunächst auch immer der Vater, wenn man von einer typischen familiären Situation ausgeht. Die Bindungstheorie selbst gibt aber keinen spezifischen Hinweis auf die mögliche Auswirkung des Vaters oder der Mutter, sondern bestimmt mehr die grundsätzliche Konstellation für das Kleinkind. Bindung kann zu Mutter und Vater gleichermaßen stattfinden. Unter der Betrachtung der erwähnten ungünstigen Entwicklungen (unsichere -, vermeidende -, ambivalente Bindung) scheint es aber wahrscheinlich, dass das Bindungsangebot durch einen vorhandenen und interessierten Vater eine mögliche Hilfe für das Kind im Umgang mit der Mutter oder sogar eine Alternative darstellt, welche mögliche Probleme in den Bindungen zur Mutter beeinflussen könnte.

An dieser Stelle der Überlegungen zu kindlichen Bindungsstrukturen wird die Betrachtung einer dritten Person (neben dem Kind und meist der Mutter), welche die Beziehungsstrukturen beeinflusst und verändert, notwendig. Daraus ergibt sich die Einbeziehung der zweiten wichtigen Theorie, nämlich die der Triangulierung und der dazu gehörenden Beschreibungen und Befunde. Die Triangulierung, welche von einigen Autoren sogar als a priori angenommen wird (Rotmann 1978, Ermann 1985, 1989), beschreibt die vielfältigen Verläufe der psychischen Entwicklung des Kindes, die mit der Interaktion zwischen drei Personen entstehen. Hier hat der Vater als Dritter entscheidende Bedeutung für das Kind und die Entstehung innerer Repräsentanzen von ebensolchen Beziehungsstrukturen. Die Bedeutung der Triangulierung wird von vielen Forschern als ein wesentliches Element in der Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit betrachtet, wobei das Verständnis der Bedeutung des Vaters hierbei in den letzten Jahren kontinuierlich verbessert wurde (Klitzing 1998, 2002, Dammasch 2006a,b).

Betrachtet man die Befunde und Überlegungen zur Triangulierung, so fällt auf, dass es im Wesentlichen die Beziehungskonstellation ist, welche die Bedeutung dieses Konzeptes ausmacht. Es scheint nicht von erheblicher Bedeutung, ob die

dritte Person männlich, also etwa ein Vater ist. Prinzipiell könnte es sich um jede weitere Person handeln, die die Struktur mit ihrer Anwesenheit verändert. Man kann nicht von einem spezifisch väterlichen Einfluss sprechen, auch wenn natürlich der Vater genau für die Aufgabe der Erweiterung dyadischer in triadische Beziehungsmuster fast selbstverständlich erscheint. Zur genaueren Bestimmung wäre es, neben der Triangulierung, hilfreich, nicht nur die Konstellation der Beziehungen, die auf drei Personen beruht, zu integrieren, sondern auch mögliche Inhalte, die diese weitere Person einbringt. Hier können die Befunde zur Entwicklung der Mentalisierung einen wichtigen Beitrag leisten. Die Mentalisierung als dritte wichtige theoretische Grundlage bezeichnet einen menschlichen Entwicklungsprozess, in dessen Verlauf das Kind erlernt, dass die Kommunikationspartner eigenständige Personen mit inneren Motiven, Wünschen und Bedürfnissen sind, welche ihr Handeln beeinflussen. Diese Erkenntnis wiederum hilft dem Kind, sich selbst in einer anderen Weise zu erfahren. Durch diesen Prozess kann das Kind nun erfassen, wie es selbst von seinen Bezugspersonen ‚gedacht‘ wird, also dass die Bezugspersonen wiederum eine innere Vorstellung (Repräsentanz) vom Kind als denkendes, fühlendes und motiviertes Wesen haben. Diese inneren Vorstellungen der Eltern vom Kind müssten ihrerseits vom Geschlecht der Eltern beeinflusst sein. Ein Vater wird andere inhaltliche oder kommunikative Aspekte betonen als eine Mutter. So spielen Väter anders als Mütter und haben einen anderen Bezug zur Körperlichkeit. Väter sehen das Kind anders und vermitteln sich so als anders denkend dem Kind gegenüber. Mentalisierungsprozesse könnten genaueren Aufschluss über die Aufgabe und den Einfluss der Väter geben.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen wurden drei Verhaltensausrprägungen ausgewählt, welche mittels des Döpfner Fragebogens der Frankfurter Präventionsstudie, erfasst wurden. Es handelte sich um Aggressivität, Ängstlichkeit sowie Hyperaktivität, so wie sie mittels des Döpfner Fragebogens definiert und erfasst werden. Die Hypothesen der Studie konnten damit wie folgt formuliert werden:

- Aggression ist bei Kindern alleinerziehender Eltern erhöht.

- Ängstlichkeit ist bei Kindern alleinerziehender Eltern erhöht.
- Hyperaktivität ist bei Kindern alleinerziehender Eltern erhöht.

Bei der statistischen Überprüfung dieser Hypothesen mittels Regressionsanalyse konnte festgestellt werden, dass die Aggressivität bei Kindern alleinerziehender Mütter, im Vergleich zu Kindern, die regelhaft beide Eltern zur Verfügung hatten, signifikant erhöht war. Bei der Hypothese 1 wurde die  $H_0$  verworfen, also ein Einfluss der Erziehungspersonen auf das Ergebnis angenommen. Bei den Hypothesen zwei und drei wurde die Ausgangshypothese beibehalten, da sich statistisch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen mit einer oder zwei Erziehungspersonen im Hinblick auf Ängstlichkeit und Hyperaktivität finden ließen.

Eine erste Interpretation der Ergebnisse bestand nun darin, eine unterschiedliche Bedeutung von Vater und Mutter auf die Regulation und die Entwicklung kindlicher emotionaler Strukturen zu vermuten. Dabei lag der Fokus auf der Entstehung und dem Ausdruck von aggressiven Gefühlen. Möglicherweise beeinflussen Väter durch ihre besondere Stellung und Beziehung zu Mutter und Kind, sowie durch andere intrapsychische Dynamiken das kindliche Erleben und Selbstverständnis, was sich in einer veränderten inneren Spannung und äußeren Aggression zeigt. Der in der Studie statistisch nicht nachweisbare Einfluss auf die Ängstlichkeit geht möglicherweise ebenso wie die fehlende Signifikanz bei der Hyperaktivität auf das Konstrukt dieser Verhaltensdimensionen des Fragebogens zurück. Eine Erklärung dieses Befundes könnte in der Definition der Hyperaktivität des Döpfner Fragebogens liegen. Mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit werden Verhaltensweisen, die Ausdruck einer (natürlichen) Lebendigkeit der Kinder sind, als hyperaktiv aufgefasst. Ähnliches wäre für den Bereich der Ängstlichkeit zu vermuten (vgl. Leuzinger-Bohleber 2007).

Neben den statistischen Ergebnissen fanden sich während der Studie eine Vielzahl von weiteren Informationen und Daten, welche beispielsweise durch Beobachtungen, Aufzeichnungen und Gespräche gesammelt wurden. Die Beobachtungen folgten keiner vorher festgelegten Systematik, sondern variierten nach Anlässen und Anforderungen der Arbeit. So gab es Elterngespräche,

Entwicklungskonferenzen, Kindergartenfeste, Verhaltensbeobachtungen während verschiedener Aktivitäten der Kinder, kurze Fallbesprechungen oder aktuelle Konflikte der beteiligten Personen. Im Verlaufe des Projektes entwickelten sich verschiedene, den jeweiligen Situationen angepasste Strategien und Erfassungen. So wurden Kinder fortlaufend während der eingeführten Kampfgruppe beobachtet oder es gab bei bestimmten Kindern wiederkehrende Entwicklungsgespräche mit den Eltern. Diese Gespräche entstanden aus den unterschiedlichsten Anlässen und wurden von Eltern, Erzieherinnen oder Projektmitarbeitern initiiert. Die zu Projektbeginn nur allgemein festgelegte Systematik der Vorgehensweisen war Teil der Überlegungen in der Planungsphase der Studie. Es schien wichtig, nicht mit vorgefassten starren Interventions- und Beobachtungsstrategien zu agieren, sondern sich den Erfordernissen der jeweiligen Einrichtung anzupassen, um den vermuteten interaktions- und intrapsychischen Prozessen einen möglichst wenig vorgefertigten „Forscherblick“ aufzuoktroyieren.

Hinzu kam, dass es sich bei der prospektiven Frankfurter Präventionsstudie um eine Feldstudie handelte, welche zu Beginn der praktischen Phase auf teilweise große Zurückhaltung bei den Eltern und Erzieherinnen stieß. Entsprechend behutsam wurde im ersten Jahr bei den Erhebungen und Interventionen vorgegangen. In vielen Fällen dauerte es über ein Jahr, bis sich die Vorsicht der Eltern, besonders der Mütter aus bildungsfernen Schichten oder mit Migrationshintergrund, in kleinen Schritten reduzierte<sup>5</sup>. Es war bei der Studie wichtig, das aufgebaute Vertrauen nicht zu sehr zu belasten. Zum Aufbau dieses Vertrauens wurde auf den Datenschutz erhöhten Wert gelegt. Alle empirischen Angaben zu den Kindern waren den Projektmitarbeitern nur als verschlüsselte Codenummern bekannt und damit einzeln bezüglich der Daten nicht zu identifizieren. In mehreren Fällen prüften die Erzieherinnen oder die Eltern die Einhaltung des zugesicherten Datenschutzes, was sich bei der Erhebung nach dem ersten Schuljahr als besondere Schwierigkeit zeigte. Hier nämlich konnte man nicht mehr auf die Erzieherinnen zurückgreifen, die als einzige das Kind mit dem Code

---

<sup>5</sup> Die genannte Vorsicht war aber auch bei engagierten Müttern ohne Migrationshintergrund stark.

zuordnen konnten, was die Erhebung sehr verkomplizierte. Eine Möglichkeit, die Erzieherinnen zu den Fällen zu befragen, wurde nach kurzer Zeit verworfen, da die Arbeitsbelastung in den Kindertagesstätten sehr hoch war und zusätzliche Anforderungen durch die Studie verhindert werden sollten und mussten.

In den wenigen Fällen, in denen die alleinerziehenden Mütter bekannt und bereit waren, über ihre Situation zu berichten, konnten aber Hinweise im Sinne der Hypothese zu den fehlenden Vätern gefunden werden. In allen Gesprächen, die aus verschiedenen Gründen geführt wurden (regelmäßige Entwicklungsgespräche, Beobachtungen auf Wunsch der Mütter oder des Beobachters, bei kurzen Kontakten bei Veranstaltungen usw.) waren die Mütter bemüht, den fehlenden Vater zu ersetzen. Sie gaben an, ein schlechtes Gewissen gegenüber ihren Kindern zu haben, weil sie von ihrem Partner getrennt waren. In drei Fällen versuchten sie, einen Kontakt zu den Männern aufrecht zu erhalten, um den Kindern wenigstens phasenweise einen Vater zu bieten. Zwei der türkischstämmigen Mütter schilderten den Kontakt des Vaters zu ihren Kindern aber als sehr problematisch, da der Vater der Kinder nur „um das Gesicht gegenüber seinen eigenen Eltern zu wahren“ die Kinder nahm, sich aber nicht um diese kümmerte. Es ließ sich aber nicht eindeutig bestimmen, inwieweit es sich hier um realistische Beschreibungen handelte oder um Phantasien oder Schuldzuweisungen der Mütter, die unbewusst oder bewusst den Vater „schlecht“ machten.

Bei den Beobachtungen mit dem Fokus auf Anwesenheit/Abwesenheit der Väter wurde offensichtlich, dass es verschiedene Arten von abwesenden Vätern gibt. So fanden sich:

- real abwesende Väter, welche durch die Trennung von der Mutter und Familie nicht mehr zur Verfügung standen und sich auch nicht mehr besonders um den Kontakt zu den Kindern bemühten,

- anwesend/abwesende Väter,  
welche zwar offizieller Teil der Familie waren, aber durch ihre Arbeit und aus sonstigen Gründen in der Familie nur wenig präsent waren und
- abwesend/anwesende Väter,  
welche zwar von den Müttern getrennt waren, aber sich weiterhin um einen Kontakt zu ihren Kindern bemühten.

Innerhalb dieser Einteilungen gab es verschiedenste Ausprägungen oder Hintergründe der Verhaltensweisen der Väter. So konnten beispielsweise Väter mit muslimischen Wurzeln ermittelt werden, welche in ihrem Selbstverständnis als Familienoberhaupt kein Engagement für die Kinder zeigten und/oder die zusätzlich in ihrem eigenen Rollenverständnis und durch die Migrationserfahrung verunsichert oder überfordert waren. In einem Fall befand sich der Vater schon seit zwei Jahren im Gefängnis, in anderen Fällen schienen die Mütter den Kontakt zu den leiblichen Vätern von sich aus unterbinden zu wollen. Daneben bestanden unterschiedliche Haltungen der Väter gegenüber den Kindern, welche, trotz körperlicher Präsenz, als Objekte oft nicht verlässlich und dauerhaft zur Verfügung standen. Zur weiteren Diskussion der verschiedenen Arten von Vätern sei auf die Studie von Bambey (2006) verwiesen.

Die Befunde sowohl der statistischen Berechnungen als auch der Beobachtungen erlaubten nun vor dem Hintergrund psychoanalytischer Konzepte und Theorien verschiedene erste Interpretationen.

### **5.1 Zusammenfassung im Hinblick auf die Bindungstheorie**

Mithilfe dieser Theorie kann angenommen werden, dass das Bindungsverhalten, welches besonders bei Trennungen und angstauslösenden Situationen bei den Kindern angeregt wird, von weiteren Beziehungs- oder Bindungsangeboten durch zusätzliche Personen (Väter) spannungsreduzierend beeinflusst werden kann.

Die in der Bindungstheorie beschriebenen emotionalen und kognitiven Folgen von fehlenden und unzureichenden Bindungen und hier vor allem die negativen Auswirkungen in der Selbstregulation könnten gemindert werden (vgl. Brisch 2008, Fonagy 2004b).

Als ein Beispiel des väterlichen (Nicht-) Einflusses kann der bei den Einzelfällen kurz besprochene Peter herangezogen werden. Sein unsicheres Bindungsverhalten erlaubte ihm nur wenig Spielraum in Auseinandersetzungen. Es gelang ihm meist nur mit einem Kontaktabbruch, die kritischen Situationen zu bewältigen. Der Wunsch nach einem Partner schien vorrangig. Ein väterliches Objekt würde ihm wahrscheinlich mehr Reaktionsmuster zur Verfügung stellen und könnte über die größere Übereinstimmung, beispielsweise bei den Spielen als Bastler und Erfinder, helfen, die Unsicherheit zu reduzieren.

Es besteht hier weiterhin die Möglichkeit, dass Väter bei Störungen wie ADHS, welche auch als Regulationsdefizit verstanden werden können, einen positiven Einfluss haben.

Man kann annehmen, dass eine bestehende Beziehung der Eltern untereinander einen ebensolchen positiven Einfluss auf das Gefühl von Beständigkeit von Bindungen hat, wie der Streit und die Trennung von Eltern einen negativen Einfluss auf das Sicherheitsgefühl der Kinder darstellen. Hier ist vor allem die Erfahrung der Kinder mit ihren Eltern als Paar anzuführen, die sich auf die Entwicklung auswirkt. In vielen klinischen Fallbeschreibungen ist immer wieder festgestellt worden, dass Kinder unter dem Streit und der Trennung der Eltern leiden und neurotische (Abwehr-) Symptome entwickeln können. Demgegenüber sollte die bestehende, grundsätzlich funktionierende Beziehung der Eltern untereinander einen positiven Effekt auf das Erleben der Kinder haben. Man kann davon ausgehen, dass die elterliche Zweierbeziehung in vieler Hinsicht für Kinder prototypisch ist, was sich auf die Entwicklung und Ausprägung der kindlichen Bindung auswirken müsste. Weiterhin kann man bei Jungen von einem besonderen Einfluss des Vaters ausgehen. Jungen werden sich leichter an Väter binden können, da die Übereinstimmungen in mehreren Bereichen durch das gleiche Geschlecht größer sind. An erster Stelle können dabei die körperlichen



Merkmale genannt werden. Dabei ist es aber wahrscheinlich unerheblich, ob es sich bei den Übereinstimmungen um gesellschaftliche, biologische oder psychologische Faktoren handelt. Die Identifikation mit einem Objekt wird wahrscheinlich mit wachsender Anzahl der Ähnlichkeiten leichter fallen.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass beim Vorhandensein mehrerer primärer Bindungen mehr Möglichkeiten der Reduktion von traumatisierenden Erlebnissen bestehen. Die Angst, die entsteht, wenn das Kleinkind die Bindung zur primären Bezugsperson bedroht sieht, sollte beim Bestehen von mehr als einer primären Bindung geringer sein. Die möglicherweise entstehende Unsicherheit, die durch die Abhängigkeit von nur einer Person besteht (unter-) teilt für das Kind das Risiko schwereren Belastungen ausgesetzt zu sein.

## **5.2 Zusammenfassung im Hinblick auf die Triangulierung**

Nach dem Konzept der Triangulierung erlauben Väter die Veränderung und Modifizierung des gesamten Beziehungskonzeptes. Das Erleben von Zweisamkeit gegen einen Dritten, das eigene Ausgeschlossen-sein und die damit verbundenen Gefühle von Eifersucht, Angst und Unvollständigkeit sind dabei wesentlich. Hier entwickeln sich entscheidende Wurzeln für die Selbst- und Objektliebe, welche maßgeblich alle weiteren Beziehungen im Leben beeinflussen.

Bei Michael, einem der Kinder die in den Fallvignetten beschrieben wurden, könnte sich seine durch fehlende Triangulierungsmöglichkeiten entstandene Unsicherheit in einer (über-) starken Identifikation mit dem Vater zeigen, die aber ihrerseits keinen Perspektivwechsel für den Jungen mehr zulässt. Die Reaktion der Mutter, die Empfindungen von Unsicherheit und Faszination enthält, könnten das Gefühl der Getrenntheit für den Jungen noch verstärken und ihn mehr in eine Position bringen, in der er seinerseits überfordert ist. Zudem scheint die Mutter, wie viele Mütter in ihrer Situation (vgl. Dammasch 2008, S.23), in ihrem Sohn auch viele Anteile des Vaters des Kindes zu sehen. Es scheint nicht unwahrscheinlich, dass damit auch sexuelle Phantasien hinzukommen, gegen die sich das Kind wehren muss. Das von Michael gezeigte Verhalten ist häufiger in

vergleichbaren Konstellationen von Jungen mit ihren Müttern zu beobachten und kann als Ausdruck eines fehlenden realen männlichen Identifikationsobjektes gedeutet werden (Hopf 2008).

Peter, ebenfalls eines der Kinder welches weiter oben beschrieben wurde, geht einen anderen Weg. Er entzieht sich und versucht dem Konflikt gänzlich auszuweichen. Er gibt sich nicht geschlechtsspezifisch, sondern ‚neutral‘. Dies kann möglicherweise ein weiterer Grund für die Akzeptanz der Gruppe ihm gegenüber sein. Er stellt meist keine Konkurrenz für andere Kinder dar. Zudem zeigt seine Mutter eher geringere Aufmerksamkeit ihrem Sohn gegenüber, was ihn weniger in geschlechtsspezifische Konflikte bringt.

Ein weiterer Aspekt innerhalb der Triangulierung betrifft die Spiegelung der Kinder durch die Erziehungspersonen. Dammasch (2008) stellt fest, dass „das wachsende unruhige Verhalten der Jungen ... vor allem Hinweise auf innere Verunsicherungen des narzisstischen Gleichgewichtes und daraus resultierenden Abwehrmaßnahmen...“ sind, „ ... was zu einer pathologisierenden Spirale der interaktiven Spiegelung des Jungen als potentiellm Störer führen kann.“ (Dammasch, 2008, S.22). Er geht davon aus, dass heute durch die wachsende Vaterlosigkeit „... Jungen paradoxerweise darauf angewiesen sind, in der Interaktion mit ihrem weiblichen primären und sekundären Bezugspersonen die männliche Seite ihres Selbst gespiegelt und libidinös anerkannt zu bekommen.“ (Dammasch, a.a.O.). Nach Dammasch sieht die Mutter mit anderen Augen auf den Sohn als auf die Tochter. Sie sei der Tochter durch das Geschlecht zwangsläufig näher und es falle ihr unter Umständen schwer, den Jungen libidinös und wohlwollend zu betrachten, vor allem, wenn der Vater nicht mehr der Partner ist. Jungen erlebten dadurch früher eine gefühlsmäßige Getrenntheit von der Mutter. Dammasch stellt die These auf, dass „...das intrapsychische Fehlen eines libidinös besetzten Vaterbildes, das mit dem Mutterbild positiv verbunden ist, ... den Bodensatz der meisten psychosozialen Störungen von Jungen bildet.“ (Dammasch, 2008, S.25). Weiter geht er davon aus, dass die Entwicklung einer reifen männlichen Identität durch das Zusammenwirken des Gefühls von Getrenntheit von der Mutter und das fehlende Gemeinsamkeitsgefühl zum Vater erschwert wird. Die männliche Identität ist wesentlich davon abhängig, ob es dem

Kind gelingt, die Perspektive der verschiedenen Geschlechter (probeweise) einzunehmen. So ist es wahrscheinlich, dass Jungen, die ohne ein aufeinander bezogenes Elternpaar aufgewachsen sind, die männliche Unabhängigkeit besonders hervorheben müssen, um die empfundene Enge zur Mutter auszugleichen.

### **5.3 Zusammenfassung im Hinblick auf die Mentalisierung**

Durch die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit wird das Verständnis für die inneren Motive anderer Menschen hergestellt. Die Fähigkeit zur Empathie ist eines der wesentlichen Ergebnisse eines erfolgreichen Mentalisierungsprozesses. Empathische Fähigkeiten sind wiederum äußerst wichtig für einen angemessenen Umgang mit anderen Individuen. Das Kind erfährt sich selbst umfassend durch das Einfühlungsvermögen des Erwachsenen. Das Begreifen, dass andere Menschen durch innere Motive, Gedanken, Bedürfnisse und Emotionen beeinflusst werden, bildet hier die Grundlage. Erst wenn das Individuum versteht, dass das Gegenüber eine innere Vorstellung von ihm hat, dann kann es darauf auch Einfluss nehmen und die möglichen Reaktionen vorhersagen. Dann erst können Gefühle und innere Regungen versteckt und willentlich verändert werden.

Dabei verdienen, so belegen es die Ergebnisse der Studie, die aggressiven Gefühle besondere Beachtung. Die Regulation der Aggressionen, welche durch Ärger, Wut, Zorn oder Frustration ausgelöst werden, wird von den Kindern unter anderem durch den Prozess der Mentalisierung erfahren. Ein angemessener emotionaler Ausdruck besteht, wenn ein großer Teil des möglichen Verhaltensrepertoires zur Verfügung steht. Ausgehend davon, dass der männliche Aggressionsausdruck sich von dem der Frauen unterscheidet, müsste das fehlende väterliche Objekt die Auswahl und die Erfahrung des entsprechenden Verhaltens verringern und die Kinder können ihre eigenen Empfindungen nicht integrieren (vgl.auch Micus 2002, Kleiter 2002).

Die durchgeführte Kampfgruppe stellte diesbezüglich eine Intervention dar, durch die die Kinder erleben, dass ihre Lust an der Auseinandersetzung und am

Kräftemessen eine männliche Umgangsweise darstellen kann. Sie konnten damit diese Art des Aggressionsausdrucks in sich aufnehmen und sich schließlich „männlicher“, körperbetonter zeigen. Es war eine Identifikation und eine Einfühlung mit dem handelnden väterlichen Objekt möglich.

Kinder lernen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten durch die Fürsorge der Eltern. Hier kommt den Vätern eine besondere Aufgabe zu. Die Beziehung zur Mutter besteht normalerweise von Geburt an. Sie ist in der Regel vorhanden und muss nicht hinterfragt werden. Ihre Festigkeit wird getestet und die Erkenntnisse der Bindungstheorie geben hier eine Vorstellung der Dynamik. Väter bieten eine Beziehung an, welche auf einer deutlich mehr erworbenen Art des Vertrauens beruht. Väter fordern die Kinder mehr auf, etwas zu versuchen und den eigenen Fähigkeiten zu vertrauen. Dieses Vorgehen unterscheidet sich von dem der Mütter und erweitert die Kenntnisse der Kinder um die inneren Vorgänge anderer Personen.

Wenn weiterhin männliche Aggressionsäußerungen grundsätzlich körperbetonter sind und Kinder von Vätern mehr aufgefordert werden, etwas zu wagen und sich auszuprobieren, dann fehlt ohne Vater eine wichtige Komponente. Dabei erscheint es zunächst unerheblich, ob die geschlechtsspezifischen Unterschiede kulturell oder genetisch verankert sind. Entscheidend scheint dabei die Entdeckung von verschiedenen Konzepten. Leach (zitiert nach Brinck 1995, S.136) stellt dazu fest: „Wenn ich Zucker und Milch in meinem Kaffee haben will, ist es eben nicht dasselbe, wenn ich zwei Portionen Zucker, aber keine Milch bekomme“.

Zusätzlich zu den bisherigen Interpretationen, welche sich auf die vorgestellten psychoanalytischen Theorien und Konzepte beziehen, sind weitergehende Überlegungen und Interpretationen zu den vorgefundenen Befunden möglich. Geht man davon aus, dass der Vater dem Kind die Erfahrung von Differenz durch seine Anwesenheit ermöglicht, dann könnte ein fehlender Vater die Loslösung und Individuation von der Mutter erschweren. Als eine Folge würde sich der Umgang mit Aggressionen verändern und eine Verunsicherung im Bereich der

Geschlechtsidentität wäre wahrscheinlich. Es könnte zu einer „Vatersehnsucht“ kommen und die eigene Elternschaft im späteren Leben würde problematischer.

Ausgehend davon, dass die Selbst- und Objektvorstellung in allen zwischenmenschlichen Interaktionen latent aktiviert wird und dass das menschliche Bewusstsein wesentlich von den körperlichen Voraussetzungen geprägt wird, also durch das Vorhandensein von körperlichen Merkmalen und Möglichkeiten, kann geschlossen werden, dass das Gefühl der Männer unter Umständen mehr vom Getrenntsein beeinflusst wird. Frauen können durch die Möglichkeit der Schwangerschaft die Zweisamkeit in einer intensiveren und ursprünglicheren Weise erleben, Männer eher das Getrenntsein. Nimmt man Trennung und Verschmelzung als zwei gegenüberliegende Pole einer Dimension an, die unbedingt für die Gestaltung von menschlichen (Objekt-) Beziehungen notwendig sind, dann würden Mutter und Vater eben diese Pole darstellen. Dabei sind Frauen durch ihre körperlichen Merkmale leichter in der Lage, die Beziehung herzustellen, die Männer mehr dazu, diese zu trennen. Diese Überlegungen stellen keine unbedingten Zuschreibungen dar. Frauen können sich sehr wohl ausreichend und gut aus Beziehungen lösen und Männer können sehr wohl Beziehungen herstellen und intensivieren. Gemeint ist aber, dass die Geschlechter durch ihre unterschiedlichen Aufgaben in der Fortpflanzung tendenziell auf der einen oder anderen Seite stehen.

Die Fähigkeit zur Objektbeziehung und die Autonomieentwicklung sind untrennbar miteinander verbunden. Wenn dann die Eltern die gegenüberliegenden Pole in diesem Kontinuum (Autonomie-Verschmelzung) darstellen, dann kann die erhöhte Aggression der Kinder Alleinerziehender unter anderem als Widerstand gegen die Übermächtigkeit der Mutter verstanden werden. Man könnte von einem Regulierungsprozess sprechen, welcher, analog zur Herstellung von Bindung, bei fehlenden alternativen Angeboten seine Aktivität erhöht, um das einseitige Übermaß zu reduzieren.

Die vorliegende Studie und die daraus gewonnenen Daten und Befunde können aber nur ein (erster) Schritt in der empirischen Bestimmung des väterlichen

Einflusses, beziehungsweise der detaillierteren Auswirkungen des Fehlens der Väter sein. Es werden noch weitere Studien notwendig sein, um die psychoanalytischen und erziehungswissenschaftlichen Überlegungen weiterzuverfolgen, zu modifizieren und zu ergänzen. Die Notwendigkeit für diese Studien ist vor allem auch durch die gesellschaftliche Relevanz gegeben, welche sich in den eingangs beschriebenen höheren Belastungen und Auffälligkeiten vor allem der Jungen ergibt. Nachfolgende Studien werden vor allem genauer bestimmen müssen, welche qualitativen und quantitativen Formen des Umgangs der Väter mit ihren Kindern es gibt. Weiterhin wäre genauer zu erheben, ob und wie sich Väter noch in Beziehung zu ihren Kindern befinden, auch wenn die Eltern getrennt sind, beziehungsweise, wenn die Mütter als alleinerziehend gelten. Es kann hier vermutet werden, dass es mehr Väter gibt, die sich weiterhin mit ihren Kindern beschäftigen. Dies konnte in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt werden. Zudem konnte bei dieser Studie nicht auf die möglichen Auswirkungen des Fehlens von Vätern (beziehungsweise männlichen Bezugspersonen) auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität der Kinder eingegangen werden. Hier sind wiederum vor allem die Jungen zu beachten, aber das Fehlen eines Vaters dürfte auch die Entwicklung von Mädchen schwieriger gestalten.

## 6. Literaturverzeichnis

- Abelin, E. L. (1971). The Role of the Father in the Separation-Individuation Process. In: McDevitt, J. B., Settlage, C.F. (Eds.), *Separation-Individuation*. S. 229-252. New York, International Universities Press.
- Abelin, E. L. (1980). Triangulation, the role of the father and the origins of core gender identity during rapprochement subphase. In: Lax, R., Bach, S., Burland, A. (Eds.), *Rapprochement: The critical subphase of separation-individuation*. S. 151-170. New York, International Universities Press.
- Ainsworth, M., Wittig, B. (1969). Attachment and exploratory of one-year-olds in a strange situation. In: Foss, B. (Ed.), *Determinants of infant behavior* (Vol. 4). S. 113-136. London, Methuen.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Alpern, L., Lyons-Ruth, K., Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64, S. 572-585.
- Babbie, E. R. (2001). *The practice of social research* (9th ed.). Belmont, Wadsworth.
- Bambey, A., Gumbinger, H.W. (2006). Der randständige Vater. In: Dammasch, F., Metzger, H.G. (Hg.), *Die Bedeutung des Vaters*. S. 218-254. Frankfurt/M., Brandes & Apsel.
- Baron, A., Richardson, DR. (1994). *Human Aggression* (2nd ed.). New York, Plenum.
- Bateman, A., Fonagy, P. (2006). Mentalizing and borderline personality disorder. In: Allen, J. G., Fonagy, P. (Eds.), *Handbook of mentalisation-based treatment*. S. 185-200. West Sussex, John Wiley & Sons.
- Bateson, G., Jackson, D.D., Haley, J., Weakland, J.H. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, S. 251-264.
- Beelmann, A., Jaursch, S., Lössel, F. (2004). *Ich kann Probleme lösen. Soziales Trainingsprogramm für Vorschulkinder*. Erlangen, Universität Erlangen-Nürnberg. Institut für Psychologie.
- Beuster, F. (2007). *Die Jungen Katastrophe*. Reinbek bei Hamburg, rororo.

- Bion, W. (1962). *Learning from Experience*. London, Kama Books.
- Bortz, J. (1984). *Lehrbuch der empirischen Sozialforschung*. Berlin, Springer-Verlag.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment* (Vol. 1). New York, Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Separation* (Vol. 2). New York, Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *Das Glück und die Trauer*. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Bretherton, I. (1992). Social referencing, intentional communication and the interfacing of minds in infancy. In: Feinman, S. (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. S. 57-77. New York, Plenum Press.
- Brinck, C. (1995). Tief verwurzelte Biologie; Interview: Penelope Leach. *Focus*, 136 ff.
- Brisch, K. H. (2008). Bindung und Umgang. In: Deutscher Familiengerichtstag, *Brühler Schriften zum Familienrecht* Vol. 15, S. 89-135. Bielefeld, Verlag Giesecking.
- Buchheim, A., Britsch, S., Kächele, H. (2002). *Klinische Bindungsforschung*. Stuttgart, Schattauer.
- Budde, J. (2006). Jungen als Verlierer? Anmerkungen zum Topos der "Feminisierung von Schule". *Die deutsche Schule*, 98 (Heft 4), S. 488-500.
- Bundesgesundheitsblatt. (2007). *Ergebnisse des Kinder- und Jugendsurveys*. Berlin, Bundesrepublik Deutschland.
- Bürgin, D. (1998). *Triangulierung: Der Übergang zur Elternschaft*. Stuttgart, Schattauer.
- Campos, J. J. (1983). The importance of affective communication in social referencing. A commentary on Feinman. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, S. 445-470.
- Carruthers, P., Smith, P. (Ed.). (1996). *Theories of Mind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cierpka, M. (2001). *Faustlos*. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten. Heidelberg, Heidelberger Präventionszentrum.
- Condry, J., Ross, D. (1985). Sex and Aggression. The Influence of Gender Label on the Perception of Aggression in Children. *Society for Research in Child Development*, 56(1), S. 225-233.



- Dammasch, F., Metzger, H.G. (Hg.). (2006a). *Die Bedeutung des Vaters*. Frankfurt/M., Brandes & Apsel.
- Dammasch, F. (2006b). Engagierte Väter - verschwindende Väter. In: Dammasch, F., Metzger, H.G. (Hg.), *Die Bedeutung des Vaters*. S. 7-17. Frankfurt/M., Brandes & Apsel.
- Dammasch, F., Katzenbach, D., Ruth, J. (2007). *Projektbeschreibung: Triangulierung-zu den emotionalen Grundlagen des Lernens*. Frankfurt, Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Dammasch, F. (2008). Die Krise der Jungen. In: Dammasch, F. (Hg.), *Jungen in der Krise*. S. 9-28. Frankfurt/M., Brandes & Apsel.
- Diehl, J. M., Kohr, H.U. (1982). *Deskriptive Statistik*. Frankfurt/M., Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Döpfner, M. (1993). *VBV 3-6 Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder*. Weinheim, Beltz.
- Dornes, M. (1993). *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. (13. Auflage). Frankfurt/M., Fischer.
- Dornes, M. (1997). *Die frühe Kindheit*. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. (7. Auflage). Frankfurt/M., Fischer.
- Dornes, M. (1999). *Die Entstehung seelischer Erkrankungen: Risiko- und Schutzfaktoren*. Gießen, Psychosozial Verlag.
- Dornes, M. (2004). *Die emotionale Welt des Kindes* (4. Auflage). Frankfurt, Fischer.
- Emde, R. N. (1982). The pre-representational self and its affective core. *Psychoanal. Study Child*, 38, S. 165-192.
- Emde, R. N. (1992). Social referencing research. Uncertainty, self and the search for meaning. In: Feinman, S. (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. S. 79-94. New York, Plenum Press.
- Erickson, M., Sroufe, A., Egeland, B. (1985). The relation between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. In: Bretherton, I., Waters, E. (Eds.), *Growing Points of Attachment, Theory and Research* S. 147-166. Chicago, University of Chicago Press.
- Ermann, M. (1985). Die Fixierung der frühen Triangulierung. *Forum Psychoanalyse*, 1, S. 93-110.

- Ermann, M. (1989). Das Dreieck als Beziehungsform. Zur Entwicklungsdynamik der Triangulierungsprozesse. *Praxis der Psychotherapie und Psychosomatik*, 34, S. 261-269.
- Falzeder, E. (1985). Primäre Liebe und die Grundstörung. *Werkblatt-Zeitschrift für Psychoanalyse und Gesellschaftskritik*, 2, Nr. 4/5, S. 51-65.
- Feinman, S. (1992). What do we know and where shall we go? In: Feinman, S. (Ed.), *Social Referencing and the social construction of reality in infancy*. S. 371-405. New York, Plenum Press.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., Target, M. (2004a). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. (2. Aufl.). Stuttgart, Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Target, M. (2004b). Frühe Interaktion und die Entwicklung der Selbstregulation. In: Streek-Fischer, A. (Hg.), *Adoleszenz-Bindung-Destruktivität* S. 105-136. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Forum Bildung (2001). *Förderung der Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*. Bonn, Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Frank, H. (1987). Die Bedeutung des Vaters in der psychoanalytischen Literatur. *Kind und Umwelt*, 54, S. 2-17.
- Frascarolo, F., Fivaz-Depeursinge, E., Corboz-Warney, A. (2002). Triadische Allianzen zwischen Vätern, Müttern und ihren Kindern beim Spiel. Eine Untersuchung von triadischen Spieluntersuchungen. In: Steinhardt, K., Datler, W., Gstach, J. (Hg.), *Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit*, S. 100-121. Gießen, Psychosozial Verlag.
- Freud, S. (1923). Das Ich und das Es. *GW 3*.
- Freud, S. (1924). Der Untergang des Ödipuskomplexes. *GW 3*.
- Freyberg, T. v., Wolff, A. (2005, 2006). *Störer und Gestörte. Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher*. Frankfurt/M.
- Friedrich, E., Pest, M., Richter, S.D. (2002). Gewaltprävention durch Kampfkunst, *Aikido Erweiterungen*. Universität Augsburg.
- Gergely, G., Fonagy, P., Target, M. (2002). Bindung, Mentalisierung und die Ätiologie der Borderline-Persönlichkeitsstörung. *Selbstpsychologie*, Heft 7, 3.Jg. S.61-72
- Glasser, M. (1998). On violence: A preliminary communication. *International Journal of Psycho-Analysis*, 79, S. 887-902.

- Gordon, R. M. (1996). Radical simulationism. In: Carruthers, P., Smith, P. (Eds.), *Theories of theories of mind*. S. 11-21. Cambridge, Cambridge University Press.
- Grossmann, K., Kindler, H., Zimmermann, P. (2001). Kind-Vater-Bindungsbeziehungen und Väter als Bindungspersonen. In: Walter, H. (Hg.), *Männer als Väter*. S. 685-742. Gießen, Psychosozial Verlag.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K. (1996). Kindsein auf einer Südseeinsel: Kindliche Bindung in kulturvergleichender Sicht. In: *Curare Sonderband 9*, S. 283-292. Frankfurt, Suhrkamp.
- Happ, S. (1998). Zweikämpfen mit Kontakt. *Sportpädagogik*, 5, S. 13-23.
- Heinl, P. (1994). *Maikäfer flieg, den Vater ist im Krieg*. München, Kösel.
- Herzog, J. (1982). On father hunger: The father's role in the modulation of aggressive drive and phantasy. In: Cath, S., Gurwitt, A.R., Ross, J.M. (Eds.), *Father and Child*, S. 163-174. Boston, Little, Brown & Company.
- Hopf, H. (2008). Die unruhigen Jungen. In: Dammasch, F. (Hg.), *Jungen in der Krise*. S. 39-60. Frankfurt/M., Brandes & Apsel.
- Hüther, G. (2008). Das schwache Geschlecht und sein Gehirn. In: Dammasch, F. (Hg.), *Jungen in der Krise*, S. 29-38. Frankfurt/M., Brandes & Apsel.
- King, V., Flaake, K. (2005). *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsenenesein*. Frankfurt/M., Campus Verlag.
- Klein, M. (1927). Frühstadien des Ödipuskomplexes. *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 14(1), S. 65-77.
- Klein, M. (1946). Bemerkungen über einige schizoide Mechanismen. *International Journal of Psycho-Analysis*, 117, S. 99-110.
- Kleiter, E. F. (2002). *Gender und Aggression*. Weinheim, Beltz.
- Klitzing, K.v. (1998). Die Bedeutung des Vaters für die frühe Entwicklung. Entwicklungspsychologische Argumente für die Einbeziehung des "Dritten" in den therapeutischen Prozeß. In: Klitzing, K.v. (Hg.), *Psychotherapie in der frühen Kindheit*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klitzing, K.v. (2002a). Frühe Entwicklung im Längsschnitt: Von der Beziehungswelt der Eltern zur Vorstellungswelt des Kindes. *Psyche-Zeitschrift für Psychoanalyse*, 56, S. 863-887.

- Klitzing, K.v. (2002b). Jenseits des Bindungsprinzips. In: Steinhardt, K., Datler, W., Gstach, J. (Hg.), *Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit*. S. 87-99. Gießen, Psychosozial Verlag.
- Koglin, U., Petermann, F. (2006). *Verhaltenstraining für Vorschüler. Ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz*. Göttingen, Hofgreffe.
- Köhler, L. (2004). Frühe Störungen aus der Sicht zunehmender Mentalisierung. *Forum Psychoanalyse*, 20(2), S. 158-174.
- Krahé, B. (2001). *The social psychology of aggression*. Hove, Psychology Press.
- Kupsch, T. (1998). Kultivierung von Aggression. *Sportpädagogik*, 5, S. 41-44.
- Lacan, J. (1953). Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache in der Psychoanalyse. In: Lacan, J., *Schriften 1*. S. 71-169. Weinheim, Berlin, Quadriga.
- LeCamus, J. (2003). *Die Bedeutung des Vaters für die psychische Entwicklung des Kindes*. Weinheim, Beltz.
- Legerstee, M. (1992). A review of the animate-inanimate distinction in infancy. Implications for models of social and cognitive knowing. *Early Development and Parenting*, 1,2, S. 59-67.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2003). Die langen Schatten von Krieg und Verfolgung. *Psyche-Zeitschrift für Psychoanalyse*, 57, 783-788.
- Leuzinger-Bohleber, M., Brandl, Y., Hüther, G. (2006). *ADHS-Frühprävention statt Medikalisierung*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leuzinger-Bohleber, M., Staufenberg, H., Fischmann, T. (2007). ADHS-Indikation für psychoanalytische Behandlungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56, S. 356-385.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2009). *Frühe Kindheit als Schicksal?* Stuttgart, Kohlhammer.
- Löchel, E. (1996). Zur Genese des Symbols in der kindlichen Entwicklung. *Kinderanalyse*, 4, S. 254-286.
- Lüpke, H.v. (2004). Hyperaktivität zwischen Stoffwechselstörung und Psychodynamik. In: Passolt, M., (Hg.), *Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie*. (Erweiterte Neuauflage). S. 111-130. München, E. Reinhardt Verlag.

- Lüpke, H.v. (2007). ADHS-was Kinder umtreibt. In: Wieczorek, M., Haupt, U. (Hg.), *Brennpunkte der Körperbehindertpädagogik*, S. 128-135. Stuttgart, Kohlhammer.
- Mahler, M., Gosliner, B.J. (1955). On symbiotic child psychosis-genetic, dynamic and restitutive aspects. *Psychoanalytic Study of the Child*, 10, S. 195-212.
- Main, M., Kaplan, N., Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1/2), S. 66-104.
- Main, M., Solomon, J. (1986). Discovery of a new insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In: Yogman, M., Brazelton, T.B. (Eds.), *Affective development in infancy*, S. 95-124. Norwood, New York, Ablex.
- Marvin, R. S., Greenberg, M.T. (1982). Preschoolers changing conceptions of their mothers: A social-cognitive study of mother-child attachment. In: Forbes, D., Greenberg, M.T. (Eds.), *New directions for child development: No 18. Children's planning strategies*, S. 47-60. San Francisco, Jossey-Bass.
- Mattner, D., Amft, H., Gerspach, M. (2004). ADHS-ein Beispiel für die Biologisierung des Sozialen? In: Amft, H., Gerspach, M., Mattner, D. (Hg.), *Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit. ADS als Herausforderung für Pädagogik und Therapie*. (2.Aufl.). Stuttgart, Kohlhammer.
- Melenhorst, M., Maczwiak, S. (2003). Lass(t) uns ein Kämpfchen wagen. *Sportpädagogik*, 27, S. 10-14.
- Metzger, H. G. (2002). Zwischen Dyade und Triade. Neue Horizonte und traditionelle Rollen für den Vater. In: Steinhardt, K., Datler, W., Gstach, J. (Hg.), *Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit*. Gießen, Psychosozial Verlag.
- Micus, C. (2002). *Friedfertige Frauen und wütende Männer*. Weinheim, Juventa Verlag.
- Oerter, R., Montada, L., Beller, K.E. (1982). *Entwicklungspsychologie*. München, Urban & Schwarzenberg.
- Oliver, C. (1987). *Jokastes Kinder*. Düsseldorf, Claasen Verlag.
- Papoušek, M., Papoušek, H. (1995). Vorsprachliche Kommunikation: Anfänge, Formen, Störungen und psychotherapeutische Ansätze. In: Petzold, H. (Hg.), *Die Kraft liebevoller Blicke: Psychotherapie und Babyforschung Bd.2*, Paderborn, Junfermann.
- Petri, H. (1999). *Das Drama der Vaterentbehmung*. Freiburg, Herder.

- Petri, H. (2001). Das Drama der Vaterentbehnung. *Psychoanalytische Familientherapie*, 2. Jahrgang Nr.2(1). S. 59-77.
- Rabe-Kleberg, U. (2005). *Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen?* (Vol. 2). München, Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Radebold, H. (2000). *Abwesende Väter. Folgen der Kriegskindheit in Psychoanalysen*. Göttingen, Vandenhoeck.
- Ratzke, K., Sanders, M., Krannich, S., Cierpka, M. (1997). Über Aggression und Gewalt bei Kindern in unterschiedlichen Kontexten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 46, S. 153-168.
- Robert-Koch-Institut. (2007). *KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Berlin, Robert Koch Institut.
- Rohde-Dachser, C. (1987). Ausformungen der ödipalen Dreieckskonstellation bei narzisstischen und bei Borderline-Störungen. *Psyche-Zeitschrift für Psychoanalyse*, 41, S. 773-799.
- Rotmann, M. (1978). Über die Bedeutung des Vaters in der Wiederannäherungsphase. *Psyche-Zeitschrift für Psychoanalyse*, 32, S. 1105-1147.
- Rüger, B. (2005). *Bericht zur Frankfurter Präventionsstudie*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Russel, A., Saebel, J. (1997). Mother-son, mother-daughter, father-son, and father-daughter. Are they distinct relationships? *Developmental Review*, 17, S. 111-147.
- Schmidtchen, S. (2001). *Allgemeine Psychotherapie für Kinder, Jugendliche und Familien: Ein Lehrbuch*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Schnack, D., Neutzling, R. (1990). *Kleine Helden in Not: Jungen auf der Suche nach Männlichkeit* (1. Aufl.). Reinbek bei Hamburg, rororo.
- Schon, L. (1995). *Entwicklung des Beziehungsdreiecks Vater-Mutter-Kind*. Stuttgart, Berlin, Köln, Kohlhammer.
- Schon, L. (2000). *Sehnsucht nach dem Vater. Die Dynamik der Vater-Sohn-Beziehung*. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Schon, L. (2002). Sehnsucht nach dem Vater. In: Steinhardt, K., Datler, W., Gstach, J. (Hg.), *Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit*. S. 15-28. Gießen, Psychosozialverlag.

- Schon, L. (2008). Triangulierung. In: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hg.), *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe*, S. 772-777. Stuttgart, Kohlhammer.
- Seiffke-Krenke, I. (2005). *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie*. Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Sinning, S., Lange, H. (2003). Kämpfen und Spielen. *Sport-Praxis*, 44, S. 4-8.
- Spangler, G., Zimmermann, P. (1997). *Die Bindungstheorie*. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Speidel, H. (1978). Über den Symbolbegriff in der Psychoanalyse. *Psyche-Zeitschrift für Psychoanalyse*, 32, S. 289-328.
- Spitz, R. (1996). *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Stanat, P., Kunter, M. (2003). *Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich*. Opladen, Deutsches PISA Konsortium.
- Statistisches Bundesamt (2007a). *Statistisches Jahrbuch 2007*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2007b). *Pressemitteilung 205 vom 16.05.2007*. Wiesbaden.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York, Basic Books.
- Strauß, B., Schmidt, S. (1996). Die Bindungstheorie und ihre Relevanz für die Psychotherapie. *Psychotherapeut*, 42, S. 1-16.
- Strauß, B. (2008). Bindung. In: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hg.), *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe*. S. 101-105. Stuttgart, Kohlhammer.
- Stürzer, M. (2005). *Bildung, Ausbildung und Weiterbildung*. Berlin, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Target, M., Fonagy, P. (1996). Playing with reality II. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, S. 459-479.
- Uhrig, K., Englert, W. (2006). *Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluation von Personalgewinnungsmaßnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertageseinrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main*. Frankfurt, Forschungsteam Uhrig & Englert.
- Vloet, T., Herpertz, S., Herpertz-Dahlmann, B. (2006). Ätiologie und Verlauf kindlichen dissozialen Verhaltens - Risikofaktoren für die Entwicklung einer antisozialen Persönlichkeitsstörung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* (2), S. 101-115.

- Walter, M. (2005). *Jungen sind anders, Mädchen auch*. München, Koesel.
- Weinfield, N.S., Sroufe, L.A., Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to young adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity and their correlates. *Child Development*, 71 (3), S.695-702.
- Wellman, H., Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, S. 910-923.
- Winnicott, D. (1969). Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. Eine Studie über den ersten, nicht zum Selbst gehörenden Besitz. S. 666-682. *Psyche-Zeitschrift für Psychoanalyse*, 23.
- Yogman, M. (1986). *Affective development in infancy*. Norwood, Ablex.