

Wilfried und Margit Datler

Außerschulische Kinderarbeit als „dritter Ort“

Entwicklungspsychologische Anmerkungen
über einige Grundlagen zeitgemäßer Kinderarbeit

„In letzter Zeit“, so erzählt die Mutter der 17 Monate alten Sonja, „hat sich bei uns so eine Art Ritual etabliert: Wenn mein Mann am Abend heimkommt, dann wird er von Sonja durch die Wohnung geführt. An bestimmten Orten bleibt die Kleine stehen, zeigt auf den einen oder anderen Gegenstand, schüttelt den Kopf und sagt eindringlich: ‚Nein! Mama nein!‘ Dann blickt sie zu meinem Mann hinauf, schaut nochmals auf den Gegenstand und wandert zum nächsten Ort in der Wohnung weiter – als würde sie sich bei meinem Mann darüber beklagen, welche Dinge ich ihr während des Tages anzugreifen verboten habe. Manchmal sagt sie auch empört: ‚Mama ’impft!‘ Da beschwert sie sich bei meinem Mann darüber, dass ich da oder dort mit ihr geschimpft habe.“

Szenen dieser Art mögen vielen, insbesondere Eltern, vertraut sein; aber es mag überraschen, dass sich solch eine Szene am Beginn eines Beitrages über „Entwicklungspsychologische Anmerkungen über einige Grundlagen zeitgemäßer Kinderarbeit“ findet – eine Szene, die von einem knapp eineinhalbjährigen Kind handelt und überdies in einer Familie angesiedelt ist. Diese Szene soll jedoch helfen, innerhalb des weitgesteckten Themas einen inhaltlichen Schwerpunkt sowie einen ersten Anknüpfungspunkt für weitere Überlegungen zu finden.

Unser Beitrag gliedert sich in drei Teile:

- ◆ In einem ersten Teil werden in Anknüpfung an die eben zitierte Ausgangsszene drei Grundgedanken zu einer ersten Leitfrage entwickelt, die da lautet: „Welche Beziehungserfahrungen brauchen Heranwachsende, wenn ihnen die Möglichkeit eröffnet werden soll, in denkbar hohem Ausmaß Selbstständigkeit zu entfalten und die Fähigkeit auszubilden, sich und andere möglichst differenziert zu verstehen?“
- ◆ Von diesen Grundgedanken ausgehend wird im zweiten Teil ein bestimmtes Grundverständnis von „außerschulischer Kinderarbeit“ skizziert. Dabei wird auch dargestellt, inwiefern sich diese Art von Kinderarbeit von jenen Formen des Zusammenseins und Zusammenlebens unterscheidet, die Kinder tendenziell in Familien, in Bildungsinstitutionen wie Kindergarten oder

Schule oder in diversen anderen Einrichtungen erfahren, in denen gezielte Freizeitangebote (wie Turnen, Ballett etc.) bereitgestellt werden.

- ◆ Im dritten Teil wird darauf eingegangen werden, dass die außerschulische Arbeit mit Kindern im Vorschulalter andere Schwerpunkte zu verfolgen hat als die Arbeit mit Schulkindern oder Pubertierenden.

Schließen werden wir mit einigen kurzen Bemerkungen, welche den Aspekt der Professionalität im Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit betrifft, unseren Beitrag abrunden.

Drei erste Grundgedanken

1. *Halt und Verstehen („Holding“ und „Containing“):*

Die einleitend geschilderte Szene mag unterschiedliche Gefühle wecken und die Frage nahelegen, ob Szenen dieser Art als Zeichen einer glückenden Entwicklung eines Kindes zu begreifen sind oder aber als Zeichen dafür, dass sich ein Kind übermäßig starken Problemen ausgesetzt fühlt, die Anlass zur Sorge geben.

Nun ist es freilich unmöglich, aus einer solchen Einzelszene weitreichende Aussagen über die augenblickliche oder gar künftige Entwicklung eines Kindes ableiten zu wollen. Doch erlaubt die genauere Diskussion dieser besagten Szene die Verdeutlichung von drei Beziehungsaspekten, die für die Entwicklung von Kindern in unserer Kultur förderlich, ja geradezu unverzichtbar sind, wenn ihnen die Möglichkeit eröffnet werden soll, in denkbar hohem Ausmaß Selbständigkeit zu entfalten und die Fähigkeit auszubilden, sich und andere möglichst differenziert zu verstehen.

Für den ersten Beziehungsaspekt steht das Wort „Ritual“, das Sonjas Mutter gleich zu Beginn ihrer Erzählung verwendet, wenn sie sagt: „In letzter Zeit hat sich bei uns so eine Art Ritual etabliert.“ Die Art, in der die weitere Erzählung gehalten ist, erweckt keineswegs den Eindruck, dass es sich bei diesem Ritual um ein belastendes, zwanghaft verfolgtes Moment handelt, das spontan aufbrechende Wünsche besonders rigide eingrenzt und unter dem alle Familienmitglieder leiden. Denn das elterliche Wohlwollen, das aus dieser Erzählung spricht, deutet vielmehr darauf hin, dass das Wort „Ritual“ für ein hohes Maß an Regelmäßigkeit steht, mit der sich Sonja am Abend um die Aufmerksamkeit des Vaters bemüht und in der sie diese Aufmerksamkeit auch erfährt, wenn sich die Eltern dem Kind zuwenden. In diesem Sinn scheinen Kind und Eltern in der Zeit des väterlichen Nach-Hause-Kommens füreinander „berechenbar“ zu sein, was dem Kind Halt geben dürfte.

Die Bedeutung, die dieser Aspekt des Gebens und Erlebens von „Halt“ in vielen pädagogischen Diskussionen der letzten Jahre bekommen hat, geht nicht zuletzt auf die Arbeiten des englischen Psychoanalytikers Donald W. Winnicott zurück, der wiederholt darauf aufmerksam machte, dass sich Säuglinge vor der Geburt vom Fruchtwasser sowie vom Körper der Mutter umfasst und somit gehalten erleben. Dieses Erleben geht Säuglingen mit der Geburt jäh verloren; und deshalb bräuchten Kinder eine Art von Fürsorge und Betreuung, die ihnen dieses Gefühl des Gehalten-Werdens neu erschließt. Unabdingbar ist dafür das Erleben des körperlichen Gehalten-Seins, das nach Winnicott (1965, 69f.) die „Grundlage“ abgibt dafür, dass ein Kind auch in anderer Hinsicht Halt und Gehalten-Werden („Holding“) erleben kann. Halt gibt in diesem Zusammenhang jedenfalls auch das Erleben, von anderen Menschen verstanden zu werden; zu erfahren, dass andere Menschen bereit und in der Lage sind, die Stimmungen, Gefühle und Gedanken der eigenen Person wahrzunehmen und zu verstehen (Winnicott 1965, 317; 1988, 104; Trescher und Finger-Trescher 1992, 94; Schäfer 1995, 39ff.).

Dieser letztgenannte Aspekt, der bei Winnicott einen Punkt unter vielen vorstellt, steht im Zentrum jener Überlegungen, die den englischen Analytiker Wilfred Bion (1962, 146ff.) veranlassten, wesentliche Aspekte der Beziehung zwischen Kindern und ihren Eltern mit den Begriffen „Container – Contained“ zu bezeichnen. Lazar (1993), streicht heraus, dass es diesem Konzept zufolge Aufgabe der Eltern sei, unverstandene und oft auch quälende Gefühle des Kindes gleichsam mental in sich aufzunehmen, um sie stellvertretend zu „verdauen“, das heißt: innerlich so zu bearbeiten, dass sie verstanden werden können. Dies macht es den Eltern möglich, auf lachende, weinende, kreischende, suchend umherblickende, spielende, strampelnde etc. Kinder auch dann verstehend zuzugehen, wenn Kinder noch gar nicht in der Lage sind, ihr Erleben selbst zu verstehen oder gar in Worte zu fassen. Die Art, in der ein Elternteil dann ein Kind in die Höhe hebt, in der er es füttert, in der er es streichelt, in der er ihm zulächelt etc., kann dem Kind das Gefühl geben, verstanden zu werden; und die Art, in der es einem Elternteil gelingt, diese Gefühle auch in Gedanken und Worte zu fassen, kann einem Kind überdies helfen, über sein Erleben sowie über das seiner Eltern vermehrt nachzudenken, diese seine Gedanken allmählich selbst in Worte zu fassen und somit zusehends jene psychischen Fähigkeiten auszubilden, die ein Mensch braucht, um die eigene Erlebniswelt sowie die Erlebniswelt anderer differenziert verstehen und sich in vielen Situationen selbst Halt geben zu können (Fonagy 1997, 19).

In diesem Sinn ist ein erster Grundgedanke in der Gestalt folgender These festzuhalten:

These 1: Heranwachsende brauchen Beziehungen, in denen sie sich gehalten und verstanden fühlen.

2. *Die Möglichkeit, auch unangenehme und bedrohliche Gefühle ausdrücken und mitteilen zu können:*

Wenn Kinder wiederholt erleben, von Eltern verstanden zu werden, und wenn sie zugleich erfahren, dass Eltern Halt geben können, dann hilft dies vielen Kindern, die Beziehung zu ihren Eltern als fest und stabil zu erleben. Dies eröffnet vielen Kindern die Möglichkeit, ihren Eltern auch „unangenehme“ Gefühle wie jene des Ärgers, der Enttäuschung, des Neides, der Wut etc. zeigen zu können, ohne befürchten zu müssen, dass dies die Beziehung zu ihren Eltern in allzu beängstigender Weise belastet (Schäfer 1995, 48).

Kann ein Kind wiederholt erfahren, dass es Halt und Verständnis auch dann nicht verliert, wenn es solch „unangenehme“ Gefühle zeigt, fühlt es sich weniger gedrängt, sie für sich zu behalten; denn es kann sich zusehends erlauben, diese Gefühle und damit zusammenhängende Gedanken auszudrücken und mit anderen zu teilen.

Dies vermag einem Kind zu helfen, Konflikte innerhalb seiner Familie auch offen auszutragen und immer besser zu verstehen, dass ein und dieselben Menschen wie Vater oder Mutter nicht bloß „lieb“ oder „böse“ sind, sondern in manchen Situationen als „lieb“, in anderen Situationen als „böse“ und in vielen anderen Situationen als angenehm und zugleich auch als unangenehm erlebt werden (Heinemann 1992, 35).

Entwicklungsschritte der skizzierten Art schützen Heranwachsende vor der Entfaltung des Verlangens, andere Menschen sowie die Beziehungen zu ihnen immer wieder massiv idealisieren und im Fall der unvermeidbaren Enttäuschung gänzlich abwerten zu müssen. In diesem Sinn sind Entwicklungsschritte der skizzierten Art notwendig dafür, dass Kinder die Fähigkeit und Bereitschaft ausbilden, andere Menschen sowie die Beziehungen zu ihnen ambivalent und somit differenziert wahrnehmen zu können. Und nur in Verbindung damit kann es Kindern gelingen, sich aus frühen Abhängigkeiten zu lösen und allmählich Distanz zu ihren engsten Bezugspersonen zu finden, ohne die Bindung an sie völlig zu verlieren.

In diesem Sinn ist ein zweiter Grundgedanke in der Gestalt folgender These festzuhalten:

These 2: Heranwachsende brauchen Beziehungen, in denen auch Gefühle wie Enttäuschung, Neid, Ärger oder Wut ausgedrückt und Konflikte möglichst offen ausgetragen werden können.

3. *Verschiedene Beziehungen zu verschiedenen Menschen an verschiedenen Orten:*

Sonja hat in der eingangs erwähnten Szene die Möglichkeit, Ärger zu zeigen und von ihrer Unzufriedenheit zu erzählen. Allem Anschein nach ist dies für Sonjas Mutter auch nicht bedrohlich; denn wenn sie von dieser Szene erzählt, wirkt sie weder verletzt noch empört, sondern vielmehr ein wenig amüsiert und stolz darüber, wie sich ihre 17 Monate alte Tochter bereits mitteilen kann. Dies deutet darauf hin, dass zwischen Sonja und ihrer Mutter eine Beziehung besteht, in der Sonja – ganz im Sinn von These 2 – „auch Gefühle wie Enttäuschung, Neid, Ärger oder Wut“ auszudrücken vermag.

Und dennoch – das Nach-Hause-Kommen des Vaters eröffnet für Sonja eine besondere Möglichkeit, Klagen über die Mutter zu äußern: Sonja kann dem Vater als Drittem von den Verboten der Mutter erzählen, ohne auf die unmittelbaren Reaktionen der Mutter Rücksicht nehmen zu müssen. Sie kann zugleich erfahren, dass der Vater den „Beschwerden“ der Tochter über die Mutter zuzuhören vermag. Und wir können vermuten, dass dies Sonja zusehends befähigen wird, den einen oder anderen Konflikt mit ihrer Mutter offen auszutragen; denn wenn Sonja die geschilderte Beziehungserfahrung mehrfach wiederholen kann, wird sie immer besser „wissen“, dass sie sich dem Vater anvertrauen und dadurch innerlich entlasten kann, wenn sie die aktuelle Beziehung zu ihrer Mutter als gespannt erlebt.

Darüber hinaus kann Sonja in solchen Szenen erfahren, dass die Mutter in der Lage ist, Vertrautheit und Nähe zwischen Tochter und Vater zuzulassen, ja vielleicht sogar zu genießen. Den Beziehungsraum, der dabei zwischen Vater und Tochter entsteht, kann Sonja offensichtlich nutzen, um ihre Gefühle und Gedanken, die sich auf die Mutter beziehen, in Worte fassen zu lernen. Und bei all dem kann Sonja zugleich deutlich werden, inwiefern sich die Beziehung zu ihrem Vater von der Beziehung unterscheidet, die Sonja zu ihrer Mutter hat.

Sonja scheint damit Beziehungen zu Vater und Mutter erleben und ausgestalten zu können, die in der Fachliteratur als „triangulär“ beschrieben werden und die notwendig sind, wenn Heranwachsende innerhalb gegebener Beziehungen die Möglichkeit erhalten sollen, weitere Schritte der Individuation und Loslösung zu setzen (vgl. Rotmann 1978, 1981; Figdor 1991, 88ff.). Solche „Dreiecksbeziehungen“ helfen Heranwachsenden, sich zunehmend in ihrer „eigenen abgegrenzten Subjekthaftigkeit“ zu erfahren (Schäfer 1995, 89); und sie erlauben Heranwachsenden, ihr Verlangen nach Nähe und Distanz in einer Weise auszubalancieren, die sie anregt, sich über andere Gedanken zu machen und ihnen gegenüber Verständnis zu entwickeln, ohne mit ihnen zu verschmelzen. In diesem Sinn ist ein dritter Grundgedanke in der Gestalt folgender These festzuhalten:

These 3a: Heranwachsende brauchen Beziehungen, die im Sinne der Thesen 1 und 2 mit verschiedenen Menschen an verschiedenen Orten in verschiedener Weise gelebt werden.

Außerschulische Kinderarbeit als besonderer „dritter“ Lebensbereich

Es mag überraschen, dass in These 3a ganz allgemein von „verschiedenen Menschen“ die Rede war, nicht aber von Vater und Mutter.

Dies ist kein Zufall; denn einerseits lenkt die These 3a die Aufmerksamkeit nochmals auf die Bedeutung des „Dritten“ innerhalb der Familie; zugleich macht sie aber auch deutlich, dass im ersten Teil dieses Beitrages am Beispiel einer Szene zwischen Vater, Mutter und Kind drei Grundgedanken entfaltet wurden, die nur in idealtypischer Weise auf das Beziehungsdreieck Vater-Mutter-Kind zu beziehen sind. Das ist so gemeint:

1. Die bloße physische Existenz von Vater, Mutter und Kind führt noch nicht dazu, dass ein Kind die erwähnten Entwicklungsschritte setzt. Dies ist erst dann möglich, wenn die Eltern in der Lage sind, ihrem Kind einen Beziehungsraum zu eröffnen, in dem sich das Kind ausreichend gehalten und verstanden fühlt; in dem es dem Kind möglich ist, bedrohliche Gefühle wie Ärger, Neid oder Enttäuschung auszudrücken, ohne zugleich Angst haben zu müssen, die Fürsorge und Zuneigung von Vater oder Mutter zu verlieren; und in dem das Kind die Gelegenheit hat, zu Vater und Mutter ebenso intensive wie unterschiedliche Beziehungen aufzubauen. Aus unserer tagtäglichen Arbeit wissen wir, dass viele Eltern solche Beziehungsräume gar nicht eröffnen können. Um zwei Beispiele zu nennen: Manche Eltern verspüren selbst nicht den nötigen inneren Halt, der es ihnen erlaubt, ihren Kindern Halt zu geben; und in anderen Eltern brechen zu starke Gefühle des Neides und der Rivalität auf, wenn sie bemerken müssen, dass ein Kind zu jedem Elternteil eine unverwechselbar-einmalige Beziehung aufbaut.
2. Das Zusammenleben mit Vater und Mutter ist nicht zwingend notwendig dafür, dass ein Kind die erwähnten Entwicklungsschritte setzt. Gehalten und verstanden kann sich ein Kind auch dann fühlen, wenn es – aus welchen Gründen auch immer – mit Mutter oder Vater alleine in einem Haushalt aufwächst. Und Beziehungen zu Dritten können auch dann entlastend und „triangulierend“ sein, wenn es sich bei diesen Dritten nicht um Vater oder Mutter handelt, sondern um Geschwister, Großeltern oder andere Verwandte oder Bekannte, mit denen ein Kind gemeinsam mit seiner primären Bezugsperson eine Art Dreiecksbeziehung leben kann. Solche Dreiecksbeziehungen haben (und brauchen) viele Kinder alleinerziehender Eltern; aber auch

viele andere Kinder, die mit Vater und Mutter in einer durchaus anregenden Weise zusammenleben, bilden sie aus. Auch sie erleben ja Geschwister oder andere Verwandte und Bekannte der Familie oft als „Dritte“, zu denen sie Beziehungen aufnehmen können, die sich von den elterlichen Beziehungen deutlich unterscheiden. In diesem Sinn mag man etwa an Geschwister denken, die sich von ihren Eltern abgrenzen, indem sie sich in bestimmten Situationen gegen sie „verbünden“; es mögen einem Großeltern in den Sinn kommen, mit denen Kinder Erfahrungsbereiche teilen können, zu denen ihre Eltern keinen Zugang haben; oder man mag sich Verwandter und Bekannter entsinnen, bei denen sich Kinder über ihre Eltern zu beklagen vermögen, ohne jene Reaktionen fürchten zu müssen, die sie von ihren Eltern her kennen.

3. Glückt in unserer Kultur die Entwicklung Heranwachsender, so erkunden diese zusehends neue Lebensbereiche, mit denen sie vertraut werden; Bereiche, in denen sie zunehmend neue Beziehungen eingehen, die zu familiären Beziehungen oft genug in einem Spannungsverhältnis stehen und die somit weitere Prozesse der allmählichen Lösung aus engen, familiären Bindungen ermöglichen. Zu denken ist hier an die Lebensbereiche des Kindergartens und der Schule; an die Lebensbereiche, die von Vereinen oder Institutionen gepflegt werden, in denen bestimmte Tätigkeiten oder Fertigkeiten gelehrt oder geschult werden (also etwa Musizieren oder das Ausüben von Sport); oder an jene Lebensbereiche, die sich Kinder selbst schaffen und gestalten, wenn sie mit ihren Freunden zusammen sind.

Den Lebensbereichen, die wir soeben genannt haben, ist der Umstand gemeinsam, dass Heranwachsende außerhalb ihrer engen, familiären Umgebung mit anderen Kindern und Jugendlichen regelmäßig zusammenkommen. Gelingt Entwicklung, so gewinnt dieses Zusammensein mit „peers“, d. h. mit anderen, weitgehend gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen, zusehends an Gewicht. Und deshalb ist es bedeutsam, nicht nur nach dem Stellenwert der Beziehungsdreiecke zwischen „Kind, Vater und Mutter“ sowie „Kind, Eltern und anderen Verwandten bzw. Bekannten der Familie“ zu fragen, sondern auch nach der Bedeutung, die den verschiedenen Varianten des Beziehungsdreiecks zwischen „Kind, Familie und peers“ im Prozess der Persönlichkeitsentfaltung zukommt.

Um dieser Frage nun etwas genauer nachzugehen, möchten wir unser Augenmerk auf jenen Bereich des Zusammenseins mit Gleichaltrigen lenken, der durch eine bestimmte Variante von „außerschulischer Kinderarbeit“ eröffnet wird; nämlich durch jene, die die folgenden vier Merkmale aufweist:

- Kinderarbeit bietet bestimmten Heranwachsenden die Gelegenheit, über einen längeren Zeitraum hinweg (mitunter sind es Jahre) freiwillig und regelmäßig zusammenzukommen.

- Dabei sind Heranwachsende nicht bloß sich selbst überlassen; denn das Zusammenkommen ist über weite Strecken strukturiert: Es gibt jeweils ein bestimmtes, insgesamt oft wechselndes Vorhaben oder ein bestimmtes Rahmenangebot, das oft „Programm“ genannt wird; und es gibt Personen, die das Zusammenkommen regeln oder leiten.
- Die Personen, die regeln oder leiten (und zumeist auch für das Programm verantwortlich sind), können der Elterngeneration angehören. Oft sind es aber jüngere Erwachsene oder ältere Jugendliche, die das Zusammenkommen der Heranwachsenden vorbereiten und strukturieren.
- Das „Programm“ des Zusammentreffens ist weder an staatlich verordnete Lehrpläne, noch an die Vorgabe gebunden, spezielle vorweg definierte Tätigkeiten und Fertigkeiten (also zum Beispiel: Geige spielen, Ballett tanzen etc.) zu lehren und zu schulen. Daher kann das „Programm“ über denkbar weite Strecken auf die Vorlieben, Interessen oder Problemlagen der Zusammenkommenden abgestimmt werden.

Neben Schule und Familie kann eine solche Form von Kinderarbeit für viele Heranwachsende einen „dritten“ und zugleich besonderen Ort abgeben,

- der Kontinuität und Struktur bietet und somit Halt gibt;
- der Kindern erlaubt, sich auf Grund entsprechender „Programmgestaltungen“, auf Grund des Austausches mit Gleichaltrigen sowie auf Grund der Bemühungen der Leiter verstanden und wertgeschätzt zu fühlen;
- der Heranwachsenden auf Grund seiner Offenheit geradewegs dazu einlädt, neben Freudvoll-Angenehmem auch Unangenehm-Bedrohliches zum Ausdruck zu bringen und unter dem Schutz der vorgegebenen Strukturen Konflikte auszutragen, die weder zu massiven Kränkungen noch zur Gefährdung von Freundschaften führen;
- und an dem Heranwachsende – nicht zuletzt wegen der Offenheit des Programms und wegen der Initiativen der Leiter – angestoßen und angehalten werden, jenseits der schulischen Vorgaben und jenseits der familiären Traditionen die Grenzen ihrer bisher gemachten Erfahrungen zu übersteigen, ohne sich dabei in zu hohem Ausmaß alleine (gelassen) zu fühlen.

In diesem Sinn kann Kinderarbeit – neben Familie und Schule – einen wichtigen „dritten“ Ort abgeben, der viele Heranwachsende im Prozess des Selbständigwerdens unterstützt; und in diesem Sinn wollen wir nun den Thesen 1, 2 und 3a, die wir nochmals wiederholen, eine weitere These 3b hinzufügen:

These 1: Heranwachsende brauchen Beziehungen, in denen sie sich gehalten und verstanden fühlen.

These 2: Heranwachsende brauchen Beziehungen, in denen auch Gefühle wie Enttäuschung, Neid, Ärger oder Wut ausgedrückt und Konflikte möglichst offen ausgetragen werden können.

These 3a: Heranwachsende brauchen Beziehungen, die im Sinne der Thesen 1 und 2 mit verschiedenen Menschen an verschiedenen Orten in verschiedener Weise gelebt werden.

These 3b: Dabei kommt dem Zusammen-Sein mit anderen Kindern und Jugendlichen innerhalb gestalteter und nicht zu eng gehaltener Strukturen besondere Bedeutung zu.

Offen ist freilich die Frage, welche Bedeutung eine solche Kinderarbeit für Heranwachsende in verschiedenen Altersstufen haben kann.

Außerschulische Kinderarbeit mit Heranwachsenden verschiedener Altersstufen

Dazu wollen wir nun einige Überlegungen entfalten. Wir werden dabei auf gewisse Vorformen der außerschulischen Kinderarbeit im Kindergartenalter sowie auf einige Aspekte der außerschulischen Arbeit mit Kindern im Schulalter eingehen; wobei wir jeweils einige Bemerkungen zu allgemein darstellbaren Entwicklungsaufgaben machen werden, mit denen sich Kinder – zumindest in unserer Kultur – in den einzelnen Altersstufen konfrontiert finden, um dann einige Konsequenzen zu benennen, die aus unseren Hinweisen für die Gestaltung außerschulischer Kinderarbeit erwachsen. Abschließen werden wir mit einigen knappen Anmerkungen zur Bedeutung von außerschulischer Arbeit mit Kindern im Übergang zu Pubertät und Adoleszenz.

Dabei werden wir auf verschiedene Aspekte der außerschulischen kirchlichen Kinderarbeit besonders Bezug nehmen; auch wenn ein Gutteil unserer Ausführungen ebenso für andere Formen der außerschulischen Kinderarbeit gilt. Auf spezielle Aspekte der Lebenssituation von Kindern, die am Ende unseres Jahrhunderts leben, werden wir allerdings nur am Rande eingehen, zumal dieser Thematik ja ein eigener Beitrag von Ingrid Kromer und Katharina Novy (in diesem Band) gewidmet ist.

1. Einige Bemerkungen über Vorformen der außerschulischen Arbeit mit Kindern im Vorschulalter:

– Das Thema „Lösung von der Familie“ im Vorschulalter:
Blättert man in Büchern, die speziell Kindern im Vorschulalter gewidmet sind, so stößt man auf Bilderbücher wie jenes von Martin Waddell und Barbara Firth (1989), das den Titel trägt: „Kannst du nicht schlafen, kleiner Bär?“ Es beginnt so: „Es waren einmal zwei Bären. Der große hieß großer Bär, und der kleine hieß kleiner Bär. Den ganzen Tag über spielten sie draußen im Sonnenschein. Wenn

die Sonne unterging und der Abend kam, ging der große Bär mit dem kleinen Bären nach Hause in die Bärenhöhle.

Der große Bär brachte den kleinen Bären ins Bett, dort, wo die Bärenhöhle ganz dunkel ist. ‚Schlaf schön, kleiner Bär‘, sagte er. Und der kleine Bär versuchte es. Der große Bär machte es sich im Bärenlehnstuhl gemütlich. Im Schein des Kaminfeuers las er sein Bärenbuch. Aber der kleine Bär konnte nicht schlafen.“

Wer das Buch weiterliest, der erfährt, wie schwer es dem kleinen Bären fällt, die Augen zu schließen, einzuschlafen und damit Abschied zu nehmen von der hellen Welt, in der er sich als kleiner, wacher Bär befindet und in der er sich so leicht von der Anwesenheit und Fürsorge des großen Bären überzeugen kann. Der kleine Bär sieht sich damit einem Problem gegenüber, das Kindern im Vorschulalter ganz allgemein begegnet: Das Problem der punktuellen Trennung von vertrauten Bezugspersonen, das nicht nur beim Einschlafen, sondern in modifizierter Form auch dann akut wird, wenn ein Kind zu einer Tagesmutter, in eine Krabbelstube oder in den Kindergarten kommt.

Trennungen dieser Art werden von Kindern unterschiedlich erlebt, sind aber zumeist von heftigen Gefühlen des Bedrohtseins und des Verlustes begleitet, verbunden mit der nur schwer formulierbaren Frage: „Wenn ich von den Menschen getrennt bin, mit denen ich vertraut bin und die für mich gewöhnlich Sorge tragen – wie kann ich dann überleben, wie Gefühle der Angst, mitunter auch Gefühle der Verzweiflung, der Wut ertragen?“ Und so schwierig, ja unmöglich es für Kinder in der Regel ist, Gefühle und Gedanken dieser Art bewusst zu fassen oder gar auszusprechen, so unmissverständlich deutlich gelingt es mitunter Autoren und Autorinnen von Kinderbüchern, den Zusammenhang zwischen dem Erleben von Trennung und der Angst vor dem Verlorengehen und Untergehen zur Sprache zu bringen:

In dem Büchlein „Jan und Julia verlaufen sich“ (1981) schildert Margret Rettich beispielsweise, wie beide Kinder beim Einkaufen ihre Mutter verlieren. Sie irren herum, bis sie von einer freundlichen Polizistin angesprochen werden: „Julia weint jetzt. ‚Warum weinst du?‘ fragte eine junge Frau in Uniform, die Strafzettel an die Autos steckt. ‚Wir haben uns verlaufen‘, sagt Jan.“ Und die kleine Julia fügt hinzu: „Wir müssen verhungern und erfrieren ...“

In welchem hohem Ausmaß Kinder im Vorschulalter mit Trennungsproblemen zu kämpfen haben und in welchem hohem Ausmaß Kinder dabei bedrohliche Gefühle verspüren, ist freilich nicht nur Kinderbüchern, sondern auch fachliterarischen Beiträgen wie jenen von Mahler u. a. (1975), Niedergesäß (1989) oder Daws (1989) zu entnehmen. Und ebenso weisen Texte beider literarischer Gattungen darauf hin, dass Kindern unserer Kultur in diesem Zusammenhang auch einiges abverlangt wird: Sie haben zu lernen, Trennungssituationen und damit verbundene Gefühle zu ertragen; Schritt für Schritt mit neuen erwachse-

nen und gleichaltrigen Menschen in Beziehung zu treten; Vertrauen zu neuen Orten sowie zu neuen Arten des Zusammenseins zu entfalten; sich an neue Regeln des Miteinander-Lebens zu binden; Momenten wie Konkurrenz, Neid oder Eifersucht in „produktiver Weise“ zu begegnen; und dem vielen Neuen überdies nicht nur Bedrohliches, sondern auch Angenehmes abzugewinnen, da es dem Kind in der lustvoll-neugierigen Zuwendung zum Neuen auch in einer angenehmen Weise gelingen soll, den familiär vorweg definierten Horizont von Welt zu übersteigen.

– Zur Arbeit mit Kindern im Vorschulalter:

Folgt man den erwähnten fachliterarischen Hinweisen sowie unseren bisher entfalteteten Überlegungen, lassen sich – in Anlehnung an die Thesen, die wir in den beiden ersten Teilen unseres Beitrages vorgestellt haben – drei Konsequenzen benennen, welche die Gestaltung von gewissen Vorformen der außerschulischen Arbeit mit Vorschulkindern betreffen.

1. Wir knüpfen an den Hinweis an, dass dem Kleinkind die Trennung von Bezugspersonen Schwierigkeiten bereitet. Diese sind besonders groß, wenn das Kind abrupt in Trennungssituationen gerät und keine vertraute Bezugsperson zur Verfügung steht, die das Kind bei der Bewältigung von Trennungserlebnissen hilfreich unterstützen kann. Ist das Kind eingeladen, ihm unbekannte Situationen kennenzulernen oder zu erforschen, ist es nach wie vor auf die Anwesenheit einer Bezugsperson angewiesen, zu der es jederzeit Kontakt (Blickkontakt oder Körperkontakt) aufnehmen kann, um so sein Gefühl der Sicherheit aufrechtzuerhalten, wiederzufinden oder weiter zu entfalten. Ein Kind kann dann eine Haltung entwickeln, vor deren Hintergrund es zu sich gleichsam sagen kann: „Das schaffe ich gut allein! Da brauche ich allerdings die Anwesenheit, die Unterstützung oder die Begleitung durch mir vertraute Personen.“

Kinderarbeit im Vorschulalter bedarf demnach zunächst der Einbindung von Menschen, mit denen das Kind vertraut ist. Das Halt gebende Zusammensein mit diesen Menschen mag dem Kind die Gelegenheit eröffnen, einigen jener Eindrücke Neugier entgegenzubringen, die auf das Kind einströmen, wenn es in Begleitung von vertrauten Personen einen Kindergottesdienst oder eine anschließende Agape besucht, an einem Faschingsfest oder einer Nikolausfeier teilnimmt, bei einem Eltern-Kind-Turnen mitmacht, oder bei einem Müttertreffen mit Kinderaufsicht dabei ist.

Wird es zu diesem Schöpfen von Neugier ermutigt und nicht allzu sehr gedrängt, sich aus der Nähe der vertrauten Person weg zu bewegen, so gerät das Kind in die Lage, weitere Schritte der Trennung selbst zu bestimmen, um so neue Lebensräume zu erschließen, in denen es an Menschen gerät, denen es Interesse entgegenbringt und die an ihm interessiert sind.

2. Ein solches Interesse an Kindern schließt das grundsätzliche Gewährsein und auch punktuelle Gewährwerden der oben genannten Trennungsschwierigkeiten von Vorschulkindern mit ein. Für Kinder ist es daher hilfreich, wenn ihnen „Raum“ gegeben wird, der ihnen gegebenenfalls erlaubt, Ängstlichkeit und Scheu zu zeigen; wenn sie die Erfahrung machen, dass diesem Zeigen von Ängstlichkeit und Scheu auch Rechnung getragen wird; und wenn sie auf diese Weise dabei unterstützt werden, ihr eigenes Erleben zu verstehen.

Eltern sind mitunter in der Lage, all diese Unterstützung selbst zu geben; mitunter bedürfen Eltern aber auch einiger Hilfe, um die Situation ihrer Kinder angemessen verstehen und eine Balance zwischen Über- und Unterforderung finden zu können. Jene Personen, die für die Gestaltung außerschulischer Kinderarbeit verantwortlich sind, haben dann eine Art „Vermittlerfunktion“ zwischen Eltern und Kindern wahrzunehmen und somit nicht nur Kinderarbeit, sondern zugleich ein Stück Elternarbeit zu leisten.

3. Soll der Ort, an dem Kinderarbeit geleistet wird, nicht nur punktuell aufgesucht werden, sondern sich – neben Familie und ersten Formen der institutionalisierten außerfamiliären Kinderbetreuung (wie etwa Kindergarten) – tatsächlich zu einem „dritten Lebensbereich“ entwickeln, so müssen die Vorschulkinder in besonders hohem Ausmaß Möglichkeiten erhalten, zu Räumen und Repräsentanten dieser Kinderarbeit Beziehungen aufzubauen, die von Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit geprägt sind.

Gelingt dies und finden Kinder erste Begegnungen mit dem pfarrlichen Leben ansprechend und einladend, so kann dies eine erste Basis abgeben, auf welche verschiedene Aktivitäten der außerschulischen Arbeit mit Schulkindern aufbauen können.

2. Einige Bemerkungen zur außerschulischen Arbeit mit Kindern im Schulalter:

– Die Bedeutung der Gruppe der Gleichaltrigen für Kinder im Schulalter: So behutsam Vorschulkinder in außerfamiliäre Lebensräume hineinzubegleitet sind, so groß wird die Attraktivität der Gruppe der Gleichaltrigen für Kinder im Schulalter (Mussen u.a. 1979, 532ff.). Dies wird deutlich, wenn man in die Kinderliteratur schaut, die für Schulkinder geschrieben wird. Schlägt man beispielsweise ein Bestsellerbuch von Thomas Brezina aus der Serie „Die Knickerbockerbande“ auf, so blicken einem die vier Kindergesichter von Lilo, Axel, Poppi und Dominik entgegen, die wenige Seiten später mit all ihren Eigenschaften und Stärken näher vorgestellt werden. Von Beginn an besteht kein Zweifel: Diese vier Kinder gehören zusammen, gemeinsam bilden

sie die besagte „Knickerbockerbande“ und gemeinsam erleben sie wilde Abenteuer.

Stellt man dem andere Bücher zur Seite – etwa Erich Kästners „Emil und die Detektive“, Enid Blytons Verkaufsschlager oder solche Kinderbücher, die im Internatsmilieu angesiedelt sind –, so sieht man schnell, dass in diesen Büchern nicht mehr die ersten Schritte der angsterfüllten Loslösung von Eltern thematisiert werden. Im Zentrum dieser Bücher steht vielmehr der Genuss, den das Zusammensein mit Gleichaltrigen außerhalb des familiären Lebensraumes mit sich bringt, das Finden und Aufbauen von „verschworenen“ Freundschaften, das gemeinsame Suchen und Bestehen von Abenteuern. Kinderbücher dieser Art bringen literarisch-verbrämt zum Ausdruck, welche Schritte der Ablösung Schulkinder zumeist setzen und welche eminente Bedeutung die Gruppe der „peers“ für sie erhält. Um diesen Gruppenaspekt zu betonen, hat der Illustrator Sempé sogar darauf verzichtet, den Freunden der Romanfigur des „kleinen Nick“ unterschiedliche Gesichtszüge zu geben, so dass dem Leser einzelne Kinderfiguren viel weniger ins Auge springen als die Kindergruppe als Ganzes (vgl. etwa Sempé und Goscinny 1974).

Freilich muss man sich davor hüten, die Lebenssituation von Kindern im Schulalter zu idealisieren; denn dagegen spricht vieles: Die häusliche Situation, die sich für Kinder oft genug als belastend darstellt; der Umstand, dass Kinderfreundschaften auch ihre Schwierigkeiten mit sich bringen; vor allem aber die Tatsache, dass der Eintritt in das Schulkindalter mit dem Eintritt in die Institution Schule verbunden ist. Dieses Geschehen stellt für Kinder einen gewaltigen Einschnitt dar, der erhebliche Herausforderungen und Belastungen mit sich bringt; denn auf dem Weg zum Erwachsenwerden wird Kindern nun die gezielte Aneignung von Kulturgütern und Kulturtechniken innerhalb bestimmter zeitlicher Fristen in einer außerfamiliär angesiedelten Institution abverlangt. Ja mehr noch: Kinder erfahren, dass sie von Beginn an für die Art, in der ihnen diese Aneignung gelingt, bewertet werden; und dass die Ergebnisse dieser Bewertungen großen Einfluss darauf haben, wie Kinder innerhalb ihrer Schulklasse, vor allem aber auch innerhalb ihrer Familie wertgeschätzt – oder aber geringgeschätzt – werden.

– Zur Arbeit mit Kindern im Schulalter:

Vor dem Hintergrund dieser Hinweise wollen wir wiederum in drei Punkten skizzieren, welche Bedeutung der außerschulischen Arbeit mit Kindern im Schulalter zukommen kann. Dabei denken wir vor allem an Jungschararbeit als jene Form der kirchlichen Kinderarbeit, die sich ausdrücklich an Kinder im Schulalter wendet (vgl. KiK 1998).

1. Angebote der außerschulischen Kinderarbeit, die – wie die Jungschararbeit – unserer Charakterisierung von außerschulischer Kinderarbeit denkbar

nahe kommen (vgl. dazu das 2. Kapitel), können gerade für Kinder im Schulalter besonders attraktiv sein: Gruppenstunden, Lageraktivitäten und „besondere“ Aktionen (wie z.B. Sternsingen) können Orte des Zusammenseins mit Gleichaltrigen darstellen, die „neben“ der Welt der Familie und Schule existieren und an denen Kinder dennoch die Möglichkeit erhalten, zu einer überschaubaren Gruppe von Gleichaltrigen Beziehungen aufzubauen, die sich durch Konstanz und Kontinuität auszeichnen. Da das Zusammenkommen und Zusammensein institutionalisiert ist und regelmäßig erfolgt, vermag außerschulische Kinderarbeit in besonderer Weise Stabilität und Kontinuität zu vermitteln; zumal sich die Zusammensetzung der Kindergruppe oft nur wenig ändert und Kinder selbst in den Situationen des Auseinandergehens mit Sicherheit wissen können, wann sie mit welchen Kindern an welchem Ort wieder zusammentreffen werden (Petrik 1992, 24). Gerade dann, wenn sich Kinder im Rahmen von Familie und Schule mit vielen Beziehungsabbrüchen und Diskontinuitäten konfrontiert finden, kann außerschulische Kinderarbeit in manchen Lebensphasen eines Kindes einen besonders wichtigen Ort darstellen, der (gleichsam in gegenläufiger Weise) Halt und Stabilität vermittelt.

In diesem Zusammenhang ist bedeutsam, dass mit den Gruppenleitern überdies Personen existieren, die für die Aufrechterhaltung und Einhaltung gegebener Strukturen „garantieren“. Zugleich fühlen sich Kinder von diesen Gruppenleitern oft in besonderer Weise „angenommen“ und verstanden; denn da Gruppenleiter – im Unterschied zu Lehrern, Fußballtrainern oder Chorleitern – nicht vor der Aufgabe stehen, Kindern vorweg definierte Inhalte oder Kompetenzen vermitteln zu müssen, gewinnen Kinder häufig den Eindruck, dass Gruppenleiter schlicht „an den Kindern selbst“ interessiert sind. Dazu kommt, dass sich Kinder von ihren Gruppenleitern auch besser verstanden fühlen als von anderen Älteren, da Gruppenleiter aus der Sicht der Kinder häufig eine Position einnehmen, die „zwischen der Welt der Erwachsenen und der Welt der Kinder“ angesiedelt ist (Petrik 1990).

Dass dieses Bild von außerschulischer Kinderarbeit über weite Strecken den Erfahrungen entspricht, die Jungschar Kinder auch tatsächlich machen, kann einer Studie von Karin Magrutsch (1998) entnommen werden, die 195 Jungschar Kinder im Alter zwischen neun und vierzehn Jahren über ihr Erleben von Jungschar befragt hat. Den Antworten dieser Kinder zufolge ist es vornehmlich das Gruppen- und Gemeinschaftserleben mit Gleichaltrigen, das Kinder (in Verbindung mit Spiel und Spaß sowie dem Fehlen von Benotung) veranlasst, „in die Jungschar zu gehen“ (Magrutsch 1998, 13). Aus der Sicht der Kinder besteht kaum Zweifel darüber, dass die Gruppenleiter für das Gruppenleben Verantwortung tragen, sich emotional an „ihre“ Gruppe gebunden fühlen und die ihnen anvertrauten Kinder über weite Strecken

„ernst nehmen“ (Magrutsch 1998, 14f., 24, 26). Überdies werden viele Gruppenleiter in einer Position zwischen dem Jugendlichen- und dem Erwachsenenalter und zugleich als Personen erlebt, die von 90% der Kinder „wie Freunde“ wahrgenommen werden und mit denen 80% der befragten Kinder „über alles reden können“ (Magrutsch 1998, 25, 27).

2. Der Untersuchung von Magrutsch (1998) zufolge stellt die hier beschriebene Form von außerschulischer Kinderarbeit überdies einen besonderen Ort des Erlebens, Ausdrückens und Austragens von Ärger und Streit dar. Als geradezu selbstverständlich wird von den Kindern im Schulalter herausgestrichen, dass in den Jungschargruppen nicht immer Harmonie herrscht; doch scheinen Kinder, die Ärger zeigen, auf zweierlei vertrauen zu können: auf die Bereitschaft der Gruppe, sich um die Lösung von Konflikten zu bemühen und von der Möglichkeit der „Ausstoßung“ eines Gruppenmitglieds nach Tunlichkeit abzusehen; sowie auf die Einschätzung der Gruppe, dass der Gruppenleiter beim Lösen von Konflikten Unterstützung anzubieten hat. In diesem Sinn hält Magrutsch (1998, 14f.) fest, dass „Kinder um des Erhaltes der Gruppe und der Gemeinschaft willen anscheinend bereit sind, einiges an lästigen Uneinigkeiten und Streit auszuhalten, Rücksicht zu nehmen und Kompromisse einzugehen.“ Dabei stützt sich Magrutsch unter anderem auf die Beantwortung einer Frage, „bei der die Kinder entscheiden sollten, ob eine Jungschargruppe, deren Gruppenmitglieder sehr verschieden sind, sich für ganz unterschiedliche Dinge interessieren, sich nie einigen können, was sie miteinander tun sollen, und ständig streiten, zusammenbleiben kann oder nicht. Deutlich mehr als die Hälfte der Kinder (65%) entschieden sich für ‚ja‘ und meinen gleich darauf bei der Frage, was denn die Gruppenleiter in einer solchen Gruppe tun sollten, dass sie eben versuchen müssten, Spiele zu finden, die alle gerne spielen (81%), und mit den Kindern reden sollten, um sie zu mehr Rücksichtnahme zu bewegen (75%). Die vorgeschlagenen Lösungen, dass die Gruppenleiter die Gruppe ja auch teilen oder diejenigen, denen nie etwas passt, heimschicken könnten, stoßen bei den Kindern nur auf wenig Zustimmung (21% und 10%). Auch bei denjenigen, die noch eigene Lösungsvorschläge aufschrieben, dominiert das Bemühen, die Gruppe zusammenzuhalten.“

Folgt man dem Erleben und den Erwartungen der befragten Kinder, so stellt außerschulische Kinderarbeit der hier beschriebenen Form somit nicht bloß einen Ort dar, an dem sich Kinder in der Gleichaltrigengruppe über ihre Unzufriedenheiten austauschen können, die sie Lehrern, Eltern oder anderen Personen entgegenbringen; und sie erwarten auch nicht, bloß auf sich alleine gestellt zu sein, wenn sie Konflikte mit anderen „peers“ auszutragen haben. Die besonderen Rahmenbedingungen, die Kinder hier vorfinden, scheinen ihnen vielmehr die Möglichkeit zu eröffnen, gemeinsam mit ihren

Gruppenleitern eine „Streitkultur“ zu entwickeln und zu erfahren (Petrik 1992, 24), die sich mitunter deutlich von jenen Formen der Auseinandersetzung mit Ärger, Enttäuschung und Wut abheben kann, die Kinder in anderen Lebensbereichen wie Familie oder Schule nur zu oft kennenlernen müssen.

3. Während in der Schule das Erbringen von Lernleistungen und bei anderen Freizeitaktivitäten die Ausübung spezieller Tätigkeiten im Vordergrund steht, erfahren Kinder in vielen Bereichen der außerschulischen Kinderarbeit ein weit geringer segmentiertes „Teilen von Lebensraum“ (Petrik 1992, 26): Kinder kommen zusammen, um zu singen und zu spielen, zu feiern und zu diskutieren, zu Ausflügen und zu Lagerunternehmungen. Dabei haben Kinder zumeist über viele Jahre hinweg Zeit, um miteinander vertraut zu werden und viele Erfahrungen und Entwicklungen zu teilen – ohne zugleich angehalten zu sein, solch enge Bindungen einzugehen, wie sie in Familien existieren. Deshalb können Schulkinder die Offenheit, Vielgestaltigkeit und Intimität von Kinderarbeit oft besonders intensiv für ihren Prozess der zunehmenden Loslösung aus familiären Bindungen nützen; zumal sie in der Begegnung mit außerschulischer Kinderarbeit auch viele weitere Erfahrungen machen können, die sich zugleich von schulischen und familiären Erfahrungen unterscheiden und dennoch der Persönlichkeitsentfaltung von Kindern dienen.

Man denke in diesem Zusammenhang etwa daran,

- dass es für Kinder im Schulalter nur mehr wenige Orte gibt, an denen ein regelmäßiges Zusammenkommen kultiviert wird, das weitgehend frei ist von Stress und schulischem Leistungsdruck;
- dass sich ängstliche, überbehütete Kinder in der Gegenwart von Gruppenleitern sowie eingebunden in Kindergruppen immer wieder Erfahrungen aussetzen, die ihnen verdeutlichen können, dass sie stärker und kompetenter sind, als ihnen in ihrer Familie vermittelt wird;
- oder dass Kinder, die zum Beispiel wegen schlechter Schulleistungen mit Minderwertigkeitsgefühlen zu kämpfen haben, in der Begegnung mit dem Gruppenleiter sowie bei verschiedenen Gruppenaktivitäten in kompensatorischer Weise auf soziale Anerkennung stoßen können, wenn in der außerschulischen Kinderarbeit anderen Norm- und Wertvorstellungen gefolgt wird, als dies im Rahmen von Schule der Fall ist.

Bei all dem ist zu bedenken, dass das Selbst- und Weltbild, das Kinder im Schulalter in bewusster und unbewusster Weise ausbilden, in stärkerem Ausmaß von den Beziehungserfahrungen mit Gleichaltrigen mitbestimmt wird, als dies bei Vorschulkindern der Fall ist; und dass Jugendliche oder Erwachsene, die sich regelmäßig und mit Erfolg um Kindergruppen bemühen, maßgeblichen Einfluß darauf haben, „welche Früchte die Bemühungen von Gleichaltrigengruppen haben“ (Mussen u.a. 1979, 538).

3. Zur außerschulischen Arbeit mit prä- und frühadoleszenten Kindern:

Obgleich die außerschulische Arbeit mit Jugendlichen ein Thema für sich darstellt, möchten wir unsere Überlegungen zur Arbeit mit Kindern auf unterschiedlichen Altersstufen mit einigen knappen Bemerkungen abrunden, welche auf die Arbeit mit Kindern im Übergang zum Jugendalter bezogen sind.

In dieser Lebensphase sehen sich Kinder umfassender und stärker als in den Jahren zuvor mit dem Verlangen konfrontiert, sich von der Familie zu lösen; doch ist dies mit dem gleichzeitigen Wiederaufleben von regressiven Tendenzen verbunden (Zauner 1985, 70). Diese Entwicklungen führen mit den weiteren körperlichen und sozialen Veränderungen, die mit dem Eintritt in die Pubertät herannahen, dazu, dass Heranwachsende zahlreiche Unsicherheiten, Ängste sowie eine Labilisierung ihres Selbstwertgefühles verspüren. Es ist daher verständlich, dass in dieser Zeit der vielen Umbrüche auch die Bedeutung, die der Gruppe der peers zukommt, neue Akzente erhält.

In der Gruppe der Gleichaltrigen versuchen Heranwachsende nun zusehends ihr Verlangen nach Zuwendung und Bindung zu stillen, wenn sie althergebrachte familiäre Beziehungsformen nicht mehr schätzen und „erwachsene Liebesbeziehungen“ noch nicht aufnehmen können. Die Gruppe der Gleichaltrigen benötigen sie, um sich im Gespräch mit Gleichaltrigen über „sich und ihr Leben“ austauschen und dabei versichern zu können, dass viele Heranwachsende mit ähnlichen Problemen zu ringen haben. Und die Gruppe der Gleichaltrigen suchen sie, um in dieser Phase des Erwachsenwerdens gemeinsam neue Orientierungen finden zu können.

Die inhaltliche und methodische Ausrichtung der außerschulischen Arbeit mit prä- und frühadoleszenten Heranwachsenden hat sich daher zusehends an Konzepten der Jugendarbeit zu orientieren, ein Umstand, der auch in der Untersuchung von Karin Magrutsch (1998) deutlich wurde: Kinder, die älter als zwölf sind, verlieren das Verlangen, in der Jungschar gemeinsam zu spielen und Neues zu erleben, und suchen verstärkt Gelegenheiten zum „Miteinander-Diskutieren“ (Magrutsch 1998, 17). Die Gruppenleiter, die mit Kindern dieser Altersstufe arbeiten, stehen dann nicht selten vor der schwierigen Aufgabe, die rechte Balance zu finden zwischen Intimität und Distanz, zwischen Überforderung und Infantilisierung sowie zwischen ermöglichender Offenheit und strukturierenden Vorgaben, die von Kindern im Übergang zu Pubertät und Adoleszenz nicht grundsätzlich als unangenehm-einschränkend, sondern oft auch als Haltgebend erlebt werden.

Zum Abschluss eine Bemerkung über Professionalität in der außerschulischen Kinderarbeit

Freilich sehen sich nicht nur Gruppenleiter, die mit älteren Kindern arbeiten, wiederholt mit schwierigen Aufgaben und Situationen konfrontiert. Denn wenn man dem Verständnis von außerschulischer Kinderarbeit folgt, das wir hier skizziert haben, so eröffnet diese Art von Arbeit vielgestaltige Beziehungsräume, die von Kindern aller erwähnten Altersstufen nicht nur zum Sammeln und Teilen von freudvollen und entwicklungsförderlichen Erfahrungen genutzt werden können: Das regelmäßige Zusammenkommen innerhalb vorgegebener Strukturen erlaubt Kindern zugleich, das, was sie innerlich und oft unbewusst beschäftigt, in die Art und Weise einfließen zu lassen, in der sie sich in der Gruppe bewegen und in der sie in der Gruppe Beziehungen leben.

Außerschulische Kinderarbeit ist aus dieser Sicht als ein Ort zu begreifen, an dem Kinder Schwierigkeiten, mit denen sie innerlich zu kämpfen haben, „handelnd“ zum Ausdruck bringen. Dies dynamisiert Beziehungsprozesse, in welche die einzelnen Kinder ebenso miteinbezogen und „verstrickt“ werden wie die Gruppenleiter. Oft ist die Vielschichtigkeit solcher Beziehungsprozesse kaum zu erfassen und ihre Bedeutung nur schwer zu verstehen; zumal die maßgeblichen Motive für die Ausgestaltung solcher Beziehungen den Kindern nicht bewusst sind. Dazu kommt, dass auch Gruppenleiter von unbewussten Motiven, die ihre Arbeit beeinflussen, nicht frei sind, und Gruppensituationen dazu einladen, dass sich die unbewussten Handlungstendenzen der Gruppenmitglieder in vielfacher Weise überlagern und verschränken, sodass sich in Gruppen bald äußerst komplexe und nur schwer überschaubare Beziehungsmuster und Beziehungsneigungen auszubilden beginnen.

Es nimmt daher nicht Wunder, dass in der pädagogischen Fachliteratur das schwierige Thema der Arbeit mit Gruppen nur selten aufgegriffen wird (Ausnahmen finden sich beispielsweise bei Büttner und Trescher 1987; Finger-Trescher 1994; Büttner 1995). Umso beachtlicher ist es daher, wenn sich Organisationen aus dem Bereich der außerschulischen Kinderarbeit darum bemühen, Problemzusammenhänge aufzugreifen und ihren Mitarbeitern zu verdeutlichen, die jenen Überlegungen nahe stehen, die wir hier umrissen haben. Als Beispiel nennen wir an dieser Stelle nochmals die Katholische Jungschar Österreichs, die eben solche Ansätze in ihren Werkbriefen und Mitarbeiterbefehlen erkennen lässt (vgl. Jungschar 1996).

Diesen Schriften ist überdies die Tendenz zu entnehmen, Mitarbeiter im Bereich der außerschulischen Kinderarbeit gezielt schulen zu wollen, ohne ihnen aber zugleich das Angebot zu machen, für ihre Arbeit finanziell entlohnt zu werden. Diese Tendenz ist zu begrüßen: Sie trägt zum einen der Tatsache Rechnung, dass mit jedem Engagement im Bereich der außerschulischen Kinderarbeit ein Stück

Verantwortung übernommen wird, der nachzukommen nicht immer einfach ist; und sie kommt zum anderen dem Umstand entgegen, dass Kinder nicht zuletzt deshalb Gruppenleiter schätzen, weil sie den begründeten Eindruck erhalten, dass sich Gruppenleiter von sich aus – und nicht etwa auf Grund pekuniärer Interessen – um Kinder bemühen möchten (vgl. Magrutsch 1998, 25).

Literatur

- Bion, W.R., Lernen durch Erfahrung. Frankfurt, 1990.
- Buchholz, M., Die Familie als Gruppe. In: Leber, A., Trescher, H.-G., Büttner, Ch. (Hg.), Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation: Kindheit und Familie. Göttingen 1985, 27–38.
- Büttner, Ch., Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung. Mainz 1995.
- Büttner, Ch. & Trescher, H.-G., Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Mainz, 1987.
- Daws, D., Through the night. Helping parents and sleepless infants. London 1989.
- Figdor, H., Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung. Mainz, 1991.
- Finger-Trescher, U., Die Gruppe als schulisches Lernfeld. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In: Schäfer, G. (Hg.): Soziale Erziehung in der Grundschule. Weinheim u.a. 1994, 93–106.
- Fonagy, P., Where Cure was inconceivable. The Aims of Modern Psycho-Analysis with Borderline Patients. In: *texte* 17, 1997 (Heft 3), 11–25.
- Heinemann, E., Aggression aus der Sicht der Selbstpsychologie und Objektbeziehungstheorie. In: Heinemann, E. u.a., Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie. Frankfurt a.M. 1992 25–38.
- Jungschar (Hg.), Jungschar ist Lebensraum für Kinder. Pädagogische und methodische Artikelsammlung. Wien 1996.
- KiK, Ziele und Arbeitsschwerpunkte der Katholischen Jungschar der Erzdiözese Wien. Wien 1998.
- Lazar, R.A., „Container – Contained“ und die helfende Beziehung. In: Ermann, M. (Hg.), Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Göttingen 1993, 68–91.
- Magrutsch, K., Die Bedeutung des Gruppenleiters in Gruppen der außerschulischen Kinderarbeit. Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien (Fertigstellung 1998 geplant).
- Mahler, M., Pine, F. & Bergman, A., Die psychische Geburt des Menschen: Symbiose und Individuation. Frankfurt 1978.

- Mussen, P.H., Conger, J.J., Kagan, J., Lehrbuch der Kinderpsychologie. Klett-Cotta: Stuttgart 1979.
- Niedergesäß, B., Förderung oder Überforderung? Probleme und Chancen der außerfamilialen Betreuung von Kleinstkindern. Mainz 1989.
- Petrik, R., Gruppenleiter/innen – Generation zwischen Kindern und Eltern. In: Jungschar (1996) (Hg.), Jungschar ist Lebensraum für Kinder. Pädagogische und methodische Artikelsammlung. Wien 1996, 21–23.
- Petrik, R., „Ich gehöre dazu.“ Über die Bedeutung der konstanten Gruppe für Kinder. – In: Jungschar (1996) (Hg.), Jungschar ist Lebensraum für Kinder. Pädagogische und methodische Artikelsammlung. Wien 1996, 24–27.
- Rettich, M., Jan und Julia verlaufen sich. Hamburg 1981.
- Rotmann, M., Über die Bedeutung des Vaters in der „Wiederannäherungs-Phase“. In: Psyche 32, 1978, 1105–1147.
- Rotmann, M., Der Vater der frühen Kindheit – ein strukturbildendes drittes Objekt. In: Bittner, G. (Hg.), Selbstwerden des Kindes. Ein neues tiefenpsychologisches Konzept. Fellbach 1981, 160–172.
- Ruppelt, H., Zur Bedeutung der Gleichaltrigen-Gruppen im ersten Lebensjahr. In: Leber, A., Trescher, H.-G., Büttner, Ch. (Hg.), Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation: Kindheit und Familie. Göttingen 1985, 78–92.
- Schäfer, G.E., Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim u. a., 1995.
- Schon, L., Entwicklung des Beziehungsdreiecks Vater-Mutter-Kind. Stuttgart 1995.
- Sempé und Goscinny, Der kleine Nick und seine Bande. Zürich 1974.
- Trescher, H.-G., Finger-Trescher, U., Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und Strukturbildung. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (Hg.), Aggression und Wachstum. Mainz 1992, 90–116.
- Waddell, M., Firth, B., „Kannst du nicht schlafen, kleiner Bär?“ Wien u. a., 1989.
- Winnicott, D.W., Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München 1974.
- Winnicott, D.W., Die menschliche Natur. Stuttgart 1994.
- Zauner, J., Gruppenpsychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Stufen der Entwicklung, Modifikationen des therapeutischen Zugangs. In: Leber, A., Trescher, H.-G., Büttner, Ch. (Hg.), Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation: Kindheit und Familie. Göttingen 1985.