

*Klaus Wahl*

unter Mitarbeit von

*Kornelia Schneider*

## **Gewaltprävention in der Kita: Aktuelle Diskussion und künftiger Bedarf**

### **Möglichkeiten und Grenzen aggressionspräventiver Aktivitäten in der Kita**

Ein gewisses Maß an Bedürfnis- und Interessendurchsetzung, Konfliktaustragung und Reaktion auf Frustration durch Aggression ist im Kindesalter unumgänglich, damit Kinder überhaupt Erfahrungen damit sammeln können, wie sie sich bei Interessengegensätzen auseinandersetzen und Lösungsmöglichkeiten aushandeln können. Viele Konflikte lösen Kinder ohnehin friedlich, zumindest zur Zufriedenheit aller Beteiligten. Körperlich und zunehmend auch psychisch verletzende Gewalt zwischen Kindern wird von unserer Gesellschaft jedoch mehrheitlich nicht toleriert. In diesem Zusammenhang ruft **Gewalt in Kitas** in mehrerlei Hinsicht nach Aufmerksamkeit, die man ganz grob nach dem gängigen Schema für **Präventionsstufen** gliedern könnte:

1. Minimierung der Bedingungen, die Aggressivität fördern und auslösen (generelle oder primäre Prävention),
2. Intervention bei aktueller heftiger, verletzender Aggression (gezielte oder sekundäre Prävention),
3. Versuche zur Vermeidung aggressiver „Rückfälle“ bzw. zur Verhinderung des Beginns von Entwicklungspfaden zu anhaltender Gewalttätigkeit (individualisierte oder tertiäre Prävention).

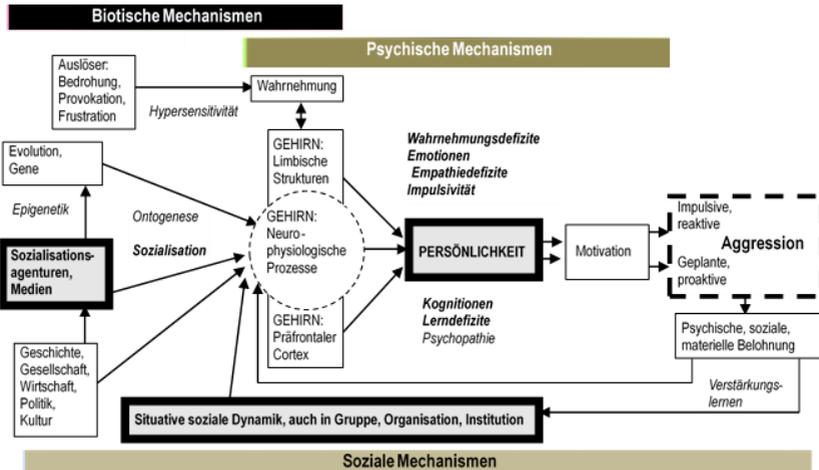
Dabei muss sich (Sozial-)Pädagogik nicht unter übermäßigen Druck setzen, indem sie ihre Möglichkeiten zur Prävention überschätzt. Politik darf in Prävention in der Kita kein Wundermittel sehen. Realistischerweise muss eingeräumt werden, dass die verschiedenen Arten von Aggression eine riesige Zahl vielschichtiger Ursachen, Bedingungen, Katalysatoren und Auslöser haben, von denen nur ein Teil, und auch nur

mit erheblichem Aufwand, von außen zu beeinflussen ist. Bestimmte Formen aggressiver Durchsetzung werden in unserer Gesellschaft auch als gängiges Vorbild angeboten.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, erst einmal gute, **empirisch gesicherte Modelle der Entstehung von Aggression** zu haben, die in systematischer Weise dann auch Ansatzpunkte für wirksame pädagogische, wirtschaftliche, soziale, kulturelle und politische **Präventionsmöglichkeiten** aufzeigen können. Damit hat sich die Aggressionsforschung Zeit gelassen: Anderson & Buschman beschrieben 2002 den zersplitterten Forschungsstand als „Ein Haufen Steine sind noch kein Haus“ und empfahlen ein „*General Aggression Model*“ (*GAM*) mit Situations- und Persönlichkeitsvariablen. Andere Wissenschaftler diskutierten weitere synoptische Modelle (z.B. Cierpka et al. 2007), auch als interdisziplinäres „**Modell bio-psycho-sozialer Mechanismen von Aggression**“ (Wahl 2013; vgl. Abb. 1). Da sich alle die Faktoren, die zu Aggression motivieren (Evolution, Gene, Schwangerschaftseinflüsse, sozialemotionale Erfahrungen ab der frühesten Kindheit, Lerninhalte von der Familie bis zu Schule, Peers und Medien, situative Auslöser usw.) in Strukturen und Prozessen im Gehirn niederschlagen, könnte man von den verschiedenen langen **Geschichten des Gehirns** sprechen, die neuropsychologisch zusammenwirken:

1. der langen **Evolution**, in der sich Aggressionsmechanismen bewährt haben,
2. der kürzeren **Ideengeschichte** der Weltanschauungen, Religionen, politischen Ideologien zur Gewaltlegitimierung oder -bannung, deren Elemente in die Sozialisation eingehen können,
3. der noch kürzeren Geschichte der **Persönlichkeitsentwicklung** ab der Zeugung (Gene, Epigenetik, Bindung, Erziehung usw.) zu friedlichen oder aggressiven Temperamenten,
4. dazu kommen die **aktuellen** wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen (Mikro- bis Makro-) **Situationen**, die Gewalt fördern und auslösen können.

**Abb. 1: Modell biotischer, psychischer und sozialer Faktoren und Mechanismen bei Aggression**



© K. Wahl 2013

Viele dieser Faktoren sind nicht oder nur mit riesigem Aufwand zu beeinflussen (Evolution, Genetik, Wirtschaftssystem usw.), können aber starke Wirkungen haben. So wird der individuelle Aggressionsgrad – mehr als andere antisoziale Verhaltensweisen – in erheblichem Maße genetisch beeinflusst. Zwillings- und Adoptionsstudien fanden je nach Stichprobe und Art der Untersuchung teils bis über 70% der Varianz der Aggression als **genetisch** bedingt (Baker et al. 2007; Hudziak et al 2003; van den Oord, Boomsma & Verhulst 1994; zusammenfassend Wahl 2013, S. 92 ff.; Waltes, Chiocchetti & Freitag 2015). Das begrenzt auch die (sozial)pädagogischen Einflussmöglichkeiten auf die Aggressionsentstehung.

Aber das ist nur eine halbe Erkenntnis, da Gene und Umwelt wechselwirken. Seit wenigen Jahrzehnten wird intensiv zur **Epigenetik** von Aggression geforscht, der umweltabhängigen Genexpression („Ab- und Anschalten“ von Genen) und Vererbung jenseits der DNA. So können z. B. traumatische Erfahrungen (Misshandlung usw.) in der Frühkind-

phase nicht nur die kindliche Psyche verletzen, sondern über biochemische Prozesse (z. B. Serotonin-System) auch die Genexpression und damit die Aggressivität des Kindes beeinflussen (Waltes, Chiocchetti & Freitag 2015). Allerdings sind epigenetische Einflüsse noch nicht ausreichend verstanden, um etwa präzise Folgerungen für sozialpädagogische Gewaltprävention ziehen zu können.

Doch *einen* der wichtigen Faktoren-Stränge der Aggressionsentstehung kann Sozialpädagogik in der Kita durchaus teilweise beeinflussen: die **Entwicklung der Persönlichkeit** des Kindes durch Sozialisationserfahrungen und die Gestaltung einer entsprechenden Umgebung. Dabei kommt der **Kita** ein **doppelter Vorteil** zugute:

- Die Kita erreicht fast **alle** Kinder,
- sie gehört zu den **frühen** Sozialisationsagenturen, die besonders nachhaltig auf die Persönlichkeitsentwicklung Einfluss nehmen können.

### **Kita-Regelpraxis und Gewaltpräventions-Programme: Inhalt, wissenschaftliche Basis, Erfolg**

Was tun Kitas in Deutschland heute tatsächlich bei der Gewaltprävention, auf welchen wissenschaftlichen Grundlagen und mit welchem Erfolg?

Bei der deutschen Länder- und Trägervielfalt ist es schwierig, Zutreffendes zu sagen. Schon über die Belastung der Kitas mit aggressiven Kindern gibt es keine flächendeckenden Daten, es gibt keine nationale **Statistik** zu kindlicher Aggressionsprävalenz und ihrer zeitlichen Entwicklung, nur einige Hinweise zu bestimmten Altersgruppen wie aus der KiGGS-Studie (Hölling et al. 2014).

Ebenso wenig haben wir Angaben zur **tatsächlichen Verbreitung i. w. S. aggressionspräventiver Arbeit in der Regelpraxis** der Kitas gefunden. Zumindest wird eine solche Arbeit politisch gefordert: Die

**Pläne der Bundesländer für frühe Bildung** enthalten zwar nicht immer explizit die Begriffe Aggression oder Gewalt, doch indirekt werden sie gelegentlich thematisiert im Zusammenhang sozialer Kompetenzvermittlung.

Einige Pläne sind knapp wie der von Baden-Württemberg (47 Seiten). Er stellt vorwiegend nur Erkundungsfragen folgender Art: „Welche Möglichkeiten der Aggressions- und Konfliktbewältigung werden Jungen und Mädchen angeboten?“ ohne eine Antwort zu geben (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011). Der bayrische Plan ist mehr als zehnmals länger (504 Seiten) und auch mit einigen konkreten Empfehlungen für den Umgang mit Aggression versehen wie z. B.: „Entspannungsübungen“ [... ermöglichen u. a.], „negative Spannungen abzubauen (z. B. Frustration, Wut, Aggression)“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2012, S. 374). Im Berliner Plan heißt es im Indikativ: „Pädagoginnen und Pädagogen [...] unterstützen [die Kinder], sich über unterschiedliche Erwartungen zu verständigen, Konflikte unter Beachtung der eigenen Rechte und der der anderen auszuhandeln und Kompromisse zu schließen“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 27 f.).

Insgesamt sind die Pläne voller Ziele, Indikative, Imperative und Fragen, aber sparsamer mit konkreten Handlungsvorschlägen. Sie verwenden zwar etliche auch wissenschaftlich üblichen Begriffe (z.B. Resilienz, extrinsische Motivation, Lernen am Modell), doch empirische Forschungsbefunde, nach denen die Faktoren x, y, z... die Ziele (z. B. Kompetenzen) a, b, c... fördern, werden in manchen Berichten gar nicht, in anderen eher aus zweiter Hand (pädagogische Zusammenfassungen) und nur selten ausführlicher genannt.

Eine effektive Prävention setzt dagegen einen genauen, aktuellen, internationalen, interdisziplinären **state of the art** der Forschung voraus.

Was weiß man – neben der Kita-Regelpraxis – über die **Verbreitung** des Einsatzes der verschiedensten gezielten **Antiaggressions-Pro-**

**gramme** in Kitas? Wir haben dazu keine umfassende Statistik gefunden. Wie steht es um den Ausweis der **wissenschaftlichen Grundlagen** bei diesen speziellen Programmen? Auf den öffentlichen Websites der Programme, die von Wissenschaftlern aus dem Ausland importiert oder selbst entwickelt wurden, ist das mal mehr, mal weniger der Fall.

Viele Programme zur Gewaltprävention starten gleich mit alltagspsychologisch mehr oder weniger plausiblen Zielen (meist Kompetenzvermittlung in verschiedenen Bereichen). Allerdings gehen sie selten auf den aktuellen interdisziplinär-empirischen Forschungsstand über die durchaus komplexen bio-psycho-sozialen Prozesse der Entstehung etwa von reaktiver, defensiver, affektiver, impulsiver und proaktiver, offensiver, instrumenteller, planerischer Aggression ein, die zudem teils geschlechtsspezifisch unterschiedlich verlaufen (Strüber, Lück & Roth 2008).

Jedenfalls lassen sich diesem Forschungsstand (Wahl 2013) eine Reihe von **relevanten Variablen** (Prädiktoren) entnehmen, die (1) für Aggressionsentstehung relevant sind und (2) in frühem Alter und damit in der Kita eventuell noch einigermaßen beeinflussbar sind. Um nur einige dieser Variablen (insbesondere grundlegende Emotionen, Fähigkeiten) und exemplarische Forschungsergebnisse dazu zu nennen:

- Ein einschlägiger grundlegender emotionaler Zustand (anhaltende Stimmung) ist **Unsicherheit**. Studien haben z.B. oft Zusammenhänge zwischen unsicherer Bindung und verschiedenen Formen problematischen Erziehungsverhaltens von Eltern einerseits sowie Unsicherheit und aggressivem Kinderverhalten andererseits gefunden (Fearon et al. 2010; Kawabata et al. 2011). Unsicherheitsgefühle bei Kindern können auch durch viele weitere Erfahrungen erzeugt werden, etwa von elterlicher Gewalt, sexuellem Missbrauch oder furchterregend agierenden Peers. Pädagogische Fachkräften in Kindertageseinrichtungen können versuchen, Kindern Sicherheit zu geben, z. B. durch ihr Verhalten Bullying unter Kindern abzubauen, um weniger Unsicherheit bei den Opfern zu erzeugen (Alsaker & Valkanover 2001).

- Mit Unsicherheitsgefühlen verbunden ist eine für Gewalttäter typische **verzerrte soziale Wahrnehmung**. Sie können Verhaltenssignale und -absichten anderer nicht korrekt decodieren und neigen dazu, sich fälschlicherweise von anderen durch Blicke, Körperhaltung, verbal usw. provoziert zu sehen, um dann selbst aggressiv gegen diese Personen zu werden (Orobio de Castro et al. 2002). Dieses Verhalten ist insbesondere bei fremdenfeindlichen Gewalttätern verbreitet, die bestimmte Gruppen ethnisch Fremder schon auf vorbewusster Ebene als bedrohlich erleben (Wahl, Tramitz & Blumtritt 2001; Tramitz 2003). Entsprechende Wahrnehmungsfähigkeiten lassen sich schon in Kitas zumindest ansatzweise trainieren (Lösel & Bender 2012).
- Damit wiederum verwandt ist der **Mangel an Empathie**, der – wengleich im Durchschnitt nicht stark – mit Aggression korreliert (Vachon, Lynam & Johnson 2014). Für diesen Zusammenhang wurden insbesondere Defizite der Amygdala festgestellt (Steinbeis 2015). Psychopathische Gewalttäter zeigen affektive Empathiedefizite (reagieren nicht auf Furcht oder Trauer anderer), aber weniger Mangel an kognitiver Empathie (*theory of mind*) (Blair 2005). Der Anblick von Furcht bei ihrem Opfer bremst nicht ihre Gewalt. Es gibt viele Programme ab dem Kindergarten, die die Empathie von Kindern (und ähnliche *social skills* wie Mitgefühl und Helfen / *compassion*) steigern wollen, deren langfristige Wirkung ist aber meist noch unklar (Feshbach & Feshbach 2011). Was jedoch in jeder Kindertageseinrichtung – bei ausreichend guten Bedingungen für eine responsive Qualität von Beziehungen – verwirklicht werden kann, ist, Kinder Empathie von Seiten der Fachkräfte erleben zu lassen, so dass sie entsprechende Modelle kennenlernen.
- Mangelndes **Selbstwertgefühl** wurde oft als Risikofaktor für Gewalt betrachtet und teilweise von der Forschung bestätigt (Wahl 1989, S. 281 ff.). Aber die Studien zu diesem Zusammenhang sind teilweise widersprüchlich (Salmivalli 2001): Auch Personen mit übersteigertem, instabilem Selbstwert neigen eher zu Gewalt, wobei es geschlechtsspezifische Differenzen gibt (Baumeister & Bushman 2002, S. 604 ff.; Wahl, Tramitz & Blumtritt 2001, S. 225 ff.; Wahl 2003, S. 108 ff.). Wenn Kitas zur Entwicklung eines

dosierte (weder geringen, noch überhöhten) Selbstwertgefühls der Kinder beitragen könnten, wäre es vielleicht nur ein „Wohlfühlfaktor“ (Humphrey 2004), jedenfalls wären gute Evaluationen von Trainingsprogrammen dazu aufschlussreich.

- **Defizite an Selbstkontrolle** (Ärgermanagement und Impulskontrolle) zählen zu den nicht nur für Gewaltausübung maßgeblichen Unfähigkeiten (Connor 2004), die vor allem mangelhaften Kontrollfunktionen des Frontalhirns über Emotionen und aggressive Impulse aus subcortikalen Hirnbereichen zugeschrieben werden (Wahl 2013, S. 37 f.). Ebenso relevant erscheint die mangelnde Fähigkeit, Belohnungen aufschieben zu können (Gledhill & Petermann 2013). Einschlägigen Programmen ab dem Vorschulalter werden kleine Erfolge beigemessen (Candelaria, Fedewa & Ahn 2012).
- Zu **geringe Resilienz** (Widerstandskraft gegen Stress) kann ein weiterer Risikofaktor für die Entwicklung von erhöhter Aggressivität sein. Kinder, die Stress, Frustrationen und andere Belastungen ohne allzu negative Folgen aushalten, eine psychische „dicke Haut“ haben, werden seltener gewalttätig. Forschung ergab, dass Resilienz durch eine Reihe genetischer und epigenetischer Faktoren im Zusammenspiel mit kindlicher Erfahrung (z. B. Bezugspersonen, Netzwerk) aufgebaut wird (Russo et al. 2012). Auf Resilienzförderung zielende Programme für das Vorschulalter konnten keine bis moderate Effekte erzielen (Dubas et al. 1998; Lynch, Geller & Schmidt 2004; Dörner et al. 2008).
- Weitere soziale Verhaltensdispositionen und Kompetenzen zur Aggressionsvermeidung und für einen friedlichen Umgang mit anderen umfassen u. a. **Fairness, Gerechtigkeit** gegenüber anderen, **prosoziales Verhalten** (Helfen usw.), **Toleranz** sowie Fähigkeiten zu **Kommunikation, Kooperation** und **friedlicher Konfliktlösung** und können in Kitas gefördert und eingeübt werden.

Man kann aus der Liste psychologischer Variablen, die Aggression begünstigen, im Umkehrschluss eine Liste von in Kitas zu fördernden Variablen erstellen, eine Art „**sozialpädagogisches Breitband-Antibiotikum**“ (Wahl 2007, S. 83; Wahl 2015, S. 148 ff.), das Kinder

(selbst)sicherer, stärker, selbstkontrollierter und sozial einfühlsamer machen kann und damit nicht nur Aggressivität, sondern auch weiteren Problemen im Lebenslauf (Selbstwertprobleme, Drogenkonsum usw.) vorbeugen könnte. Die Liste hat erfreulicherweise auf der abstrakten Ebene eine Schnittmenge mit den Zielen der Bildungspläne für den Elementarbereich, wenngleich die Nomenklatur gelegentlich wechselt (emotionale Intelligenz, Umgang mit Unterschieden usw.). Auch in der praktischen Arbeit erfahrener pädagogischer Fachkräfte dürften diese Ziele bereits eine wichtige Rolle spielen. Die Nennung von Zielen sagt allerdings noch nichts darüber, ob sie **tatsächlich erreicht** werden. Dabei können an vorbelastete Kinder gerichtete Programme in der Regel etwas mehr erreichen als Programme für alle Kinder (die im Durchschnitt den Zielgrößen ja schon näherkommen).

Weiter erscheint es förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, wenn Erziehung in einer **Kita-Atmosphäre** stattfindet, die Kindern keinen Anlass für reaktive Aggression gibt, also mit Fachkräften, die sie nicht gängeln, erniedrigen, ausgrenzen oder beschämen, sondern Kinder feinfühlig als individuelle Persönlichkeiten mit Bedürfnissen und Interessen anerkennen und die selbst als Verhaltensmodelle dienen (vgl. z. B. Gutknecht 2012, 2015; Henneberg et al. 2011).

Es gibt in diesem Zusammenhang auch einige populäre pädagogische Ansätze zur Gewaltprävention, die aus wissenschaftlicher Sicht **kritisch zu diskutieren** sind:

- Von **Werteerziehung** ist in Politik und Pädagogik ebenso oft wie unbedacht die Rede. Sie wirft eine Reihe von Problemen auf:  
(1) Der Wertbegriff wird vieldeutig und mit großer Beliebigkeit verwendet: Einerseits steht er für „höhere“ Werte theologischer, philosophischer oder politischer Art, meist aus Sicht von Eliten als Verhaltensaufforderung an andere gerichtet. In teilweisem Gegensatz dazu steht er aus psychologischer und soziologischer Sicht für die empirisch abfragbaren subjektiven Wunschkataloge aller Gesellschaftsangehörigen.

(2) Bei den Tausenden der raschen Alltagsentscheidungen (im Millisekunden-Bereich) für ein bestimmtes Verhalten (gerade bei den meisten Formen von Aggression) folgt das menschliche Gehirn nach neuropsychologischer Forschung nicht „Werten“ im ersten Sinne mit gründlich abwägenden Denkprozessen. Im Gehirn gibt es auch keine oberste kognitive und moralische Werteinstanz, aus der Handeln abgeleitet wird, sondern ein komplex wechselwirkendes Gemisch von affektiven bzw. emotionalen Mechanismen mit evolutiven Relikten (evtl. mit alten, basalen „moralischen Emotionen“ – ähnlich Hume 1777 / 2003), emotionaler Erregung, Bedürfnissen, Persönlichkeitseigenschaften (vorsichtig, mutig; offen, verschlossen; risikosuchend, -vermeidend usw.), Erfahrungen, Erinnerungen, Wissens-elementen, Routinen, Anpassung an Erwartungen und Normen der sozialen Umwelt usw., die meist unbewusst das Verhalten motivieren und steuern. Bewusst-reflektierte Werteentscheidungen, die ausreichend Zeit, Stressfreiheit, emotionale Entspannung usw. benötigen, sind selten.

(3) Korrelationen und Kausalitäten zwischen Werten, Einstellungen und tatsächlichem Verhalten sind der Forschung zufolge im Durchschnitt nicht hoch. Gehirnstudien haben eher gegenläufige Effekte beschrieben: Werte als nachträgliche Rationalisierung spontan-unbewusst motivierten Verhaltens. Daher ist (vorwiegend kognitive) Werterziehung nur sehr beschränkt wirksam. Effektiver erscheint die Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung mit o. a. Sicherheitsgefühlen und Kompetenzen sowie prosozialen Vorbildern bei den pädagogischen Fachkräften, die Kinder respektvoll behandeln, was dann entspannten Kindern ein „automatisches“, gesellschaftlich adaptives, moralisch erwartetes Verhalten ermöglicht, das sozial friedlichen Umgang mit anderen einschließt (Wahl 2015).

- (Sozial-)Pädagogische Ansätze zur Gewaltprävention betonen oft die Notwendigkeit gesonderter **Jungen- und Mädchenarbeit**. Das Geschlecht ist eine sehr aggressionsrelevante Eigenschaft, denn es prägt maßgeblich Stärke und Art von Aggressionen (Wahl 2013, S. 27 f.). Viele aggressionsaktivierende Faktoren, von neuronalen Strukturen (z. B. Hypothalamus) und Prozessen (z. B. Serotonin-

stoffwechsel), psychischen Reaktionen (z. B. auf Stress) und Fähigkeiten (z. B. mangelnde Impulskontrolle) bis zu (Sub-)Kultureinflüssen und Sozialisationsprozessen sind jeweils bei Männern und Frauen unterschiedlich (Lück et al. 2005, S. 109 ff.; Verona & Curtin 2006; Roth 2008; McCall & Shields 2008). Neuerdings schreibt die internationale, interdisziplinäre Forschung den bei Jungen und Mädchen unterschiedlich sozialisatorisch wirkenden Faktoren gegenüber biopsychologischen (evolutionären, genetischen, epigenetischen, neuronalen, psychischen) Aggressionsprädiktoren eher nachrangige Effekte zu. Beim direkten Vergleich von Sex- und Gender-Einflüssen auf physische Aggression in der gleichen Kinder-Stichprobe erweisen sich erstere als stärker (Nivette et al. 2014). Schon in sehr frühem Alter, noch kaum von Sozialisation beeinflusst, zeigen Jungen mehr physische Aggression als Mädchen (Wahl 2013, passim). Zusammen mit den ohnehin starken genetischen Einflüssen auf Aggression begrenzen die dabei wirkenden biotischen Geschlechtsunterschiede die Wirksamkeit einer Jungen- und Mädchenpädagogik. Allerdings könnte auch eine Rolle spielen, dass in Kindertageseinrichtungen (immer noch) kaum Männer arbeiten und Frauen mit ihren Angeboten Interessen von Mädchen eher entgegenkommen als z. B. dem stärker ausgeprägten Bewegungsdrang und Interesse an körperlichem Ausagieren und Kämpfen bei älteren Jungen.

Zudem erhellt die Forschung, dass angesichts der Fülle jeweils sehr unterschiedlicher **individueller Faktorenmischungen für Aggression** in jedem einzelnen Kind das Geschlecht eine viel zu grobe Kategorie ist. *Innerhalb* der Gruppen der Jungen und Mädchen gibt es jeweils viele Varianten von Aggressionsmotiven und -formen – Aggression aus Frust oder Lust, Trauer oder Spaß, als Verteidigung oder Angriff, reaktiv oder aktiv, impulsiv oder geplant usw. (Sozial-)Pädagogische Arbeit muss sich daher viel stärker auf das **einzelne Kind** und seinen Motive-Mix ausrichten, im Durchschnitt bei Jungen stärker als bei Mädchen, und sehr **früh** ansetzen, um gegen die biotischen Dispositionen mehr Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung zu bekommen.

## Die Wirksamkeit gewaltpräventiver Ansätze in der Kita

Die Situation in deutschen Kitas ist gekennzeichnet von umfassenden Zielen an präventiver Kompetenzvermittlung u. ä. in den Bildungsplänen, in der Regelpraxis und speziellen Programmen. Sie ist voller pädagogischem Optimismus in Schriften und Reden. Aber zu einer vollständigen Situationsbeschreibung gehört auch der international nachhinkende Stand der **Evaluation** der Praxis. Wenn überhaupt unter Evaluation nicht nur Projektbegleitung, -beratung, oder -beschreibung verstanden wird („formative“, „summative Evaluation“, „Logisches Modell“ u. ä.), sondern die letztlich ja entscheidende **Wirkungsevaluation**, bleibt die Frage nach der tatsächlichen Effektivität der entsprechenden Aktivitäten offen. Hier dürfte die genannte kritische externe wissenschaftliche Einschätzung beim Präventionstag 2007 immer noch weitgehend zutreffen (Eisner & Ribeaud 2008, S. 173; Wahl & Hees 2009, S. 116 f.). Immerhin weiß man etwas über die Umsetzung der Bildungspläne in der Praxis: Ein Teil der pädagogischen Fachkräfte ignoriert sie mehr oder weniger, ein weiterer Teil bemüht sich, sie (zumindest formal) abzuarbeiten, und noch ein Teil verknüpft sie mit eigenen Werten und Zielen und setzt dabei vielleicht das um, was intendiert war (Viernickel et al. 2013). Über den tatsächlich praktizierten „heimlichen Lehrplan“ an Kitas sollte noch genauer geforscht werden.

Zudem ist der internationale Forschungsstand zu evidenzbasierten Gewaltpräventions-Programmen im Kindergartenalter bezüglich vieler Maßnahmen (noch) widersprüchlich. So fallen die Beurteilungen der Programmwirksamkeit oft unterschiedlich aus, wenn man die Kinder selbst, Mütter, Väter, Erzieherinnen oder externe Beobachter befragt (Beelmann 2004). In Deutschland begnügt man sich vielfach noch mit subjektiven Einschätzungen von Eltern usw., ob ein Programm „etwas gebracht hat“.

Nach wie vor fehlen hierzulande **langfristige Evaluationsstudien** mit randomisiertem Kontrolldesign von programmexternen Wissenschaftlern. Statt solche, auf wenige aussichtsreiche Ansätze konzentrierten, seriösen Evaluationen zu fördern und zu ermöglichen, werden von öf-

fentlichen Finanziers eher immer wieder neue Modellprojekte inszeniert, die mehr politischen Public Relations dienen als wirksamer, nachhaltiger Vorbeugung. Das Interesse liegt auf schnell wirksamen Input, ohne den tatsächlichen Output ins Auge zu fassen.

Abgesehen davon steht in Frage, ob überhaupt spezielle Programme das richtige Mittel sind oder ob nicht viel wesentlicher wäre, allgemein Bedingungen in Kindertageseinrichtungen zu schaffen, die gewaltpräventiv wirken.

**Förderpolitik:** Angesichts der zersplitterten föderalen und Trägerlandschaft in Deutschland, in der mit erheblichem monetärem und geistigem Aufwand an vielen Orten auf unterschiedlichste Weise in Kitas Gewaltprävention versucht und dabei oft das Rad neu erfunden wird, wäre eine Konzentration auf die Entwicklung und Evaluierung weniger, nachweislich langfristig effektiver präventiver Programmelemente sinnvoll. Solche Elemente sollten dann statt in teure (oft kommerzialisierte) Spezialprogramme in die Regelpraxis eingebaut werden.

**Personal und Ausbildung:** Die pädagogischen Fachkräfte werden zu Fragen der Entstehung von und dem Umgang mit Aggression meist unzureichend oder mit veraltetem Forschungsstand ausgebildet und erwerben oft erst im Arbeitsleben oder durch Fortbildung entsprechende Erfahrungen. Hier ist Nachholbedarf, auch bei der Vermittlung der Notwendigkeit von Wirkungsevaluation in der Kitapraxis. In der Ausbildung, in der Praxis und zum großen Teil auch in Weiterbildungsangeboten scheint nach wie vor Programm-Pädagogik maßgeblicher als das aktuelle interdisziplinär-wissenschaftliche Wissen über die kindliche Entwicklung.

Es fehlt allerdings auch an ausreichender Personalausstattung und an Infrastruktur für fortlaufende nachhaltige Begleitung von pädagogischen Fachkräften, Zeit und Gelegenheit für regelmäßigen Austausch und „Fallbesprechungen“ auf der Basis des heutigen Wissensstands.

## Literatur

- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In: Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.): *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, New York: Guilford, 175-195.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002): Human Aggression. In: *Annual Review of Psychology* 53, 27–51
- Baker, L. A. et al. 2007. Genetic and Environmental Bases of Childhood Anti-social Behavior: A Multi-Informant Twin Study. *Journal of Abnormal Psychology* 116(2), 219-235.
- Baumeister, R. F. & Bushman, B. J. (2002): Emotionen und Aggressivität. In: Heitmeyer, W. & Hagan, J. (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 598-618
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen / Staatsinstitut für Frühpädagogik München: *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin: Cornelsen 5. Aufl., 2012.
- Beelmann, A. (2004). Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergarten: Evaluation eines sozialen Problemlösetrainings zur universellen Prävention dissozialer Verhaltensprobleme. *Kindheit und Entwicklung*, 13(2), 113-121.
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 14, 698–718.
- Candelaria, A. M., Fedewa, A. L., & Ahn, S. (2012). The effects of anger management on children's social and emotional outcomes: A meta-analysis. *School Psychology International* 33,6, 596-614.
- Cierpka, M., Lück, M., Strüber, D., & Roth, G. (2007). Zur Ontogenese aggressiven Verhaltens. *Psychotherapeut*, 52(2), 87-101.
- Connor, D. F. (2004). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: Research and treatment*. New York, NY: Guilford Press.

- Dörner, T., Engel, E. M., Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus-Gruner, G., & Rönna, M. (2008). Kinder stärken! Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57(2), 98-116.
- Dubas, J. S., Lynch, K. B., Galano, J., Geller, S., & Hunt, D. (1998). Preliminary evaluation of a resiliency-based preschool substance abuse and violence prevention project. *Journal of drug education*, 28(3), 235-255.
- Eisner, M. I. & Ribeaud, D. (2008). Markt, Macht und Wissenschaft. Kritische Überlegungen zur deutschen Präventionsforschung. In: Marks, E. & Steffen, W. (Hrsg.): *Starke Jugend – starke Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages 2007*. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg, 173-191.
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A Meta-analytic study. *Child development*, 81(2), 435-456.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2011). Empathy and Education. In: Decety, J., & Ickes, W.: *The social neuroscience of empathy*. Cambridge, MA: MIT Press, 85-98.
- Gledhill, D., & Petermann, F. (2013). Aggressive Kinder: Welche Bedeutung besitzt der Belohnungsaufschub? *Kindheit und Entwicklung* 22,3, 139-144.
- Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe: Wege zur professionellen Responsivität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gutknecht, D. (2015): *Wenn kleine Kinder beißen. Achtsame und konkrete Handlungsmöglichkeiten*. Freiburg: Herder.
- Henneberg, R., Klein, L. & Schäfer, G. E. (2011): *Das Lernen der Kinder begleiten. Beziehung – Bildung – Dialog*. Stuttgart, Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U., Mauz, E., & KiGGS Study Group (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 57(7), 807-819.

- Hudziak, J. J. et al. 2003. Individual Differences in Aggression: Genetic Analyses by Age, Gender, and Informant in 3-, 7-, and 10-Year-Old Dutch Twins. *Behavior Genetics* 33(5): 575-589.
- Hume, D. (2003/1777): *Eine Untersuchung über die Prinzipien der Moral*. Hamburg: Meiner.
- Humphrey, N. (2004). The death of the feel-good factor? Self-esteem in the educational context. *School Psychology International*, 25(3), 347-360.
- Kawabata, Y., Alink, L. R., Tseng, W. L., Van Ijzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31(4), 240-278.
- Lösel, F., & Bender, D. (2012). Child social skills training in the prevention of antisocial development and crime. In: Welsh, B. C., & Farrington, D. P.: *The Oxford handbook of crime prevention*. Oxford University Press, 102-129.
- Lück, M., Strüber, R. & Roth, G. (Hrsg.) (2005): *Psychobiologische Grundlagen aggressiven und gewalttätigen Verhaltens*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Lynch, K. B., Geller, S. R., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353.
- McCall, G. S. & Shields, N. (2008): Examining the evidence from small-scale societies and early prehistory and implications for modern theories of aggression and violence. *Aggression and Violent Behavior* 13, 1, 1-9
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. 15.3.2011.
- Nivette, A. E., Eisner, M., Malti, T., & Ribeaud, D. (2014). Sex differences in aggression among children of low and high gender inequality backgrounds: A comparison of gender role and sexual selection theories. *Aggressive behavior*, 40(5), 451-464.
- Oord, E. J. van den, Boomsma, D. I. & Verhulst, F. C. (1994): A study of problem behaviors in 10- to 15-year-old biologically related and unrelated international adoptees. In: *Behavior Genetics* 24, 3. 193-205.

Orobio de Castro, B. et al. (2002): Personality and Social Development. Hostile Attribution of Intent and Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. In: *Child Development* 73, 3, 916–934.

Roth, G. (2008): *Sind wir alle Mörder? Biopsychologische Grundlagen normaler und krankhafter Gewalt*. Vortrag auf der Tagung „Extreme Gewalt“. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Berlin 19.5.2008

Russo, S. J., Murrrough, J. W., Han, M. H., Charney, D. S., & Nestler, E. J. (2012). Neurobiology of resilience. *Nature neuroscience*, 15(11), 1475-1484.

Salmivalli, C. (2001). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 6(4), 375-393

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Berlin: Das Netz, akt. Aufl.

Steinbeis, N. (2015). Neurowissenschaften. In: W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth, & P. Daschner (Hrsg.): *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 152-155.

Strüber, D., Lück, M., & Roth, G. (2008). Sex, aggression and impulse control: an integrative account. *Neurocase*, 14(1), 93-121.

Tramitz, Ch. (2003): Licht in ein Forschungsdefizit: Emotionen fremdenfeindlicher Gewalttäter. In: *Wahl, K. (Hrsg.): Skinheads, Neonazis, Mitläufer. Täterstudien und Prävention*. Opladen: Leske + Budrich, 144-170.

Vachon, D. D., Lynam, D. R., & Johnson, J. A. (2014). The (non) relation between empathy and aggression: surprising results from a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 140(3), 751-773.

Verona, E. & Curtin, J. J. (2006): Gender differences in the negative affective priming of aggressive behavior. *Emotion* 6, 1, 115-124

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S., & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Alice-Salomon-Hochschule.

- Wahl, K. (1989): *Die Modernisierungsfalle. Gesellschaft, Selbstbewußtsein und Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Wahl, K. (Hrsg.) (2003): *Skinheads, Neonazis, Mitläufer. Täterstudien und Prävention*. Opladen: Leske + Budrich
- Wahl, K. (2007): *Vertragen oder schlagen? Biografien jugendlicher Gewalttäter als Schlüssel für eine Erziehung zur Toleranz in Familie, Kindergarten und Schule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Wahl, K. (2013): *Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wahl, K. (2015): *Wie kommt die Moral in den Kopf? Von der Werteerziehung zur Persönlichkeitsförderung*. Berlin: Springer Spektrum.
- Wahl, K. & Hees, K. (2009): *Täter oder Opfer? Jugendgewalt – Ursachen und Prävention*. München: Reinhardt.
- Waltes, R., Chiochetti, A. G., & Freitag, C. M. (2015). The neurobiological basis of human aggression: a review on genetic and epigenetic mechanisms. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*. Online first 22.10.2015.