

MARTINE F. DELFOS

»Sag mir mal...«

GESPRÄCHSFÜHRUNG MIT KINDERN



(4-12 Jahre)

BELTZ

Leseprobe aus: Delfos, Sag mir mal ..., ISBN 978-3-407-22364-7

© 2013 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-22364-7>

*Die Bescheidenheit des Erwachsenen ist das beste Mittel,
um einem Kind Kräfte zu verleihen.*

Lucas Quinten
Für das werdende Kind

Vorwort

Ich habe dieses Buch über die Gesprächsführung mit Kindern mit großer Freude geschrieben. Viele haben mich darum gebeten, denn es gibt auf diesem Gebiet kaum etwas zu lesen. Soweit ich weiß, gibt es überhaupt kein Buch, das sich spezifisch mit dem Thema Gesprächsführung mit Kindern zwischen vier und zwölf Jahren beschäftigt. Was eigentlich seltsam ist, denn mit Kindern zu kommunizieren ist doch für alle, die im täglichen Leben mit ihnen zu tun haben, von großer Bedeutung, besonders für diejenigen, die auf dem Gebiet der Kinderfürsorge arbeiten. Auf der anderen Seite ist es natürlich auch noch nicht allzu lange her, dass wir unsere Aufmerksamkeit ganz auf die Kinder konzentrieren – die Kinderrechte, wie sie die UNESCO formuliert, bestehen gerade einmal 10 Jahre. Ich bin also froh, dass die Nachfrage nach diesem Buch und meine Bereitschaft, es zu schreiben, zusammenfielen.

Im ersten Teil des Buches beschäftige ich mich hauptsächlich damit, welche Haltung wir einnehmen müssen, um mit Kindern vertrauensvoll zu kommunizieren. Dabei gehe ich davon aus, dass Kinder ein großes Wissen in sich tragen und dass wir als Erwachsene die Pflicht haben, ihnen respektvoll zuzuhören, um dieses Wissen oder diese Weisheit von ihnen zu erfahren. Im zweiten Teil des Buches lege ich das Augenmerk

dann mehr auf spezifische Techniken, die wir für die Gesprächsführung mit Kindern brauchen. Eine respektvolle Haltung ist meiner Erfahrung nach auch hier das wichtigste Instrument für eine gelungene Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen.

Grundlage dieses Buches sind gründliche wissenschaftliche Forschungsarbeiten, die die Gesprächsführung mit Kindern in einen umfassenden theoretischen und praktischen Rahmen stellen. Darüber hinaus basiert das Buch auf meinen eigenen Erfahrungen als Therapeutin und natürlich auf vielen Gesprächen mit Kindern und Kollegen. Und die Konferenz des International Forum of Child Welfare, die 1999 in Helsinki stattfand, stellte mir wissenschaftliche Arbeiten u. a. der Universität von Jyväskylä zur Verfügung.

Ich habe das Buch anfangs für die geschrieben, die Sozialarbeit studieren und die in der Kinderfürsorge arbeiten. Doch eigentlich richtet es sich an alle, die professionell mit Kindern zu tun haben, vom Polizisten, der ein Protokoll aufnimmt, über die Lehrerin bis hin zum Therapeuten, der ein Kind behandelt. Und auch an die Eltern, die die Kommunikation mit ihrem Kind vertiefen und verbessern wollen.

Für ihre Unterstützung bei diesem Vorhaben möchte ich vor allem meiner Familie danken und dann meiner Forschungskollegin Marijke Gottmer, die an den meisten meiner Bücher beteiligt war. Dank gilt ebenso Jorien Meerdink und Fiet van Beek von WESP (**W**issenschaftliche, **E**rzieherische und **S**ozialkulturelle **P**rojekte), die mir ihr Wissen und ihre Erfahrungen zur Verfügung stellten und die mich darum gebeten haben, dieses Buch zu schreiben, und mich mit entsprechenden Materialien und Mitteln versorgten.

Ich danke Verena Kiefer für ihre sorgfältige Übersetzung und angenehme Zusammenarbeit.

Ich danke auch meinem niederländischen Verleger, Paul Roosenstein, für seinen großen Einsatz und dafür, meiner Arbeit vertraut zu haben.

Und schließlich danke ich meiner Freundin Maria Schildkamp, die mir die Gelegenheit gab, dieses Buch in Palm Harbor, Florida, zu schreiben.

Martine Delfos, Palm Harbor/Utrecht 2004

1

Grundsätzliche Überlegungen

Es gibt kaum Literatur über die Gesprächsführung mit Kindern, erst recht nicht über Gesprächsführung mit kleinen Kindern. Bislang wurde wenig oder gar nicht auf diesem Gebiet geforscht. Und das, was es gibt, zielt vor allem auf den Unterschied in der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern. Der Art und Weise, wie Erwachsene und Kinder miteinander sprechen und wie sie auf Grundlage ihrer Möglichkeiten – und nicht vorhandenen Möglichkeiten – kommunizieren können, wird wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Im Hinblick auf das zunehmende Interesse an dem, was das Kind wirklich meint, stellt man erst allmählich und vereinzelt Untersuchungen darüber an, wie man mithilfe von Fragebögen und Interviews zu wissenschaftlich fundierten Ergebnissen kommen kann (Borgers, de Leeuw und Hox, 1999).

Mit Kindern zu sprechen ist für viele Menschen eine tägliche Beschäftigung, jedenfalls während eines Teils ihres Lebens. Für diejenigen, die beruflich mit Kindern arbeiten, ist es sogar eine Kerntätigkeit. Dennoch lernen wir in der Ausbildung wenig darüber und müssen unsere Kenntnis vor allem aus eigener Erfahrung und der Erfahrung der Menschen um uns herum schöpfen. In entwicklungspsychologischen Büchern schenkt man der Sache wenig Beachtung, im günstigsten Fall ein bis zwei Seiten. Spezielle Aufmerksamkeit für *offene Fragegespräche* mit Kindern – zentrales Thema in diesem Buch – ist noch seltener.

Die Dominanz von Sprache

Je jünger das Kind, desto unbeholfener scheinen sich Erwachsene im Gespräch mit Kindern zu fühlen. Ganz sicher, wenn es sich um schwierige oder schmerzliche Themen handelt. Für das Kind gilt das nicht minder. Je jünger es ist, desto merkwürdiger empfindet es oft die Kommunikation mit Erwachsenen. Dies beginnt bereits kurz nach der Geburt. Einem Baby ist schon bald klar, dass ein Erwachsener nicht viel versteht, wenn es nicht in Worten ausgedrückt wird. Auch ohne dass man es ihm erklärt, begreift das Baby, dass es lernen muss, was dieser Brei an Lauten bedeutet, den Erwachsene von sich geben, und es versucht, sich selbst eine Sprache zu Eigen zu machen. Ein Baby kann sogar verschiedene Klänge abstrahieren, die zum selben Klangsystem gehören, aber von unterschiedlichen Menschen ausgesprochen werden. Lautgruppen wie »essen« oder »draußen«, von verschiedenen Menschen mit unterschiedlichen Stimmen ausgesprochen, werden als ein und derselbe Begriff erkannt. Es gelingt dem Baby, daraus ganz selbstständig einen Wortschatz, einen Bedeutungsschatz und eine Grammatik zu entwickeln. Hört es unterschiedliche Klänge, wird es diese als einzelne Sprachen gruppieren, »essen« und »draußen« zueinander und »manger« und »dehors« in eine andere Gruppe. Bietet man dem Kind mehrere Sprachen an, zwei oder drei auf einmal, wird es diese sogar alle lernen.

Martin, sieben Monate alt, lacht mich wohlwollend an, während ich Niederländisch mit ihm spreche. Als ich, als Zweisprachige, zum Französischen wechsle, kräht er vor Freude. Er hört, dass etwas Neues geschieht, und ist, in der für Babys typischen Begeisterung für neue Dinge, darüber entzückt. Diese Erfahrung habe ich bei Babys öfter gemacht.

Kinder sind besonders sensibel auf ihre Umgebung eingestellt und verstehen Situationen schon lange, bevor Worte dazu gehören (Donaldson, 1979). Sie nehmen Worte ihrer Umgebung auch aus dieser Sensibilität für Situationen heraus auf

und koppeln ihr Verständnis von der Situation an die Worte, die sie hören.

In allen Sprachen machen Kinder am Anfang Fehler, die sie selbst produzieren und die man ihnen nicht beigebracht hat. Fehler, die aus ihrem Abstraktionsvermögen entstehen, egal, ob es sich um ein intelligentes Kind handelt oder um ein Kind mit geringeren intellektuellen Fähigkeiten. Sie sagen »ich liefte« als »perfekte« Konjugation einer grammatikalischen Erkenntnis (überregulieren), wobei ihnen das kein Erwachsener beigebracht hat. Im Gegenteil: Macht das Kind einen solchen Fehler, wird es vom Erwachsenen verbessert, und es hört, dass es »ich lief« sagen muss. In diesem Moment lernt das Kind, dass das Verb »laufen« eine Ausnahme von der Regel ist. Daraufhin sagt das Kind in Zukunft »ich lief« und wendet dies auf das gesamte Verb und andere Verben an, die eine Ausnahme von der Konjugationsregel bilden (Rousseau, 1726; Chomsky, 1975). Wie groß diese Leistung ist, sehen wir, wenn ausländische Erwachsene unsere Sprache lernen müssen und es in ihrer eigenen Sprache keine Konjugation von Verben gibt, was übrigens bei fast allen nicht westlichen Sprachen der Fall ist. Diese Ausländer sagen hartnäckig »ich nicht wissen«, weil in ihrer Muttersprache Verben nicht konjugiert werden, und haben allergrößte Mühe, die Konjugation in der Fremdsprache zu erlernen. Wer als Erwachsener eine Sprache lernt, schafft es selten, sie fließend und fehlerfrei zu sprechen.

Es gibt eine *sensitive Periode* für Sprache (Montessori, 1950), innerhalb deren das Kind auf Sprache ausgerichtet ist und in der es diese Sprache fließend zu beherrschen lernt. Dieser Zeitraum erstreckt sich von der Geburt bis etwa sieben Jahre; danach gibt es eine sensitive Periode für die Verfeinerung der Sprache, vor allem in grammatikalischer Hinsicht, und für das Erlernen von Schreiben und Lesen, ab etwa sieben bis zehn Jahre.

Die Fähigkeit, Kommunikation mithilfe von Sprache zu erlernen, ist enorm groß, aber sie muss auch die Gelegenheit bekommen, sich zu entwickeln. Erwachsene unterliegen oft dem Irrtum, ein Kind, das die Wörter einer Sprache aussprechen kann,

sei auch in der Lage, Fragen zu formulieren, die es beschäftigen. Bis zu einem Alter von etwa zehn Jahren ist das sicher nicht der Fall. Kinder können zum Beispiel, wenn sie nicht ausdrücken können, was sie fragen wollen, *Wiederholungsfragen* stellen, das heißt, die Wiederholung derselben Frage. Erwachsene interpretieren dieses Verhalten nicht selten als Unaufmerksamkeit und reagieren, indem sie sagen, sie hätten bereits darauf geantwortet und das Kind solle gefälligst zuhören. Ein Kind, das immer dieselbe Frage stellt, kann ein Kind sein, das schlecht zuhört. Aber häufiger wird es ein Kind sein, das versucht, eine bestimmte Antwort zu erwirken, ohne in der Lage zu sein, die passende Frage dazu zu formulieren. Auch wenn das Kind eine ausführliche Antwort erhält, wiederholt es die Frage in der Hoffnung, die gewünschte Antwort zu bekommen. Wiederholungsfragen werden bis zu einem Alter von acht Jahren häufig gestellt.

.....
Kegl hat gezeigt, dass junge taube Kinder, die miteinander aufwachsen, gemeinsam eine vollwertige, grammatikalische Gebärdensprache entwickeln. Dies im Gegensatz zu Taubstummen, die erst zusammenzogen, als sie Jugendliche waren. Sie entwickeln lediglich einen Wortschatz in Form von Gebärden (Kegl, Senghas & Coppola, 1999).

Erwachsene brechen viele Initiativen von Kindern zum Gespräch ab. Sie nehmen sich oft zu wenig Zeit, um das Kind selbst ausdrücken zu lassen, was es sagen will und übernehmen das Gespräch (van Haaren, 1983). »Wart' mal«, liegt dem Erwachsenen ganz vorn auf der Zungenspitze. Van Haaren geht davon aus, dass die Gesprächsführung mit Kindern ein gutes Maß dafür abgibt, wie kreativ ein Erwachsener sich gibt. Denn Kommunikation mit Kindern verlangt Verspieltheit und die Loslösung von festen Mustern. Reden mit Kindern erfordert auch, dass man sich Ohnmacht und Angst abgewöhnt, um an Fantasien, Träumen, Symbolen, Ideen und Gefühlen teilzunehmen, so van Haaren. Das bedeutet, sich von der Starrheit und dem Leistungsdruck frei zu machen, immer normieren, interpretieren, gewinnen und konkurrieren zu müssen.

Wer Kleinkinder beobachtet, die noch nicht sprechen, kann an ihrem Verhalten erkennen, dass sie unglaublich viel verstehen. Ihre Fähigkeit, Sprache verstehen zu können, ist der Produktion derselben weit voraus. Der *aktive* Wortschatz – die Anzahl von Wörtern, die das Kind benutzt – reflektiert bei weitem nicht den passiven – die Anzahl von Wörtern, die das Kind kennt.

Marec, ein fast zweijähriges Kind politischer Flüchtlinge, wurde plötzlich von seinen Eltern getrennt und in ein Krankenhaus einer total anderen Sprachumgebung aufgenommen. Seine Eltern durften ihn nicht besuchen; sonstige Angehörige gab es nicht. In den ersten Tagen äußerte Marec noch einige Klänge, die aus seiner eigenen Sprache stammten. Als man darauf nicht reagierte, weil man die Klänge nicht verstand, ergriff der Junge keine Initiative mehr, um sich sprachlich zu äußern, und plapperte ausschließlich Wörter nach, die er um sich herum hörte. So jung das Kind auch war, hatte es untrüglich verstanden, dass sein eigenes Sprachsystem nicht passte, und verlegte sich auf das Erlernen der neuen Sprache.

Es ist oft rührend und komisch, zu beobachten, wie das Kleinkind, das selbst ausgezeichnet versteht, was der andere sagt, vor lauter Wut ratlos werden kann und die Fäuste vor unterdrücktem Zorn ballt, wenn es nicht selbst die Sprache produzieren kann, die es braucht, um von dem Erwachsenen verstanden zu werden. Es ist sogar so, dass Wutanfälle und das Schlagen anderer Kinder bei vielen Kindern ab drei Jahren abnehmen. Also von dem Moment an, wenn sie sich einigermaßen sprachlich verständlich machen können.

Lernkapazität und Lernbereitschaft bei Kindern

Maria Montessori (1950) ist der Ansicht, dass Erwachsene dem Kind, das ganz allein ein Sprachsystem entwickeln kann, mehr Respekt zollen müssen. Sie sagt, so wie Erwachsene in der Schule dem Kind das Alphabet als riesigen Leckerbissen anbieten, klinge ein Mangel an Respekt durch. Sie wollen dem

Kind Unterricht darin erteilen und vergessen dabei völlig die kolossale eigene *Lernkapazität* des Kindes, das bereits selbstständig eine Sprache gelernt hat.

Auch die *Lernbereitschaft* von Kindern ist riesengroß. Vor allem junge Kinder sind bereit, neue Gebiete zu betreten, wenn man ihnen die Möglichkeit dazu bietet. Das kann variieren vom Erlernen einer Sprache bis zum Schaukeln, vom Sauberwerden bis zum Rechnen, vom Abwaschen bis zur Bedienung eines Computers.

Der vierjährige Simon, der noch ins Bett machte, sollte langsam anfangen, nachts sauber zu werden. Er reagierte sehr wohlwollend und sagte: »Sag einfach, wie das geht, und ich mache es dann.« Seine Mutter war von dieser Frage sehr überrascht und musste die Antwort schuldig bleiben. »Wie soll ich es denn lernen, wenn du es nicht erklären kannst?«, war Simons Reaktion.

Kindern kann das Lernen so viel Spaß machen, dass sie ganz darin aufgehen und ihre Umgebung vergessen. Wenn sie danach etwas beherrschen, tritt *Normalisierung* ein (Montessori, 1950), das Gefühl, wieder ganz zu sich zu kommen. Sie schauen sich um und werden sich dann erst wieder einer Welt bewusst, der sie kurzfristig entrückt waren.

Kleine Kinder hängen viel weniger an bestimmten Mustern. Sie sind gut in der Lage, sich einem Problem aus verschiedenen Perspektiven zu nähern und treten der Welt mit weniger Vorurteilen entgegen als Erwachsene.

Das junge Kind nimmt vor allem mit seinen Sinnesorganen wahr, besonders mit dem Geruchs- und dem Tastsinn. Erfahrungen werden nicht oder kaum in Worten festgelegt. Das junge Kind ist auch biologisch anders ausgestattet als der Erwachsene. Es »schaut« zum Beispiel mit dem Mund und hat dadurch mehr Geschmacksknospen im Mund als ein Erwachsener. Beim kleinen Kind ist sogar von einer ganz anderen Form der Wahrnehmung die Rede, einer Form, die der Erwachsene nicht oder kaum mehr kennt (Schachtel, 1973). Es soll so sein, dass Erfahrungen aus der Kinderzeit eher durch Geruch oder Befühlen hervorgerufen werden können und es nicht leicht ist, sie durch

Sprache auszudrücken. Heute wissen wir, dass wir hierbei auch berücksichtigen müssen, dass das menschliche Junge »zu früh« geboren wird und noch etwa fünfundzwanzig Jahre nach der Geburt weiterreift (Gesell & Ilg, 1949; Tanner, 1978; Brouwers, Burgmeijer & Laurent de Angulo, 1996).

Um für den Reifungsprozess Platz zu lassen, aber auch um den Schädel während der Geburt ein bisschen ineinander schieben zu können, befindet sich im oberen Schädelbereich eine Öffnung, die so genannte Fontanelle, die sich erst nach ein bis zwei Jahren schließt. Ein Reifungsprozess, der übrigens auch bedeutet, dass von einer integrierten Form des Wahrnehmens wie bei Erwachsenen noch keine Rede sein kann. Linke und rechte Gehirnhälfte funktionieren bis zum Alter von sieben Jahren beispielsweise noch stark voneinander getrennt. Erfahrungen werden in Geruchs- oder Farbfragmenten und dergleichen in unterschiedlichen Gehirnbereichen aufbewahrt und stehen untereinander nur wenig in Verbindung. Erst im Alter von etwa sieben Jahren gelangt die Integration der Gehirnhälften zum Abschluss.

Ein aufschlussreiches Beispiel der (Ver-)Formung des Gedächtnisses durch Voreingenommenheit bildet die Untersuchung von Allport & Postman (1947). Sie zeigten Kindern und Erwachsenen zwei Fotos von Männern, einen schwarzen und einen weißen Mann. Der weiße Mann hatte ein Messer in seiner Hand. Kinder erinnerten sich im Allgemeinen korrekt, dass der weiße Mann ein Messer trug; die Erwachsenen nannten den schwarzen Mann als denjenigen, der das Messer in der Hand hatte.

Wenn Kinder heranwachsen, merken sie, dass Erwachsene eine fest umrissene, sprachliche Art haben, mit der sie die Welt beschreiben, und Schachtel ist der Ansicht, man übe großen Druck auf Kinder aus, damit sie sich dieser Art anpassen. Abweichen von der Norm löst beim älteren Kind, aber auch bei Erwachsenen Angst aus. Hierdurch entsteht ein großes Bedürf-

nis nach Anpassung, und das Kind wird sich immer häufiger sprachlich ausdrücken, weil es der Erwachsene so verlangt.

Es gibt eine breite Skala von Kommunikationsmöglichkeiten, wobei der Geruch vielleicht sogar eine der wichtigsten in der Steuerung unseres Verhaltens ist, aber dennoch neigen Erwachsene vielfach dazu, sich auf sprachliche Kommunikation zu beschränken, im Gegensatz zum Kind, das begieriger von den verschiedenen Möglichkeiten Gebrauch macht und beispielsweise durch Spiel oder Gebärden etwas verdeutlichen kann. Für das Kind ist Sprache außerdem nicht ausschließlich Kommunikationsmittel, sondern auch ein Instrument zur Herstellung von Ordnung. Das kann man am *lauten Sprechen* kleiner Kinder gut feststellen (Vygotskij, 1996). Dieses laute Sprechen, die *egozentrische Sprache*, wie Piaget (1954) es nannte, begleitet die Tätigkeiten von Kindern. Es hilft ihnen, diese Aktivität zu begreifen, zu ordnen und zu koordinieren: »Jetzt stecke ich dieses Klötzchen hier rein ...«

Je älter das Kind, desto größer wird der Druck, sprachlich zu funktionieren; nichtsprachliches Funktionieren wird sogar regelmäßig von Erwachsenen als unhöflich bezeichnet. »Nicht zeigen, sag doch, was du willst.« Mit dem Älterwerden nimmt die Verwendung mancher Ausdrucksformen ab. So lehnt man sich zum Beispiel nicht mehr einfach an jemanden an, wenn man Halt braucht, oder zeigt nicht mehr auf etwas, statt es zu benennen.

Kai (5) fragte eine Frau, die damit beschäftigt war, ein Zimmer leer zu räumen: »Und wo stellst du diese Kiste hin?« Die Erwachsene konnte in ihrer Betriebsamkeit nicht auf das Wort kommen. Wäre es ein Erwachsener statt eines Kindes gewesen, der die Frage stellte, dann hätte dieser in dem Moment hilfsbereit einige Möglichkeiten zum Ausdruck gebracht: »Unter die Fensterbank? Dahinten links?« Kai verstand, dass das Sprachsystem in der ganzen Geschäftigkeit nicht so funktionierte und sagte freundlich: »Zeig mal«, und fasste danach den Ort, auf den gezeigt wurde, korrekt in Worte.

Die Arbeitsweise der Kinderkrippen in Reggio Emilia (Edwards, Gandini & Forman, 1998; Keesom, 1998) zeigt, wie ein-

schränkend die Neigung Erwachsener zu verbaler Kommunikation für Kinder (aber auch für sie selbst) ist. In dieser italienischen Stadt arbeiten Künstler und Pädagogen zusammen, um Kinder in ihrer Ausdrucksweise und ihrem Lernprozess zu begleiten. Der Reggio-Ansatz möchte die intellektuelle Entwicklung des Kindes fördern und stützt sich systematisch auf symbolische Ausdrucksweisen. Das Ergebnis ist verblüffend. Durch Kreativität können uns Kinder unglaublich viel deutlich machen, und ihre »Kunst« spricht die Vorstellungskraft derartig an, dass das Werk der Kinder von Reggio Emilia als Ausstellung unter dem Namen »*Die hundert Sprachen von Kindern*« weltweit großen Eindruck machte. Die Arbeitsweise von Reggio Emilia kann als eine Weiterentwicklung des Denkens von Maria Montessori gesehen werden. Im Mittelpunkt steht zwar die Ausrichtung auf die Kinder und ihre Entwicklungsmöglichkeiten, aber diese befindet sich innerhalb der breiten Skala von Ausdrucksmöglichkeiten. Also werden im Reggio-Ansatz auch Zeichnen und Erzählen eingesetzt und vor allem die Zusammenarbeit und Interaktion mit anderen Kindern. Letzteres fand bei Maria Montessori (1950) kaum Aufmerksamkeit. Sie war mehr auf die individuelle kognitive Entfaltung des Kindes ausgerichtet.

Zuverlässigkeit und Suggestibilität

Über Gesprächsführung mit Kindern ist, wie bereits gesagt, wenig geschrieben worden. Daher können wir uns in diesem Buch nur zu einem kleinen Teil auf vorhandene Literatur und Forschung stützen. Was über Gesprächsführung bekannt ist, betrifft vor allem das Maß der *Zuverlässigkeit* bei Aussagen von Kindern. Diese Zuverlässigkeit hat man lange Zeit besonders negativ beurteilt. Bis vor kurzem ging man davon aus, dass Kinder, vor allem junge, leicht zu beeinflussen sind. Sie seien sehr empfänglich für Suggestion. *Suggestibilität* ist das

Ausmaß, in dem jemand durch einen anderen dazu gebracht werden kann, zu glauben, dass etwas geschieht oder dass jemand anders aussieht als in Wirklichkeit oder in der Erinnerung. Beispielsweise glauben lassen, dass etwas stattgefunden hat, was in Wirklichkeit nicht geschehen ist (Loftus und Davies, 1984). Bis zum Alter von drei Jahren zeigen sich Kinder allerdings als sehr wenig empfänglich für Suggestion, wenn es sich um ein stressiges Ereignis handelt, das sie erlebt haben (Davies, 1991). Die Suggestibilität von Kindern nimmt im Alter zwischen vier bis acht Jahren ab und wieder leicht zu ab etwa dreizehn Jahren (Nurcombe, 1986). Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Grad an Suggestibilität und dem Niveau der moralischen Entwicklung. Kinder sind allerdings im Durchschnitt nicht unehrlicher als Erwachsene und nicht weniger zuverlässig als Zeuge (Nurcombe, 1986). Es zeigt sich sogar, dass Kinder bessere Zeugen sein können als Erwachsene; dies gilt besonders für Kinder zwischen fünf und sechs Jahren (Elbers & Ter Laak, 1989). Als Grund dafür wird genannt, dass Kinder dieses Alters in ihrem Denken an ein Ereignis weniger schematisch herangehen und daher einen vorurteilsfreieren Blick auf dieses Ereignis haben als Erwachsene; dies fördert eine objektivere und genauere Wahrnehmung. Was die Zuverlässigkeit von kindlichen Äußerungen über ein Ereignis dagegen vermindert, ist, dass sie im Alter von fünf bis sechs Jahren noch sehr beeinflussbar sind und Suggestivfragen gegenüber offen, erst recht, wenn es sich um Merkmale von Personen oder Dingen handelt. Sie gehen davon aus, dass es der Erwachsene ernst meint und sie nicht hinters Licht führen will. Als Folge davon stellen sie eine Äußerung eines Erwachsenen nicht gleich in Frage. Sie erzählen auch spontan weniger.

Ein junges Kind, das man fragt, ob die Luftballons in der Klasse rot oder blau sind, wird schnell eine Farbe nennen, auch wenn keine Ballons in der Klasse hängen. Das Kind wird die Frage des Erwachsenen nicht prinzipiell bezweifeln, um sich zu fragen, ob da überhaupt Ballons hängen. In der Frage steht ja nicht zur Diskussion, *ob* da Luftballons hängen, und so wird suggeriert, *dass* sie dort hängen. Folglich

steht nur zur Diskussion, welche Farben die Ballons haben. Wird dasselbe Kind gefragt, *ob* Luftballons in der Klasse hängen und wenn ja, welche Farbe sie haben, wird das Kind antworten, dass dort keine Ballons hängen und auch keine Farben nennen.

Erwachsene sind übrigens ebenfalls empfänglich für suggestive Fragen, wie unter anderem die Untersuchungen von Loftus und ihren Kollegen zeigen (Loftus, 1995). »Was halten Sie von der angestiegenen Kriminalität unter Jugendlichen?«, ergibt andere Antworten als »Glauben Sie, dass die Kriminalität unter Jugendlichen zugenommen hat und was halten Sie in dem Fall davon?« Das Risiko suggestiver Fragen spielt eine wichtige Rolle bei der Zusammenstellung von Fragebögen. Die Frage: »Wie groß ist der König von Frankreich?«, löst ganz andere Antworten aus als »Hat Frankreich einen König und wenn ja, wie groß ist er?«. Eine Suggestivfrage, die ein Erwachsener einem Kind stellt, wird von dem Kind normalerweise als ernsthafte Frage mit einem hohen Wahrheitsgehalt aufgenommen. Außerdem nehmen junge Kinder Aussagen oft wörtlich, weil sie es nicht besser wissen. Hinter einer suggestiven Aussage werden sie daher weniger schnell etwas anderes suchen. Sie nehmen eine Frage wörtlich: *»Wie hast du das bloß so toll zeichnen können?« »Mit Bleistift!«*

Nicole liest dem eineinhalbjährigen Benni etwas über Schaukeln vor. »Setzt sich Benni auch auf die Schaukel?«, fragt sie. Der greift bereitwillig nach dem Buch und setzt sich drauf.

Weil jüngere Kinder den groben Zügen eines Ereignisses mehr Aufmerksamkeit schenken als den Einzelheiten (Elbers & Ter Laak, 1989), sind sie leichter beeinflussbar, wenn es um die Details geht, zum Beispiel die Eigenschaften von Dingen oder Personen statt der Handlung. Suggestivfragen, die Einzelheiten eines Ereignisses oder Eigenschaften von Personen betreffen, wird das Kind dadurch weniger schnell als suggestiv erkennen.

Einen Tag nach einem Gerangel in der Schule fragt die Lehrerin Maria, ob sie auch von Jonas geschubst worden sei. Maria, froh über das Interesse an einem Schubs, den sie drei Tage zuvor erhal-

ten hatte, antwortet schnell: »Ja.« Dabei übersieht sie völlig, dass es Dirk war, der sie geschubst hatte, und dass es bereits vor drei Tagen passierte und nicht vor einem. Hätte die Lehrerin die Frage offener und einzeln gestellt, nicht nur nach der Handlung, sondern auch, wer die Handlung eventuell ausgeführt hatte (»Bist du gestern geschubst worden?« und »Von wem denn?«), dann hätte Maria wahrscheinlich korrekter geantwortet.

Dazu kommt noch, dass es bei Suggestivfragen oft in der Absicht des Sprechers liegt, die Suggestibilität der Frage zu vertuschen, wodurch das Erkennen der Suggestion bewusst schwieriger gemacht wird. Suggestivität kann sich als Vorurteil des Sprechers unbewusst in eine Frage einschleichen, aber oft ist es auch ein bewusster Versuch zur Manipulation des Zuhörers.

»Du bist doch nicht etwa mit ihm ins Bett gegangen?«, kann eine geschockte Mutter eines pubertierenden Mädchens fragen. Die Frage ist sehr suggestiv, aber sie ist nicht als solche gemeint. Dieselbe Mutter kann auch sehr manipulativ die folgende Frage stellen: »Was hielt Elsa davon, dass Michael und du allein zurückbleibt?«

Suggestibilität von Kindern ist vor allem im Spiel, wenn die Kinder auf Fragen von Erwachsenen reagieren – weniger geht es um eine Beeinflussbarkeit an sich oder mangelhafte Gedächtnisfunktion. Immer steht der Einfluss, den die Erwachsenen auf das Kind haben, im Vordergrund. Die Untersuchung von Ceci, Ross & Toglia (1987) macht dies deutlich. Sie überprüften den Einfluss des Alters desjenigen, der die irreführende Information gibt. Ihre Analyse erwies, dass der Einfluss bedeutend geringer ist, wenn sie von einem siebenjährigen Kind gegeben wird, als wenn die Täuschung von einem Erwachsenen kommt.

Man kann verschiedene Gründe für das Mehr an Zuverlässigkeit von Kindern im Alter von fünf bis sechs Jahren nennen. Zum einen wird das Kind weniger durch Sprache bestimmt und eingeschränkt. Das Kind beherrscht die Sprache gut genug, um sich ausdrücken zu können, und wurde andererseits in der Schule noch nicht damit konfrontiert, dass es die Spra-

che in Wirklichkeit noch wenig beherrscht. Zum Zweiten hat das Kind mehr Selbstvertrauen als ein oder zwei Jahre später, wenn es unsicher wird, weil es an schulischen Aufgabenstellungen scheitert oder vor all dem Wissen, über das die Lehrkraft verfügt, in Ehrfurcht erstarbt. Die wachsende Unsicherheit ab etwa sieben Jahren führt dazu, dass sich das Kind Erwachsenen anpasst. Als dritter Grund kann genannt werden, dass die bereits an früherer Stelle erwähnte Integration des Gehirns dafür sorgt, dass Kinder ab sieben Jahren ein Ereignis in einen zusammenhängenderen Kontext stellen können. Von dort aus bilden sie auch Schemata, die Voreingenommenheit fördern können. Außerdem ist sich das Kind mit sieben bis acht Jahren der Bedeutung der verbalen Kommunikation für Erwachsene bewusster, und es versteht etwas mehr von den Eigenschaften dieser Kommunikation und auch den unterschiedlichen Interessen, die damit zusammenhängen.

Die Ergebnisse von Untersuchungen wie die der belgischen Psychologen Varendonck im Jahre 1911 (Soppe und Hees, 1993) haben lange Zeit die vorherrschende Meinung in Bezug auf die Zuverlässigkeit von Kinderaussagen beeinflusst. In dieser Untersuchung legte man den Kindern sehr suggestive Fragen vor. Sie ließen sich sehr leicht auf diese Suggestion ein und gingen in die Falle.

Im Rahmen einer Rechtssache, bei der es um ein ermordetes Kind ging, führte Varendonck zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts eine Analyse der Zuverlässigkeit der Aussagen junger Kinder durch. Er fragte sie, welche Farbe der Bart ihres Lehrers hatte. Zu 90 % antworteten die Kinder mit einer Farbe – Schwarz –, obwohl der Lehrer gar keinen Bart hatte. Sie gingen auf die Suggestivfrage des Erwachsenen ein. Vor allem junge Mädchen wurden bei Anklagen des sexuellen Missbrauchs als sehr unzuverlässig eingestuft. Man ging davon aus, dass der sexuelle Missbrauch ihrer Fantasie entsprungen war (Elbers & Ter Laak, 1989).

Erst in der letzten Zeit ist ein Interesse für die Tatsache zu verzeichnen, dass Kinder und ihre Mitarbeit in solchen Situationen sehr stark von dem *Rahmen* abhängen, innerhalb dessen das Gespräch stattfindet. Werden keine Suggestivfragen gestellt, machen Kinder in Verhörsituationen gut mit und bestimmt nicht schlechter als Erwachsene; in gewisser Hinsicht manchmal sogar besser. Auch Untersuchungen wie die Lamers (1995) über die Zuverlässigkeit von Kindern in Bezug auf sexuellen Missbrauch zeigen, dass Kinder im Allgemeinen gute Zeugen sind.

Das Gedächtnis junger Kinder ist in den Augen von Erwachsenen oft spektakulär gut. Wer schon einmal mit Kindern *Memory* gespielt hat, weiß, wie gut ihr Gedächtnis funktioniert. Als Erwachsener ist es fast unmöglich, ein Kind bei solchen Gedächtnisspielen zu schlagen.

Das Gedächtnis kann sowohl im *Erkennen* eines Ereignisses oder einer Person ausgedrückt werden, wenn diese angeboten werden, als auch im *Erinnern* daran. Wie oft erkennen wir jemanden, ohne dass wir uns sofort an seinen oder ihren Namen erinnern. Sehr oft ist es auch so, dass wir uns an etwas nicht erinnern, es aber sofort erkennen, wenn jemand anderes sagt. In der Gedächtnisforschung untersucht man beide Elemente, sowohl das »Erkennen« als auch das »Erinnern«. Es zeigt sich, dass Kinder beim Erkennen nicht schlechter als Erwachsene reagieren. Es ist sogar so, dass dies mit steigendem Alter abnimmt. Auf dem Gebiet Erinnerung funktionieren junge Kinder und alte Menschen schlechter als Erwachsene. Bei jungen Kindern gilt hierbei, dass das Erinnern schwieriger ist, wenn das verbale Element eine wichtigere Rolle spielt. Sobald der verbale Aspekt weniger Aufmerksamkeit bekommt, sind Kinder gut im Erinnern (Perlmutter und Ricks, 1979).

Das Gedächtnis ist keine statische Angelegenheit. Es wird immer neu gebildet und bearbeitet. Dies gilt sowohl für Kinder als auch für Erwachsene. Die Erinnerung an ein Ereignis

ist also keine statische Information, die im Gedächtnis festgelegt ist, sondern ein dynamisches Element, das unablässig bearbeitet wird und niemals eine exakte Wiedergabe des Ereignisses sein kann. Wiederholt sich ein Ereignis, wird beispielsweise nicht jedes neue Ereignis gespeichert. Die Abweichung im neuen Ereignis im Hinblick auf das erste wird dem sonst gleichen nur hinzugefügt. So ist in der Erinnerung etwas öfter geschehen, aber man kann sich lediglich in ein oder zwei Situationen tatsächlich daran erinnern.

Ein weiterer interessanter Punkt ist die bereits genannte Tatsache, dass Kinder vor allem in der Wiedergabe der groben Züge gut sind und weniger in der Reproduktion der Einzelheiten von Ereignissen. Diese verminderte Aufmerksamkeit für Einzelheiten wird dem Kind oft als mangelndes Gedächtnis angekreidet. Aber es passt gut in das Bild vom hohen Abstraktionsgrad, den Kinder, vor allem sehr junge, anwenden, um die große Menge an Informationen, die auf sie einströmt, zu ordnen.

Es ist die Frage, ob die Untersuchungen, auch neuere, den Möglichkeiten von Kindern auch gerecht werden. Neben den Analysen der Suggestibilität von Kindern ist es sinnvoll, zum Beispiel der Frage nachzugehen, ob Kinder die Suggestion doch erkennen, wenn sie dazu aufgefordert werden. Die Tatsache, dass sie bedeutend weniger empfindsam sind für Suggestion, wenn sie von einem stressigen Ereignis erzählen, in das sie selbst verwickelt waren, lässt vermuten, dass sie den Unterschied zwischen »wahr« und »unwahr« sehr wohl zuverlässig machen und ihr beeinflussbares Verhalten vor allem *soziale Anpassung* ist. Es ist auch die Frage, ob Kinder genauso beeinflussbar sind, wenn es sich bei den Fragenden um andere Kinder handelt anstelle von Erwachsenen, weil Kinder die Aussagen von Erwachsenen möglicherweise weniger anzweifeln als die von Gleichaltrigen. Die Untersuchung von Ceci und anderen (1987), bei der Kinder als Befragende analysiert wurden, ist bereits ein Hinweis in diese Richtung.