



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Und dann schneidet sich das Christkind den Flügel ab“

—

Magische Figuren aus der Sicht von Kindern

Verfasserin

Romana Jessica Tausek

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: 297 295 502

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik, Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik

Betreuerin: Ao. Univ. Prof. Dr. Gertraud Diem-Wille



## Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den Theorien, die Kinder selbst über magische Figuren (worunter Osterhase, Nikolaus, Krampus, Christkind und Weihnachtsmann verstanden werden) haben. Dazu wird den Fragen nachgegangen, ob hauptsächlich materielle Faktoren die Figuren so attraktiv machen, wie Kinder ihr Wissen über Naturgesetze mit dem Glauben an die Gestalten vereinbaren und wie Kinder das Angebot der magischen Figuren generell nutzen. Darüberhinaus wird ein Blick darauf geworfen, wie Kinder Christkind und Weihnachtsmann miteinander vereinbaren und wie sie Nikolaus und Krampus erleben. Eine weitere wichtige Frage betrifft das kindliche Empfinden von magischen Figuren als Erziehungshelfer. Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden, nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik, acht Kindergartenkinder, jeweils vier Mädchen und Buben, im Alter zwischen vier und fünf Jahren mithilfe eines teilstrukturierten Leitfadens interviewt. Als Auswertungsmethode für das Datenmaterial wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt. Die Beliebtheit der Figuren schien weniger von materiellen Anreizen als vielmehr von ihrem jeweiligen Aufbau bzw. der Struktur auszugehen. Beinahe alle Kinder hielten den Krampus für real und die meisten zeigten ihn betreffend außerdem eine gewisse Faszination und Angstlust. Vor dem Nikolaus und seinem Auftritt zeigten die Kinder einerseits keine Angst, andererseits erstaunlich wenige Erinnerungen. Bei manchen Kindern schien auch Verwirrung über seinen Status zu herrschen. Dem moralischen Entwicklungsstand entsprechend waren Kinder zunächst damit einverstanden, dass magische Figuren nur brave Kinder beschenken, was jedoch nach kurzem Nachdenken revidiert wurde. In den kindlichen Theorien existierten die magische und die rationale Ebene nebeneinander, wobei die Kinder von einer auf die andere spielend wechselten. Die meisten Kinder nutzen die magischen Figuren insofern als sie wichtige Lebensinhalte, die sie zu dem Zeitpunkt gerade beschäftigten, in den Theorien ausdrückten. Außerdem identifizierten sie sich häufig selbst mit den Figuren oder projizierten ihre eigene Familie auf diese. Auf Basis der Ergebnisse wurden mögliche pädagogische Konsequenzen formuliert.

## **Abstract**

This diploma thesis deals with the theories children have about magical figures (such as the Easter bunny, St. Nicholas, Krampus, the Christkind and Santa Claus). For this purpose several questions are raised, for example, whether basically it is material factors which make the figures attractive to young children, how children reconcile their knowledge about natural laws with their belief in magical figures and how children make use of the available magical figures in general. Furthermore the thesis takes a look at how children deal with the co-existence of Santa Claus and the Christkind and at how they feel about St. Nicholas and Krampus. Another important question concerns the opinions and feelings of children about magical figures being used as educational means. After a theoretical examination of this topic, eight kindergarten children, respectively four girls and boys, ranging from 4 to 5 years of age were interviewed by using a semi-structured manual in order to answer the research questions. The method chosen for evaluating the data was the qualitative content analysis by Mayring. The popularity of the magical figures seemed to be caused rather by their particular structure than by material stimuli. Almost all of the children considered the Krampus as real and most of them showed some kind of fascination and thrill referring to him. Even though none of the children appeared to be scared by St. Nicholas, they could remember him and his performance surprisingly badly. Some children also seemed to be confused about his role and whether he was real or not. In accordance with the moral stage of development at this age, the children first agreed that only good children are rewarded with presents by the magical figures, but then changed their mind after thinking about it shortly. In their theories the children combined the magical and the rational level and switched easily between these two levels. Most children's theories about magical figures were influenced by aspects of their lives, which currently were of importance to them. Furthermore children often identified themselves with the figures or projected their own family-structure onto them. On the basis of the outcomes of this study possible educational consequences are proposed.

## Danksagung

*Mein größter Dank gilt meinen Eltern, die mir dieses Studium ermöglicht und immer an mich geglaubt haben.*

*Besonders möchte ich mich bei Frau Ao. Univ.-Prof. Dr. Gertraud Diem-Wille für ihre fachliche Unterstützung und ihre konstruktive Kritik bedanken.*

*Ein liebes Dankeschön richtet sich an meinen Lebensgefährten Gottfried, der mir in der manchmal auch schwierigen Zeit geistig und emotional zur Seite stand und mich immer unterstützte.*

*Weiters möchte ich ganz herzlich den Eltern meiner Interviewkinder für deren Einverständnis und angenehme Kooperation danken sowie natürlich den Kindern selbst, die mir offen und freundlich gegenüber traten, ihre Gedanken mit mir teilten und mir somit sehr interessante und auch schöne Momente bescherten.*

*Für die hilfreichen Diskussionen und die gegenseitige Unterstützung möchte ich mich außerdem bei den Teilnehmern des DiplomandInnenseminars bedanken, allen voran bei Claudia Pomaßl.*

*Abschließend möchte ich Pia Zimmermann für die Korrekturlesung meinen Dank aussprechen.*



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b><i>Einleitung</i></b> .....	<b>1</b>
	<u>THEORETISCHER TEIL</u>	
<b>2</b>	<b><i>Magisches Denken im Kindesalter</i></b> .....	<b>5</b>
2.1	<b>Begriffsbestimmung</b> .....	<b>5</b>
2.2	<b>Weitere Charakteristika kindlichen Denkens</b> .....	<b>8</b>
2.2.1	Animismus .....	8
2.2.2	Anthropomorphismus.....	9
2.2.3	Egozentrismus.....	11
2.2.4	Physiognomie .....	12
2.3	<b>Entwicklungspsychologische und psychoanalytische Theorien</b> .....	<b>12</b>
2.3.1	Magische Praktiken nach Heinz Werner.....	13
2.3.2	Magie und Partizipation bei Piaget.....	15
2.3.2.1	Die vier Kategorien der magischen Partizipation .....	18
2.3.2.2	Die Ursprünge des magischen Denkens .....	20
2.3.2.3	Kritik an Piaget.....	21
2.3.3	Psychoanalytische Theorien .....	21
2.3.4	Stufentheorie versus Koexistenzmodell.....	26
2.4	<b>Pädagogische Konsequenzen</b> .....	<b>28</b>
2.5	<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>31</b>
<b>3</b>	<b><i>Magische Figuren in der Welt des Kindes</i></b> .....	<b>33</b>
3.1	<b>Aktueller Forschungsstand</b> .....	<b>34</b>
3.2	<b>Warum sprechen Kinder überhaupt auf magische Figuren an?</b> .....	<b>35</b>
3.2.1	Verlauf des Glaubens an magische Figuren .....	35
3.2.2	Genesemodell nach Büttner .....	37
3.2.3	Bedürfnis nach Veranschaulichungen .....	38
3.2.4	Tendenz zur Personifizierung .....	42
3.3	<b>Historische Aspekte</b> .....	<b>43</b>
3.3.1	Ostern und Osterhase .....	43

3.3.2	Weihnachten und die dazugehörigen Gabenbringer .....	45
3.3.2.1	Nikolaus und Krampus .....	47
<b>3.4</b>	<b>Symbolik hinter den magischen Figuren und den dazugehörigen</b>	
<b>Festen.....</b>		<b>53</b>
3.4.1	Rituale und Bräuche.....	54
3.4.2	Gemeinsamkeiten von Ostern und Weihnachten als Familienfeste .....	55
3.4.3	Exkurs: Zahnfee.....	58
3.4.4	Ostern und Osterhase.....	60
3.4.5	Weihnachten und Christkind / Weihnachtsmann.....	65
3.4.6	Nikolaus und Krampus .....	69
3.4.6.1	Pädagogische Konsequenzen.....	74
3.4.7	Bedeutung der magischen Figuren für die Eltern.....	77
3.4.8	Bedeutung des Schenkens.....	79
<b>3.5</b>	<b>Sind magische Figuren gut oder schlecht für Kinder? .....</b>	<b>81</b>
3.5.1	Lehren magische Figuren Materialismus? .....	82
3.5.2	Sind magische Figuren rationalisierungsfeindlich? .....	86
3.5.3	Stellen magische Figuren eine folgenschwere Lüge dar?.....	87
3.5.4	Fördern magische Figuren die moralische Entwicklung? .....	89
3.5.5	Analogie zwischen magischen Figuren und Gott .....	92
<b>3.6</b>	<b>Faktoren, die den Glauben an die magischen Figuren</b>	
<b>beeinflussen .....</b>		<b>94</b>
3.6.1	Einflüsse von außen.....	95
3.6.2	Kosten-Nutzen-Analyse .....	97
3.6.3	Wissen über Naturgesetze .....	98
3.6.4	Negative Emotionen .....	100
3.6.5	Mangelnde Kontrolle versus aktive Einflussnahme.....	100
<b>3.7</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>102</b>
<b>4</b>	<b>Ängste in der Phase des magischen Denkens.....</b>	<b>105</b>
<b>4.1</b>	<b>Ursachen der Ängste und Lösungsstrategien .....</b>	<b>106</b>
<b>4.2</b>	<b>Angstlust.....</b>	<b>111</b>

<b>4.3</b>	<b>Das kindliche Bedürfnis nach Ausdrucksformen seiner destruktiven Seiten.....</b>	<b>113</b>
<b>4.4</b>	<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>119</b>

## EMPIRISCHER TEIL

<b>5</b>	<b><i>Forschungsfragen und Methode.....</i></b>	<b><i>121</i></b>
<b>5.1</b>	<b>Forschungsfragen .....</b>	<b>121</b>
<b>5.2</b>	<b>Methodik.....</b>	<b>124</b>
5.2.1	Methodisches Vorgehen bei der Datenerhebung .....	124
5.2.2	Wichtige Hinweise zur Forschung mit Kindern .....	125
5.2.3	Auswahl der interviewten Kinder .....	127
5.2.4	Formales und Auswertung.....	128
<b>6</b>	<b><i>Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....</i></b>	<b><i>129</i></b>
<b>6.1</b>	<b>Beschreibung der Interviewsituationen und der einzelnen Kinder .....</b>	<b>129</b>
<b>6.2</b>	<b>Darstellung und Auswertung der Interviews nach den Kategorien .....</b>	<b>134</b>
6.2.1	Osterhase .....	135
6.2.1.1	Äußeres Erscheinungsbild und allgemeine Beschreibung.....	135
6.2.1.2	Allgemeiner Ablauf des Festes .....	140
6.2.1.3	Theorien zum Ablauf beim Verteilen der Gaben .....	146
6.2.1.4	Beliebtheit der Figur und des Festes.....	151
6.2.2	Nikolaus .....	152
6.2.2.1	Äußeres Erscheinungsbild und allgemeine Beschreibung.....	152
6.2.2.2	Ablauf und Art des Besuches.....	155
6.2.2.3	Beliebtheit der Figur .....	159
6.2.3	Krampus.....	160
6.2.3.1	Allgemeine Beschreibung und Theorien .....	160
6.2.3.2	Emotionen rund um die Figur.....	170
6.2.4	Christkind und Weihnachtsmann.....	174
6.2.4.1	Äußeres Erscheinungsbild und allgemeine Beschreibung.....	174
6.2.4.2	Allgemeiner Ablauf des Festes .....	180

6.2.4.3	Theorien zum Ablauf beim Verteilen der Gaben.....	186
6.2.4.4	Beliebtheit der Figuren und des Festes.....	195
6.2.5	Beliebtheit der Figuren im Vergleich.....	196
<b>7</b>	<b><i>Schlussdiskussion</i></b> .....	<b>199</b>
7.1	<b>Beantwortung der Fragestellungen</b> .....	<b>199</b>
7.2	<b>Pädagogische Konsequenzen und Ausblick</b> .....	<b>206</b>
	<b><i>Literaturverzeichnis</i></b> .....	<b>209</b>

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1:	Stefans Zeichnung vom Osterhasen.....	137
Abbildung 2:	Sophies Zeichnung der Osterhasen .....	147

# 1 Einleitung

Meine Diplomarbeit befasst sich mit der Frage, welche Theorien Kinder selbst zu magischen Figuren, womit ich den Osterhasen, das Christkind bzw. den Weihnachtsmann sowie Nikolaus und Krampus meine, haben. Dabei ist für mich beispielsweise von Bedeutung, inwiefern die kindlichen Beschreibungen mit dem durch die Gesellschaft vermittelten Bild davon übereinstimmen oder wie Kinder die oftmals übermenschlichen Fähigkeiten dieser Gestalten mit ihrem Wissen über physikalische Gesetze in diesem Bereich vereinbaren.

Mein Interesse für diese Thematik wurde durch die Auseinandersetzung mit bestimmten Aspekten des magischen Denkens bei Kindern im Rahmen einer Seminararbeit geweckt. Diese Zeit im Leben des Kindes, in der soviel Kreativität und Unverfälschtheit steckt, übte von Anfang an eine gewissen Faszination auf mich aus, wodurch bald mein Wunsch entstand, mich in meiner Diplomarbeit vertiefend mit dieser Lebensspanne zu befassen. Nach intensiver Literaturrecherche gelangte ich zu meinem endgültigen Thema, den magischen Figuren. Aber dieser Bereich erwies sich als wenig erforscht, was zu einer nicht immer einfachen Herausforderung wurde. Trotzdem stellte sich bei mir das starke Bedürfnis ein, diese spannende Thematik näher zu beleuchten und einen wissenschaftlichen Beitrag zu leisten.

Mein Bestreben war es, die kindlichen Theorien über Osterhase und Co zu betrachten bzw. die Experten selbst in den wissenschaftlichen Focus zu rücken, weshalb sich ein qualitativer Ansatz anbietet. Was die kindliche Sichtweise betrifft, sind gerade im deutschsprachigen Raum Beiträge zu den magischen Figuren dürftig. Im anglo-amerikanischen Raum gibt es zwar eine Gruppe von Wissenschaftlern, die an der Aufklärung individueller Unterschiede im Glauben an die Figuren arbeitet und deren Forschung sich auch an Kinder selbst richtet, jedoch handelt es sich dabei häufig um quantitative Studien.

Meine Forschungsfragen leiteten sich einerseits von Widersprüchen oder Lücken in der Literatur ab, andererseits war es mir ein Anliegen, Kernpunkte, die sich speziell im österreichischen Raum ergeben, miteinzubeziehen. Dazu zählt unter anderem die Frage, wie Kinder Christkind und Weihnachtsmann miteinander vereinbaren. Letzterer stammt zwar ursprünglich aus Europa, es ist aber nun die „importierte“ amerikanische Version, die sich auch bei uns durch diverse Medien immer größerer Beliebtheit erfreut.

Die Arbeit gliedert sich folgendermaßen:

Der theoretische Teil befasst sich im ersten Kapitel mit dem Aufzeigen und der Diskussion verschiedener Definitionen zum magisch-animistischen Denken, dessen Charakteristika in weiterer Folge ausführlich dargestellt werden. Dies erachte ich als notwendig, um ein besseres Verständnis für das kindliche Weltbild in dieser Lebensphase zu bekommen, in die auch der Glaube an die Gabenbringer fällt. Das zweite Kapitel stellt den Hauptteil der theoretischen Auseinandersetzung dar. Es beschreibt neben der historischen Entwicklung der magischen Figuren deren symbolische Bedeutungsvielfalt und deren Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Außerdem wird auf den Sinngehalt der dazugehörigen Feste, verbunden mit der Bedeutung, die Rituale und Bräuche für das Kind haben, eingegangen.

Nach einer Diskussion über die darauffolgenden pädagogischen Konsequenzen für den Umgang mit den Gabenbringern werden verschiedene Faktoren dargestellt, die nicht gänzlich geklärt sind, aber mit Sicherheit Einfluss auf den Glauben an sie haben. Das dritte Kapitel widmet sich abschließend den kindlichen Ängsten, die auch in der Phase des magischen Denkens auftreten und die in der Phantasie häufig zu Abholwesen und anderen Angstfiguren werden. Deren Zweck sowie mögliche Umgangsstrategien mit ihnen erfahren ebenfalls eine genauere Betrachtung.

Im Rahmen des empirischen Teils wurden teilstrukturierte Interviews anhand eines Leitfadens mit acht Kindergartenkindern durchgeführt. Nach einer detaillierten Darstellung meiner Forschungsfragen wird das methodische Vorgehen beschrieben und begründet, wobei auf Besonderheiten der Forschung mit Kindern eingegangen wird. Im Anschluss daran werden die interviewten Kinder samt der jeweili-

gen Interviewsituationen vorgestellt. Danach erfolgen eine Analyse und eine Interpretation der Interviews anhand des aufgestellten Kategoriensystems. In einer Schlussdiskussion werden die Ergebnisse präsentiert und mit den Fragestellungen in Bezug gesetzt. Die Arbeit schließt mit der Darlegung der pädagogischen Relevanz meiner Untersuchung und einem Ausblick.



# THEORETISCHER TEIL

## **2 Magisches Denken im Kindesalter**

Die Zeit, in die der Glaube an Figuren wie das Christkind oder den Osterhasen fällt, nennt man auch die Phase des magischen Denkens.

Was darunter verstanden wird, wodurch sie verursacht wird und welche anderen Charakteristika das kindliche Denken in diesem Lebensabschnitt aufweist, soll in diesem Kapitel dargestellt werden. Das Wissen darüber soll zu einem besseren Verständnis beitragen, warum und zu welchem Zweck Kinder so stark auf obig genannte Figuren ansprechen.

Im Anschluss daran werden magische Praktiken nach Werner, die Theorie des Entwicklungspsychologen Jean Piaget und psychoanalytische Ansichten gesondert dargestellt. Danach wird die Theorie Piagets, bei der es sich um ein Stufenmodell handelt, jenen Ansätzen gegenübergestellt, die eine Koexistenz magischen und logischen Denkens annehmen.

Zuletzt werden die pädagogischen Konsequenzen für den Umgang mit magischem Denken im Kindesalter diskutiert.

### **2.1 Begriffsbestimmung**

Es folgen eine Darstellung, was man unter magischem Denken grundsätzlich versteht, und ein Vergleich der unterschiedlichen Ansätze und Sichtweisen.

Ganz allgemein ist Magie „*der Inbegriff eines Typus von menschlichen Handlungen, die auf gleichnishafte Weise ein gewünschtes Ziel zu erreichen suchen.*“ (dtv-Lexikon, 1978, S. 18-19).

Die Psychoanalytikerin Selma Fraiberg (1972) beschreibt das magische Denken beim Kind folgendermaßen: „*(...) es glaubt, dass seine Handlungen und Gedanken Ereignisse hervorbringen können.*“ (S. 7). Sie bezeichnet die ersten fünf Lebensjahre als magische Jahre.

Für Freud (1991) stellt die Magie eine Technik des Animismus dar, sie ist „(...) *das praktische Bedürfnis, sich der Welt zu bemächtigen (...)*“ (S. 128).

Dieser Definition stimmt auch Zulliger (1952) zu, wenn er meint: „*Das Magische im kindlichen Denken ist besonders in den Kinderspielen, und zwar in den selbsterrundenen, selbstgewählten, leicht festzustellen. Es dient der Bemächtigung der Umwelt.*“ (S. 22).

Alle diese Definitionen haben eines gemeinsam, nämlich ein „aktives Moment“, in dem Fall seitens des Kindes. Auch Ellwanger (1980) betont ausdrücklich die aktive Seite des magischen Denkens und Handelns: „*Mit seinen magischen Praktiken greift das Kind selbst in den Zusammenhang der Natur ein. Das Wesen des Magischen liegt im kindlichen Versuch, den Gang der Ereignisse, die magisch belebten, sichtbaren und unsichtbaren, erfundenen und überlieferten Dinge und Gestalten zu beeinflussen.*“ (S. 13f).

Genau in diesem Punkt unterscheidet sich die Definition der Entwicklungspsychologin Schenk-Danzinger (1969), die darunter „(...) *die Tendenz – die man auch bei Primitiven findet -, Naturerscheinungen dem Wirken höherer Mächte zuzuschreiben.*“ (S. 87) versteht. Diese Definition impliziert keinen Einfluss auf die Dinge durch das Kind selbst, sondern lediglich durch höhere Mächte. Damit setzt Schenk-Danzinger das magische Denken der Kinder dem der Naturvölker gleich.

Der Psychologe Heinz Werner (1953) weist hingegen deutlich auf die Notwendigkeit einer Unterscheidung zwischen Magie bei Naturvölkern und bei Kindern hin, in dem er Folgendes festhält: „*Die Magie des Naturmenschen ist eine seiner gesamten Kultur entsprechende, voll ausgebildete Lebensform, die Magie des Kindes und des Jugendlichen kann immer nur inselhaft innerhalb einer ganz anders gear teten kulturellen Sphäre bestehen.*“ (S. 301).

Dieses Denken ist im Sinne der Erwachsenenwelt kein logisches, also kausales und rationales Denken (vgl. Zulliger, 1952, S. 23), aber das Kind kann in seinen Theorien Schlussfolgerungen ziehen und seine Gedankengänge sind in sich durchaus „stimmig“ (vgl. Ellwanger, 1980, S. 13). Rogge (1997) vertritt einen ähnlichen Standpunkt und nennt auch eine Funktion magischen Denkens. Dieses stelle nichts „(...) *Wirres, Irres oder Weltabgewandtes dar. Es ist eine altersgemäße*

*Form von Intelligenz, mit der Kinder schöpferisch tätig sind, um ihre Umgebung, ihre Nah- und Umwelt zu begreifen.“ (S. 151f).*

Rogge spricht hier ein positives Element magischen Denkens an, nämlich dass das Kind damit im Stande ist, die ganzen neuen Dinge, mit denen es konfrontiert wird, zu strukturieren und Ordnung und Überschaubarkeit in seine Welt zu bringen. Dieser Ansicht ist auch die Psychologin Hyams, die im Rahmen eines Vortrags in einem Kindergarten die zwei Hauptziele magischen Denkens folgendermaßen zusammenfasst: *„Ordnung im Chaos der kindlichen Welt zu schaffen und die eigene Seele zu schützen (...)“* (zitiert nach Meurer-Schaffenberg, 2005).

Einen konträren Standpunkt zu den klassischen Theorien, welche das magische Denken von Lebensbeginn an postulieren, nehmen Rosengren und Hickling (2000, S. 96) ein. Ihnen zufolge entsteht das magische Denken erst im Vorschulalter. Genauer gesagt würde es etwa im vierten Lebensjahr aufkommen, dann ein bis zwei Jahre stark ansteigen und mit Schuleintritt wieder rapide absinken. Ihre Definition lautet folgendermaßen: *„(...) magical reasoning stems from an interaction of knowledge acquisition (learning the limits of possibility), the emergence of pretense and imagination (opening up the realm of possibility), a search for causality (and a desire to categorize entities or events by domain), and cultural support for the existence of magical phenomena and mechanisms.“* (ebd., S. 82f).

Sie gehen davon aus, dass magisches Denken nicht durch den laufenden Wissenszuwachs in dieser Phase langsam abgebaut wird, sondern dadurch entsteht. Erst durch eine gewisse kognitive Reife würden Kinder die Defizite in ihrem Denken bemerken bzw. wahrnehmen, dass manche Vorgänge ihr bisher gewonnenes Kausalverständnis verletzen. Dadurch würde sich magisches Denken überhaupt erst entwickeln, unter anderem verstärkt durch kulturelle Einflüsse. (vgl. ebd., S. 80f). Diese werden, vor allem in Bezug auf magische Figuren, im dritten Kapitel behandelt.

Die amerikanische Psychologin Woolley, die sich in den letzten Jahren viel mit magischem Denken und den dazugehörigen Figuren beschäftigt hat, bezieht sich in ihrer Überblicksstudie auf einige Definitionen aktueller Wissenschaftler und fasst zusammen, dass alle eines gemeinsam hätten, nämlich *„(...) that magical thinking*

*involves reasoning without knowledge of, or on the basis of some sort of misconception about, causality, or about natural laws more generally.*" (1997, S. 993). Sie spricht hier vom magischen Denken eher als Folge eines falschen Konzepts von Kausalität und Naturgesetzen, also im Sinne eines Denkfehlers.

Johnson (1997) kritisiert, das magische Denken nur auf eine falsche Auffassung („*misconception*“) zu reduzieren und es somit negativ zu charakterisieren. Er schlägt eine alternative Definition vor: „(...) *fantastical thinking can be viewed as a positiv, constructive, multidimensional force in development.*“ (S. 1025). (Der Begriff „*fantastical thinking*“ wird als Synonym für „*magical thinking*“ verwendet.) Johnson ist es also wichtig, die positive Seite magischen Denkens hervorzuheben. Er erwähnt in diesem Zusammenhang das Werk „*Romantic Revolution*“ von Shweder (1984), in dem betont wird, dass hinter der Denkentwicklung mehr steckt als eine reine Anpassung an die Realität. Beispielsweise spielt das „fantastische Denken“ auch in der Kunst, der Literatur oder in den Tagträumen eine große Rolle. (vgl. ebd.)

## **2.2 Weitere Charakteristika kindlichen Denkens**

Das kindliche Denken in dieser Phase ist nicht nur magisch, es weist noch weitere Charakteristika auf: Es ist außerdem animistisch, anthropomorphisierend, egozentrisch, physiognomisch und begleitet von Allmachtsgefühlen. Da diese Begriffe mit dem magischen Denken eng verwoben sind, sollen sie explizit erklärt werden.

### **2.2.1 Animismus**

Laut dtv-Lexikon (1979) versteht man unter Animismus im Allgemeinen „(...) *den Glauben an die Beseeltheit der Natur und der Naturkräfte, ursprünglich bei den Naturvölkern.*“ (S.150).

Eine auf das Kind bezogene Definition liefert Werner (1953), für ihn ist Animismus „(...) *nichts anderes als eine undifferenzierte, dynamische Auffassung, die zwischen Biologischem und Unorganischem nicht unterscheidet.*“ (S. 54).

Der Unterschied zu den Naturvölkern besteht für ihn darin, dass die kindliche Sichtweise weder übernatürliche Kräfte noch einen Seelenbegriff beinhaltet.

Piaget (1999, S. 157) ist sich bewusst, dass der Begriff Animismus (in seiner ursprünglichen Bedeutung) im Zusammenhang mit dem Kindesalter nicht ganz unkritisch zu verwenden ist. Es wären aber hinsichtlich der Wortbedeutung falsche Interpretationen vorgenommen worden und daher wählt er trotzdem diese Bezeichnung, unter der er „(...) *die Tendenz, die Körper als lebendig und mit Absichten ausgestattet zu betrachten.*“ (ebd.) versteht. Da das Kind anfänglich noch nicht zwischen Ich und Objekt unterscheiden kann, sei es verständlich, dass es leblose Gegenstände als lebendig ansieht und diesen ein Bewusstsein zuschreibt.

Versteht man also einerseits unter Animismus die Beseelung von Gegenständen, sprechen Werner und Piaget lediglich von der nichtvorhandenen Unterscheidung zwischen Lebendigem und Leblosem.

### **2.2.2 Anthropomorphismus**

Der Begriff Anthropomorphismus stammt aus dem Griechischen und bedeutet laut Duden die „*Übertragung menschlicher Eigenschaften und Verhaltensweisen auf nichtmenschliche Dinge oder Wesen.*“ (Drosdowski, Scholze-Stubenrecht & Wermke, 1997, S. 68).

Da das Kleinkind nur sein eigenes Erleben und Fühlen kennt, überträgt es dieses auf die Umwelt, also auch auf alle leblosen Gegenstände.

*Das Kind glaubt, daß alle Dinge seiner Umgebung mit den gleichen Fähigkeiten ausgestattet sind wie es selbst; daher ist der Tisch, an dem man sich gestoßen hat, ein 'böser' Tisch, der einem absichtlich wehgetan hat. Das*

*Auto läuft, weil es schneller sein will als die Straßenbahn, und der Tautropfen auf der Blume ist eine Träne.* (Schenk-Danzinger, 1986, S. 87f)

Wobei Charlotte Bühler (1928, S. 133) darauf hinweist, dass das Kind den Gegenständen „*nicht physisches, aber psychisches Leben*“ (ebd.) zuschreibt. Es würde sehr erschrecken, wenn seine Puppe plötzlich aufstehen würde. Überzeugt war aber ein kleiner Junge, den sie beschreibt, bestimmt von seinen Aussagen, als er meinte: „*Das Blut hat gedenkt, wie das schwarze Pflaster gekommen ist, das ist ein schwarzer Mann, jaja, und da is es schnell reingegangen.*“ (ebd.) oder, als eine Fliege immer wieder gegen die Fensterscheibe prallte: „*Die Fliege will doch immer das Fenster einschlagen.*“ (ebd.).

Die beiden letzten Aussagen demonstrieren sehr schön, was mit dem Anthropomorphismus im kindlichen Denken gemeint ist, nicht etwa, dass das Kind seine Spielsachen für lebendig halten würde und meinte, diese würden alles genauso machen können wie es selbst (einschließlich der Bewegung), sondern es schreibt ihnen die gleichen psychischen Vorgänge bzw. Absichten zu, die sich in ihm abspielen.

Bühler (1928, S. 195-201) unterscheidet drei Gruppen von Anthropomorphisierungen, die sich ungefähr über die Zeitspanne zwischen dem achtzehnten Lebensmonat und dem sechsten Lebensjahr erstrecken: Die erste Gruppe bezieht sich auf gänzlich leblose Gegenstände, sie verschwindet nach dem vierten Lebensjahr vollkommen. Die zweite Gruppe betrifft Teile des eigenen Körpers (wie die Hände oder Beine), sowie andere bewegte Gegenstände (wie die Sonne oder Rauch), nimmt jedoch mit dem dritten Lebensjahr rapide ab. Die dritte Gruppe umfasst Tiere und Pflanzen, die vermenschlicht werden; sie hält bis ins fünfte oder sechste Lebensjahr an, wobei danach das anthropomorphisierende Denken generell dem Ende zu geht.

Auch im Märchen werden eine vermenschlichende und eine animistische Weltansicht vermittelt. Kinder fühlen sich unter anderem aus diesem Grund von Märchen stark angezogen und verstanden. So entspricht es beispielsweise der kindlichen Denkart, dass Steine lebendig sind, der Wind sprechen kann oder Tiere genauso fühlen wie das Kind selbst. (vgl. Bettelheim, 1988, S. 56f)

### 2.2.3 Egozentrismus

Das Kind hat selbst das Gefühl, es wäre der Mittelpunkt der Welt (vgl. Piaget, 1999, S. 137). *„Es will von der Mutter und vom Vater ausschließlich geliebt werden, wünscht sich, dass alle Personen nur dazu da sind, um seine Bedürfnisse zu befriedigen.“* (Diem-Wille, 2007, S. 125f).

Der Egozentrismus ist sozusagen die Ich-Bezogenheit des Kindes, welche aber nichts mit Egoismus zu tun hat. Das Kind kennt nur seine eigene Welt und hat deshalb noch keine Vergleichsmöglichkeiten. Es ist ihm unmöglich, einen anderen Standpunkt einzunehmen oder Dinge objektiv zu sehen, da es nur sich selbst als Bezugspunkt hat. (vgl. Schenk-Danzinger, 1986, S. 86)

Dazu gibt Werner (1953) ein Beispiel, welches sehr gut zeigt, wie schwierig es für Kinder dieses Alters ist, die Sichtweise eines anderen einzunehmen: *„Wieviel Brüder hast du?“ – „Einen: Paul.“ – „Hat Paul einen Bruder?“ – „Nein.“ – „Aber du bist sein Bruder?“ – „Ja.“ – „Also hat er einen Bruder?“ – „Nein.“* (S. 237).

Die magische Überzeugung des Kindes, durch Handlungen und Gedanken Ereignisse hervorbringen zu können, und die egozentrische Sichtweise, sich als Mittelpunkt seiner Welt zu empfinden, lässt im Kind ein **Gefühl der Allmacht** entstehen (vgl. Fraiberg, 1972, S. 80f).

Das Kind kann allein durch sein Verhalten, wie einem Lächeln oder einem Rufen, die Eltern dazu bringen, ihm die gewünschte Bedürfnisbefriedigung zu geben (vgl. Diem-Wille, 2007, S. 127). Auch später kommt es diesem Wunsch in seinen Tagträumen nach und *„es möchte seine Eltern und alle Gegenstände der Welt kontrollieren (...)“* (ebd.).

Ein Beispiel, wie dieses Allmachtsbedürfnis in der Realität aussehen kann, beschreibt Fraiberg (1972, S. 134-137): Der 3jährige Robert versetzte seinen Kindergarten in Aufregung, als er meinte, er wäre Gott und ein paar andere Kinder würden nun alles tun, was er wolle. Drei Jahre später waren seine Tagträume nicht mehr ganz so egozentrisch und schon weitaus umweltbezogener, dennoch war noch immer der starke Wunsch nach Macht darin enthalten. Er hatte die Phantasie, eine Stadt zu gründen und diese selbst zu regieren.

So meint auch Subbotsky (2004, S.339): *„(...) thinking and playing with magical things helps young children to maintain the feeling of independence and power – something that they mostly lack in real life.“*

#### **2.2.4 Physiognomie**

Da das Kind sich selbst noch nicht von der Umwelt getrennt erlebt und auch unter dem Einfluss der bisher beschriebenen Denkkategorien, sind alle Dinge in seiner Umwelt emotional besetzt. Sie werden beispielsweise als schlimm oder brav, freundlich oder unfreundlich angesehen. (vgl. Schenk-Danzinger, 1986, S. 89)

Ellwanger (1980, S. 41) bezeichnet Physiognomien als Ausdrucksgebärden, die das Kind außer bei Gegenständen auch bei anderen Menschen, Tieren und Pflanzen wahrnimmt. Es fühlt sich von den Dingen teilweise „angeschaut“. Die Art und Weise, wie es sich angeschaut fühlt, ob drohend oder wohlgesonnen, hängt stark von den Erfahrungen ab, die das Kind in seinem bisherigen Leben gemacht hat. Es handelt sich bei den Physiognomien eigentlich um Projektionen des eigenen seelischen Zustandes auf die Umwelt. *„Ein Kind, das angenehme und lustvolle Erfahrungen in seiner frühen und frühesten Kindheit gemacht hat, neigt eher zu positiven Projektionen als ein Kind, das häufigen oder schweren Versagungserlebnissen ausgesetzt war.“* (ebd., S. 42).

All diese beschriebenen Denkweisen *„(...) vermitteln Nähe, sie schaffen Ähnlichkeiten und stellen emotionale Verbindungen zu allen Aspekten der Mitwelt her.“* (Senckel, 2001).

### **2.3 Entwicklungspsychologische und psychoanalytische Theorien**

In diesem Abschnitt werden zunächst magische Praktiken, die Heinz Werner beschrieben hat, aufgezeigt, um ein Bild davon zu bekommen, wie magische Handlungen der Kinder dieses Alters in der Praxis aussehen. Danach wird ausführlich

auf die Magie bei Piaget eingegangen, weil er durch seine große, systematische Analyse einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis kindlichen Denkens geleistet hat. Dazu ist es auch notwendig, in kurzen Zügen seine Intelligenztheorie darzustellen, der Fokus ist dabei auf die präoperationale Stufe gerichtet.

Darauf folgt ein Überblick über psychoanalytische Theorien, die im Abschnitt „Stufentheorie versus Koexistenzmodell“ mit anderen Ansätzen verglichen werden.

### **2.3.1 Magische Praktiken nach Heinz Werner**

Der Entwicklungspsychologe Heinz Werner hat in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts sehr viel Material über magische Handlungsweisen von Kindern gesammelt und beschrieben. Es folgt nun eine Übersicht dieser magischen Praktiken nach Werner (1953, S. 306ff).

Als erstes ist hier die „*Wunsch- und Gebetmagie*“ zu nennen. Kinder vermischen Wünsche mit der Realität und sind von der Kraft ihrer Wünsche überzeugt. Werner meint, dass man diese Form der Magie auch noch bei vielen Jugendlichen beobachten kann. Eine Spezialform hierbei ist das „*Aussprechen des Wunsches in Gebetsform*“ (S. 307). Gebete werden bei Kindern einerseits dazu verwendet, Wünsche in Erfüllung gehen zu lassen, andererseits dienen sie auch als „*Zauber-mittel*“ (S. 307) gegen angsteinflößende Dinge.

Im Zusammenhang mit dem magischen Akt des Wünschens stellten Woolley, Phelps und Davis (1995) in ihrer Untersuchung fest, dass 3-6jährige Kinder einen ausgeprägten Glauben an die Kraft des Wünschens aufweisen (zitiert nach Woolley, 1997, S. 995), und zwar im Sinne einer gedanklichen Beeinflussung. Für die Kinder handelt es sich dabei um einen magischen Akt, der gewisse Fähigkeiten erfordere.

Eine weitere magische Praktik, die von Werner erwähnt wird, ist das „*Verrufen*“ (S. 307). Hierbei wünscht man sich eigentlich genau das Gegenteil dessen, was man wirklich will. Er gibt dazu ein Beispiel: Eine ältere Dame ging mit ihrem 5jährigen Enkelkind spazieren. Das kleine Mädchen pflückte eine Himbeere und meinte,

dass diese bestimmt wurmig sei. Nachher klärte sie die Großmutter auf, sie hätte das nur gesagt, damit die Frucht eben nicht wurmig sei. (S. 307).

Auch Piaget (1999, S. 134) kennt dieses Phänomen aus den Kindheitserinnerungen Erwachsener, die beispielsweise angaben, vor dem Schlafengehen an furchterregende Dinge gedacht zu haben, um gerade nicht von diesen zu träumen.

Werner beschreibt in seinem Werk außerdem den „*Formungs- oder Vorbildzauber*“ (S. 307), bei dem es darum geht, eine Situation vorab im Kopf durchzuspielen, um die folgende reale Situation positiv zu beeinflussen. Dabei sei der „*Leistungszauber*“ (S.308) die häufigste Unterkategorie. Das Kind setzt sich dabei zum Ziel, eine gewisse Leistung zu erbringen, zum Beispiel nicht auf die Rillen zwischen den Pflastersteinen zu treten oder ein gewisses Wort zehnmal zu wiederholen, ohne dazwischen Luft zu holen. Schafft es die Aufgabe, wird dies als glücksbringend, quasi als gutes Omen für andere Dinge, angesehen. Solche Verhaltensweisen können seiner Meinung nach schon fast zwanghaften Charakter annehmen.

Für Werner (S. 308) zählen zu magischen Bräuchen dieser Art auch Dinge wie Glücksbringer. Viele Kinder nehmen zu Schularbeiten bestimmte Stofftiere mit, schreiben diese immer mit der gleichen Füllfeder oder tragen für sie glücksbringende Kleidungsstücke, in der Hoffnung, dadurch Erfolg zu haben.

Meiner Meinung nach fallen diese Verhaltensweisen schon eher in den Bereich des Aberglaubens. In der einschlägigen Literatur besteht breiter Konsens über die Annahme, dass Aberglaube seine Wurzeln im magischen Denken hat bzw. als „Überbleibsel“ dieser magischen Überzeugungen anzusehen ist, das bis ins Erwachsenenalter hineinreicht. Dass auch viele Erwachsenen Glücksbringer verwenden oder bestimmte Rituale vor wichtigen Ereignissen durchführen, ist allbekannt. Jedenfalls ist aus verschiedenen Untersuchungen hervorgegangen, dass Sportler, Spieler und Studenten besonders häufig dazu tendieren (vgl. Vyse, 1999, S. 42-46). Da es sich beim Aberglauben um ein sehr komplexes Phänomen handelt und es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, wird er nur am Rande erwähnt.

Nach Ellwanger (1980, S. 21) haben all diese magischen Handlungen den Zweck, Ordnung in die vielen Erlebnisse und Reize, die auf das Kind einströmen, zu bringen und damit verbundene Ängste abzuwehren. In diesem Zusammenhang erzählt er von einem fünfjährigen Jungen, der vor dem Schlafen immer dreimal unter sein Bett schauen musste, um sich zu vergewissern, dass sich kein Räuber darunter befindet.

### 2.3.2 Magie und Partizipation bei Piaget

Nach Piaget (1975) ist die kognitive Entwicklung das Ergebnis zweier Formen der Anpassung (Adaptation) an die Umwelt, nämlich der **Assimilation** und der **Akkommodation**. Die beiden Begriffe unterscheiden sich voneinander folgendermaßen: Unter Assimilation versteht man eine Veränderung der Umwelt mit dem Ziel, sie den eigenen Bedürfnissen anzupassen. Genau umgekehrt verhält es sich bei der Akkommodation, sie stellt eine Veränderung des eigenen Verhaltens dar, um sich selbst den Umweltbedingungen anzupassen. Sobald ein Ungleichgewicht zwischen den Umweltanforderungen und den eigenen Problemlösungsstrategien besteht, versucht das Individuum, ein neues Gleichgewicht (Äquilibration) herzustellen. Dieses Prinzip nennt man das **Äquilibrationsprinzip**. (zitiert nach Zimbardo, 1995, S. 73)

Durch das Zusammenwirken von Assimilation und Akkommodation kommt es zur Entstehung von Schemata, die auf den angeborenen Reflexschemata des Säuglings aufbauen und im Laufe der geistigen Entwicklung immer komplexer werden (vgl. Roth, Oswald & Daumenlang, 1975, S. 54).

Piaget (1972) unterscheidet „vier wesentliche Stufen“ (S. 139) der Intelligenzentwicklung. Vorläufer bzw. Basis dieser Stufen ist die **senso-motorische Intelligenz**. Sie erstreckt sich von der Geburt bis etwa zum zweiten Lebensjahr. In dieser Zeit werden die angeborenen Reflexschemata erweitert und neu kombiniert. Das Kind lernt in dieser Phase, aufeinanderfolgende Wahrnehmungen und Bewegungen zu koordinieren. (vgl. ebd., S. 137)

Darüber hinaus ist das Kind nun auch fähig, verschiedene Handlungen nachzuahmen und es zeigt die ersten Ansätze des symbolischen Spiels (ebd., S. 121).

Eine weitere wichtige Entwicklung ist die der Objektpermanenz. D.h. das Kind sucht jetzt beispielsweise nach einem Ball, der vor seinen Augen versteckt wurde. *„Gegenstände existieren also auch dann, wenn sie nicht mehr sichtbar sind.“* (Roth, Oswald & Daumenlang, 1975, S. 55).

Darauf folgt die eigentlich erste Stufe der Intelligenzentwicklung, die Piaget (1972, S. 140-144) **das symbolische und das vorbegriffliche Denken** nennt. Sie beginnt mit dem Einsetzen der Sprachentwicklung und reicht bis zum vierten Lebensjahr. Die Benützung der Sprache setzt eine Symbolfunktion voraus, *„(...) die es erlaubt, die Wirklichkeit durch ‚Zeichen‘ auszudrücken (...)“* (ebd., S. 140). Bei der Verwendung von Symbolen wird zwischen der Bezeichnung und dem Bezeichneten unterschieden. Verschiedenste Dinge können beliebig als Symbole für andere Gegenstände verwendet werden. So kann für ein Kind im Spiel ein Steinchen beispielsweise ein Bonbon darstellen.

Ein anderer Begriff für das Symbolspiel ist das Als-ob-Spiel, welcher ebenfalls auf Piaget zurückgeht. Schon ab dem 15. Lebensmonat kann man beobachten, wie Kinder beginnen, so zu tun als ob. Bei Zweijährigen kann man sehen, wie sie ihre telefonierenden Eltern nachahmen, in dem sie beispielsweise zu einer Banane greifen und so tun, als ob sie auch telefonieren würden. (vgl. Astington, 2000, S. 62-66)

Das Kind in diesem Alter verwendet noch keine eigentlichen Begriffe, sondern sogenannte Vorbegriffe. Dazu ein Beispiel von Piaget (1972, S. 144):

Das zwei- bis dreijährige Kind wird ohne Unterschied ‚die Schnecke‘ oder ‚die Schnecken‘ sagen und ebenso ‚der Mond‘ oder ‚die Monde‘, ohne darüber zu entscheiden, ob die auf einem Spaziergang angetroffenen Schnecken oder die immer wieder am Himmel gesehene Scheibe eine einzige Schnecke oder ein einziger Mond oder eine Klasse von verschiedenen Individuen sind.

Es nimmt also an, dass es sich bei Schnecken, die es vielleicht an ganz unterschiedlichen Orten sieht, immer wieder um ein und dieselbe Schnecke handelt. Das Kind kann die allgemeine Wirklichkeit und die individuellen Vorstellungen noch nicht klar trennen.

Die zweite Stufe wird als **anschauliches Denken** bezeichnet, sie umfasst das vierte bis siebente bzw. achte Lebensjahr und kann gemeinsam mit der vorherigen Stufe auch unter dem Begriff **präoperationale Stufe** zusammengefasst werden (vgl. Zimbardo, 1995, S. 75). In dieser Zeit findet eine wachsende Begriffsbildung statt, „(...) *die das Kind bis an die Schwelle der Operationen führt.*“ (Piaget, 1972, S. 146). Trotzdem verbleibt die Intelligenz weiter auf einer prälogischen Ebene. Das Kind kann nun zwar zwischen einer ganzen Klasse von Gegenständen und den einzelnen Elementen unterscheiden, Beziehungen zwischen den Klassen kann es aber nicht verstehen. So kann es beispielsweise Form und Inhalt noch nicht als verschiedene Qualitäten erfassen. Dazu ein bekanntes Beispiel von Piaget: Füllt man zwei Gläser von gleicher Form mit Perlen und schüttet danach die Perlen eines Glases in ein anderes, welche eine andere Form hat, meinen vier- bis fünfjährige Kinder, dass sich auch die Anzahl der Perlen verändert haben muss. Die Denkleistungen auf dieser Stufe sind somit an konkrete Anschauungen und augenblickliche Tätigkeiten geknüpft und können noch nicht losgelöst von einer Situation erfolgen. (vgl. ebd., S. 146f)

Mit ungefähr sieben bis acht Jahren erreicht das Kind die Stufe der **konkreten Operationen**, welche bis zum elften bzw. zwölften Lebensjahr andauert. Das Kind ist nun in der Lage, geistige Operationen durchzuführen, eine Form davon sind logisch-arithmetische Operationen. Diese sind aber noch entfernt von einer formalen Logik, d.h. das Kind benötigt für solche Operationen immer noch die Hilfe konkreter Gegenstände und ist noch zu keinen Abstraktionen fähig. Seine logischen Schlüsse sind noch immer von einer Handlung abhängig. Nimmt man Bezug auf das zuvor beschriebene Umschüttbeispiel, hat sich auf dieser Stufe Folgendes verändert: Erstens versteht ein Kind dieses Alters nun, dass die Anzahl der Perlen beim Umschütten in ein Gefäß mit einer anderen Form gleich bleibt. Zweitens weiß es auch, dass diese Handlung, wie alle Operationen, reversibel ist. Auf das Beispiel bezogen heißt das, man kommt wieder zu der Ausgangssituation, wenn man die Perlen in das ursprüngliche Glas zurückschüttet. (vgl. ebd., S. 158-165)

Die letzte Stufe ist die der **formalen Operationen**, sie beginnt mit dem elften bis zwölften Lebensjahr und entwickelt sich über das gesamte Jugendalter. Hierbei

kommt es zu einer völligen Neukonstruktion, das Denken wird auf eine andere Ebene übertragen. Der Jugendliche ist nun dazu fähig, Denkopoperationen vorzunehmen, die nicht an konkrete Probleme oder an die Gegenwart gebunden sind. Er kann abstrakt denken und sich hypothetische Fragen stellen. Außerdem kann er über seine Operationen reflektiert nachdenken. Das formale Denken ist die Voraussetzung für das Erlernen der Grammatik oder der höheren Mathematik. (vgl. ebd., S. 167ff)

Nach dieser Beschreibung der kognitiven Entwicklung soll die Magie im kindlichen Denken aus der Sicht von Piaget dargestellt werden, die im Rahmen des präoperationalen Denkens auftritt. Nach Piaget (1999, S. 125) glaubt das kleine Kind, magische Handlungen ausführen zu können. Die Voraussetzung für die magische Haltung des Kindes ist die Partizipation. Er bezieht sich in seiner Definition für Partizipation auf Lévy-Bruhl, der unter dem Begriff versteht, dass das Kind einen Zusammenhang zwischen zwei Phänomenen sieht, die einander in seinen Augen beeinflussen, obwohl zwischen ihnen weder eine räumliche noch eine kausale Verbindung besteht. Piaget weist darauf hin, dass der Terminus „Partizipation“ ursprünglich für die Beschreibung des Denkens von Naturvölkern verwendet wurde; da das kindliche Denken mit diesem zwar nicht identisch, aber ihm durchaus ähnlich ist, weitet er die Bedeutung des Begriffes hiermit aus.

Infolge bezeichnet Magie *„den Gebrauch, den das Individuum von den Partizipationsbeziehungen machen zu können glaubt, um die Wirklichkeit zu verändern. Jede Magie setzt eine Partizipation voraus (...).“* (ebd.).

### 2.3.2.1 Die vier Kategorien der magischen Partizipation

Piaget unterscheidet vier Formen der magischen Partizipation (1999, S.126f):

#### *a.) Magie durch Partizipation der Handlungen und der Dinge*

Das Kind nimmt eine Handlung vor oder führt diese in Gedanken aus und glaubt, es könnte dadurch ein Ereignis beeinflussen.

Piaget erzählt dazu von seinem Patienten E. Gosse; dieser wurde von seinen Eltern streng religiös erzogen, jede Phantasie war verboten. Im Alter von fünf bis sechs Jahren flüchtete er in eine kindliche Magie. Er glaubte beispielsweise, dass er Vögel und Schmetterlinge in Büchern wieder lebendig machen und zum Fliegen bringen könnte, wenn er nur das richtige Lösungswort finden würde. (S.128)

Eines der Beispiele, die das Forscherehepaar Opie (1959) in ihrer großen Untersuchung beschreibt, passt laut Vyse (1999, S. 168) genau in diese Kategorie: Ein kleiner Junge hatte immer große Angst, wenn seine Eltern abends nicht zu Hause waren. Vor dem Schlafengehen ließ er das Rollo herunter. Er glaubte, wenn ihm dies rasch gelinge, würden keine Einbrecher kommen. Ließ sich aber das Rollo nur mühsam abrollen, war das ein Zeichen von großer Gefahr.

#### *b.) Magie durch Partizipation des Denkens und der Dinge*

Das Kind glaubt, es könnte durch Gedanken, Worte oder Blicke Einfluss auf die Wirklichkeit nehmen.

Piaget beschreibt die Kindheitserinnerungen eines Erwachsenen, der seine Katze ansah und bestimmte Silben wie eine Formel mehrmals wiederholte, weil er glaubte, er könnte sich dadurch in die Katze „*hineinwerfen*“ (S. 133).

In diese Kategorie fällt auch, sich das Gegenteil dessen zu wünschen, was man eigentlich will (vgl. Unterpunkt 2.3.1).

#### *c.) Magie durch Partizipation von Substanzen*

Vom Kind wird angenommen, dass verschiedene, voneinander unabhängige Körper, aufeinander einwirken.

„*Die Magie besteht hier darin, dass man den einen Körper dazu benutzt, um auf den anderen oder die anderen einzuwirken*“ (S. 127). Ein kleines Mädchen warf immer kleine weiße Kieselsteine in einen Weiher, in dem schöne Seerosen wuchsen. Sie hatte die Hoffnung, dass sie genau an diesen Stellen, nämlich in der Nähe des Ufers, tags darauf weitere Seerosen vorfinden würde (S. 135).

#### d.) *Magie durch die Partizipation von Intentionen*

Diese Kategorie ist eine Mischform, in sie fließen animistische Vorstellungen mit ein.

Das Kind glaubt, der Wille eines Körpers hätte Einfluss auf den eines anderen (darin besteht die Partizipation). Das Kind nutzt diese Partizipation aus, darin liegt die Magie. Der häufigste Fall hierbei ist die *„Magie durch Befehlen: den Wolken, der Sonne usw. befehlen, uns nachzufolgen oder von uns wegzugehen.“* (S. 127).

#### 2.3.2.2 Die Ursprünge des magischen Denkens

Piaget (1999, S. 141-150) nennt zwei Hauptursachen für die kindliche Magie.

Die erste besteht darin, dass das Kind sein Ich noch nicht von der Umgebung abgrenzen kann und sich somit sein eigenes Denken mit den Dingen vermischt, was er als **Realismus** bezeichnet. Dieser *„(...) besteht darin, daß man nicht weiß, daß es ein Ich gibt, und deshalb die eigene Betrachtungsweise für unmittelbar objektiv und absolut hält.“* (ebd., S. 43). Der Realismus reicht aber seiner Ansicht nach nicht für die gänzliche Erklärung der kindlichen Magie aus; verschiedene Partizipationen setzen auch den Animismus voraus.

Die zweite Ursache bezieht sich auf das **soziale Umfeld** des Kindes, besonders auf seine Eltern. Das Kind projiziert das, was es in der Beziehung mit seinen Eltern erlebt, auf seine Umgebung. Von Anfang an kann der Säugling sein eigenes Leben nicht von dem der Mutter unterscheiden, weil sie so eng miteinander verbunden sind. Immer, wenn es einen Wunsch oder ein Bedürfnis auf irgendeine Art äußert, antwortet die Umwelt, speziell die Mutter, darauf. Dies führt zu zwei Konsequenzen: Einerseits werden durch die ständigen Antworten auf die Bedürfnisse des Kindes seine Partizipationsgefühle verstärkt; andererseits gewöhnt sich das Kind durch die andauernden Reaktionen der Eltern das Befehlen an. Es fasst allmählich die ganze Welt nach diesem Schema auf – alles gehorcht ihm. *„Daraus erwächst die magische Gewohnheit, den Dingen zu befehlen.“* (ebd., S.144).

### 2.3.2.3 Kritik an Piaget

Piaget hat auf dem Gebiet der kindlichen Denkentwicklung Pionierarbeit geleistet, in späteren Jahren hat er aber auch Kritik erfahren. Es wird ihm unter anderem vorgeworfen, dass er die Fähigkeiten von Kindern unterschätzt hat. So hat er sich stark auf verbale Erklärungen konzentriert, während Kinder durchaus Dinge verstehen, aber noch nicht dementsprechend in Worte fassen können. Es spricht einiges dafür, dass Kinder schon früher zu verschiedenen kognitiven Leistungen fähig sind, als Piaget angenommen hat. (vgl. Zimbardo, 1995, S. 77ff)

Darüber hinaus hat er den Kindern häufig Aufgaben gestellt, die in keinem Zusammenhang zu ihrem Leben gestanden sind. Spätere Untersuchungen haben gezeigt, wie gut Kinder Schlussfolgerungen über die physische Welt ziehen können, wenn die Aufgaben mit ihrer Lebenswelt und ihren Erfahrungen verknüpft waren. So sind Dreijährige durchaus in der Lage zu unterscheiden, ob beispielsweise ein Kind an einen Keks denkt oder tatsächlich einen Keks hat. D.h. sie können zwischen Gedanken und Wirklichkeit trennen. Ein weiteres Versäumnis von Piaget war, dass er außer der direkten Beschreibung der Kinder selbst, keine Beobachtungen oder Experimente durchgeführt hat, um daraus Schlüsse zu ziehen. (vgl. Astington, 2000, S. 21f)

### 2.3.3 Psychoanalytische Theorien

Schon vor Werner und Piaget hat in der Psychoanalyse Sandor Ferenczi die Stadien des kindlichen Wirklichkeitssinns beschrieben, wobei die Begriffe magisch und animistisch schon für die früheste Kindheit gelten (zitiert nach Ellwanger, 1980, S. 17). Ferenczi (1913) unterscheidet folgende Phasen:

1. *„Die Periode der bedingungslosen Allmacht während der Zeit, die das Kind im Mutterleib verbringt und in der alle Bedürfnisse automatisch befriedigt werden,*

2. *die Periode der magisch-halluzinatorischen Allmacht beim kleinen Kind, das überzeugt ist, daß jeder Wunsch oder jedes Bedürfnis durch die Vorstellung der Wunscherfüllung befriedigt werden. Da während dieser Periode das Kind die Erfahrung macht, daß seine Vorstellung ‚nur unzureichend‘ bestätigt wird, entwickelt sich hieraus*
3. *die Periode der Allmacht mit Hilfe magischer Gebärden, [z.B. Saugbewegungen oder Ausstrecken der Hände; Anm. der Verfasserin] (...). Auch hier muß das Kind die Erfahrung machen, daß sich seine Wünsche nicht in zuverlässiger Form erfüllen. Es beginnt, zwischen sich selbst – seinem Körper und Organismus – und der Außenwelt zu unterscheiden. (...) Hierauf folgt*
4. *die animistische Periode, [vgl. Unterpunkt 2.2.1; Anm. der Verfasserin] (...)*
5. *Die Periode der magischen Gedanken und Worte wird erreicht, wenn sich beim Kind die Sprache und das sprachliche Denken entwickelt haben. In dieser Zeit bleiben neben dem wachsenden Wirklichkeitssinn Spuren des früheren Allmachtsglaubens zurück, (...)*“ (zitiert nach Ellwanger, 1980, S. 17f)

Die weiteren Kapitel werden sich in erster Linie auf die letzte Periode und ihre Auswirkungen beziehen. In diesem Kapitel soll jedoch auch ein Überblick über die Zeit davor gegeben werden bzw. über die Phase, in der die Sprache erlernt wird, weil sich dadurch dem Kind auch die rationale Welt zu öffnen beginnt.

In der psychoanalytischen Theorie entsprechen magisches und rationales Denken zwei verschiedenen Positionen, der paranoid-schizoiden Position und der depressiven Position; diese Bezeichnungen stammen von Melanie Klein. Die erste Position ist von archaischen Ängsten, einer Spaltung in Gut und Böse und dem Lustprinzip geprägt, während die zweite Position durch eine reife Integration und dem Realitätsprinzip gekennzeichnet ist. (vgl. Diem-Wille, 2007, S. 95)

Außerdem sind in der paranoid-schizoiden Position Egozentrik, magische Allmachtsgefühle, konkretes Denken und die symbolische Gleichsetzung vorherrschend (vgl. ebd., S.125). Da das letztgenannte Charakteristikum kindlichen Denkens noch nicht behandelt wurde, möchte ich im Folgenden näher darauf eingehen. Die symbolische Gleichsetzung ist ein Vorläufer der Symbolfunktion, die bei Piaget schon erwähnt wurde, und geht auf Hanna Segal (1996) zurück. (zitiert

nach ebd., S. 129). „Das Wort und das, wofür es steht, sind noch nicht differenziert.“ (ebd.). Deshalb können Kinder auf dieser Stufe glauben, dass das Krokodil, von dem sie eben in einer Geschichte gehört haben, sich wirklich irgendwo in ihrem Zimmer versteckt. Eltern sollten wissen, dass sie ihrem Kind in einer solchen Situation durch gemeinsames Nachschauen diese Angst nehmen können. (vgl. ebd.)

Die Psychoanalytikerin Fraiberg (1972, S. 79) bezeichnet das kleine Kind als Magier, der glaubt, seine Wünsche und Gedanken würden die Welt regieren. Im ersten Lebensjahr lernt es die Laute „mama“ oder „dada“. Diese Laute bezeichnen aber noch nicht die Mutter selbst, sondern es spricht sie bei jedem Bedürfnis aus, weil es gelernt hat, dass daraufhin die Mutter erscheint, um ihm seine Wünsche zu erfüllen. Fraiberg (1972) spricht in diesem Zusammenhang von „*magischen Zauberformeln*“ (S. 83). Erst einige Zeit später verbindet das Kind das Wort „Mama“ mit der konkreten Person. Das ermöglicht ihm, Trennungssituationen zu ertragen, weil es sich nun ein geistiges Bild bzw. ein Erinnerungsbild von der Mutter „herbeizaubern“ kann. (vgl. ebd., S. 83f)

Doch mit der voranschreitenden Entdeckung des Wortes, etwa ab der Mitte des zweiten Lebensjahres, beginnt die „Zauberkräft“ des kleinen Magiers langsam zu verblassen. Denn durch die Sprache findet auch das Rationale Einzug in das kindliche Denken. Das Kind lebt nun in einer Welt zwischen dem magischen und dem rationalen Denken. (vgl. ebd., S.79)

Eltern und Erzieher nehmen sozusagen die Rolle von Missionaren ein, indem sie den Kindern helfen, die Magie langsam abzubauen und sie zu Vernunft und Rationalität zu führen. In dieser Zeit geschieht ein weiterer Entwicklungsschritt: Das Lustprinzip weicht schrittweise dem Realitätsprinzip. Als das Kind noch stark egozentrisch war und die Eltern als verlängertes Selbst wahrgenommen hat, haben all seine Bedürfnisse noch ohne Umschweife Befriedigung erfahren. Alles geschah nach dem Lustprinzip, es kannte keinen Aufschub seiner Bedürfnisse. Nun aber tritt auch das Realitätsprinzip in das Leben des Kindes, d.h. es muss lernen, dass es auch warten muss, nicht alles haben kann und sich nicht alles um es selbst dreht. (vgl. ebd., S. 83f)

Fraiberg (1972, S. 84f) erzählt in dem Zusammenhang von Susi, die sich gerade in dieser Entwicklungsphase befindet: Das Mädchen geht mit ihren Eltern am Nachbarsgarten vorbei, wo es eine schöne Blume entdeckt. Da sie Blumen aus dem eigenen Garten pflücken darf, möchte sie auch diese unbedingt haben. Doch ihre Eltern verbieten es ihr, woraufhin Susi jammert und weint. In der folgenden Zeit erklären ihr die Eltern immer wieder, dass die Blume zwar schön sei, Susi sie jedoch nicht angreifen dürfe. Einige Tage später kommen sie erneut an den Blumen vorbei. Diesmal sagt Susi in zufriedenerm Tonfall: „Bume söön!“.

An dieser Geschichte sieht man zwei Dinge sehr gut: Einerseits, wie schwierig und anstrengend es ist, gegen das Lustprinzip eines Kindes anzukämpfen, da es auch viele Frustrationen auszuhalten gilt; andererseits zeigt sich, welche Rolle die Worte hier einnehmen. Sie helfen dem Kind, seine Triebe aufzuschieben bzw. eine Selbstkontrolle zu entwickeln, weil „*die Namen der Dinge*“ fähig sind, „*die Dinge selbst zu ersetzen*.“ (ebd., S. 84).

Somit setzt mit der Sprachentwicklung die sogenannte depressive Position ein, in der die soeben beschriebene Symbolfunktion entsteht. Das Kind erlebt nun das Wort und den Gegenstand, für den es steht, getrennt voneinander. Das logische Denken löst aber das magische nicht abrupt ab, sondern es entfaltet sich kontinuierlich nebenbei. (vgl. Diem-Wille, 2007, S. 136)

So kann es trotz der Sprache häufig zu Missverständnissen kommen, wenn das Kind Worte buchstäblich auffasst, denn in seiner Phantasie ist noch immer alles möglich, wie folgendes Beispiel demonstriert: Die Eltern des zweieinhalb Jahre alten David planen seit Wochen, nach Europa zu fliegen. Diese Reise besprechen sie auch ausführlich mit ihrem Sohn. Anfänglich ist David sehr enthusiastisch, irgendwann spricht er aber kaum mehr darüber und wirkt bedrückt. Bis er seinen Eltern unter Tränen erklärt, dass er nicht mitkommen kann, weil er doch noch nicht fliegen könne. (vgl. Fraiberg, 1972, S. 89)

Dazu ein weiteres Beispiel von Fraiberg (1972, S. 91), welches zeigt, wie die beiden Welten nebeneinander existieren, so dass auch Größenverhältnisse keine Rolle spielen: Die zweijährige Tina hat panische Angst, von Ameisen aufgefressen zu werden. Sonst ist sie Tieren gegenüber alles andere als ängstlich. Einige Zeit

später stellt sich heraus, dass das Mädchen irgendwann ihre Großmutter in der Küche sagen hörte, dass Ameisen alles auffressen würden.

Man sieht an diesen Beispielen, wie sehr Kinder auch noch dem magischen Denken verhaftet sind und wie grenzenlos ihr Vorstellungsvermögen ist. Die Phantasie bietet dem Kind dazu die Möglichkeit, Wünsche und Bedürfnisse, die in der Realität nicht befriedigt werden können, selbst in seiner Phantasie zu erfüllen. Wenn es beispielsweise kein reales Pferd haben kann, weiß es sich zu helfen, in dem es sich aus verschiedenen Utensilien selbst eines baut, womit es zufrieden sein wird. Hier sieht man bereits, wie das Ich allmählich zum Vermittler zwischen den körperlichen Bedürfnissen und den Anforderungen der Realität wird und es Kompromisslösungen findet. (vgl. ebd., S. 98f)

Kinder sind aber nicht nur dem „Magischen“ verhaftet, schon beim Baby kann man das Bestreben erkennen, alles zu erkunden. Es beobachtet bereits seine Eltern und Geschwister bei ihren verschiedensten Tätigkeiten. (vgl. Diem-Wille, 2007, S. 127). In diesem Sinne bezeichnet Fraiberg (1972) das Kind im Alter von zwei bis drei Jahren nicht nur als Magier, sondern auch als Wissenschaftler, dieser *„(...) beobachtet peinlich genau, er forscht und katalogisiert eifrig.“* (S. 93). Das einzige, was in diesem Alter noch nicht stimmt, sind die Schlussfolgerungen, die es aus den Beobachtungen zieht. Natürlich wird im Laufe der kindlichen Entwicklung das magische Denken durch wachsende Rationalität und selbst gemachte Erfahrungen immer mehr verdrängt, es verschwindet aber nie vollkommen. (vgl. ebd., S. 132)

Auch nach Diem-Wille (2007) werden die paranoid-schizoide und die depressive Position *„(...) nie vollständig überwunden, sondern bleiben zwei elementare Strukturen unseres emotionalen Lebens.“* (S. 95). Besonders in schwierigen Zeiten, wie psychischen Krisen oder bei Krankheit, würde es zu Regressionen auf die paranoid-schizoide Position kommen. Das magische Denken bleibt *„in einer tieferen Schicht unserer Persönlichkeit lebendig“* (ebd., S. 136) und nimmt unbewusst Einfluss auf uns.

### 2.3.4 Stufentheorie versus Koexistenzmodell

Während bei Piaget eine Stufe der kognitiven Entwicklung die nächste ablöst, somit magisches durch rationales Denken ersetzt wird, plädiert Subbotsky (vgl. 2000 und 2004) für ein Koexistenzmodell. Aufgrund verschiedener Experimente mit Kindern und Erwachsenen kommt er zu der Ansicht, dass magisches Denken nicht im Laufe der Entwicklung verschwindet, sondern in einer eigenen „Nische“ erhalten bleibt und jederzeit durch verschiedene Faktoren reaktiviert werden kann. So würden zwar viele Kinder, wie auch Erwachsene, im Rahmen von Versuchen in ihrer verbalen Einschätzung die Existenz von Magie im Vorhinein verneinen, doch käme währenddessen in ihrem Verhalten eine magische Einstellung zum Vorschein. In einem Experiment gaben viele der fünf- bis sechsjährigen Kinder vor der Aufführung eines „magischen Tricks“ an, nicht an Zauberei zu glauben. Nach der Vorstellung hatten aber die meisten von ihnen ihre Meinung geändert und sagten, es hätte sich bei dem Trick um reine Magie gehandelt. (vgl. Subbotsky, 2004, S. 337)

Nach diesem Koexistenzmodell, welches auch Werner vertritt, wird also magisches Denken nicht ersetzt, sondern bleibt als eigene Denkkategorie bestehen; wenn auch nur unterschwellig bzw. durch individuelle Faktoren schwächer oder stärker ausgeprägt.

Warum das ältere Kind oder der Erwachsene, der im Stande ist, rational zu denken, im Innersten solche „*false beliefs*“ (ebd., S. 69) beibehält, kann sich Subbotsky (2004) folgendermaßen erklären: „(...) *just as rational thinking helps us to cope with problems in the physical world, magical thinking comes to our aid when we deal with problems in our personal, social and emotional life.*“ (S. 339).

Wie zuvor dargestellt findet sich dieser Standpunkt auch in der psychoanalytischen Entwicklungstheorie (vgl. Fraiberg, 1972; vgl. Diem-Wille, 2007).

So meint auch Ellwanger (1980), dass Kinder oft die rationalen Erklärungen von Erwachsenen gar nicht annehmen, sondern in ihren selbstgeschaffenen magischen Denkweisen verharren, weil sie sich in beiden Welten „*in gleicher Weise und mit gleicher Sicherheit bewegen*“ (S. 51) und es für sie auch möglich ist, zwei

verschiedene Erklärungen für eine Sache zu haben. Ellwanger gibt dazu ein Beispiel: Ein Junge hat von seinen Eltern eine ausführliche sexuelle Aufklärung erhalten. Irgendwo hat er aber auch die Storchentheorie gehört, die er eines Tages seinem Cousin erzählt. Die Eltern haben dieses Gespräch mit angehört und weisen ihn danach darauf hin, dass sie ihm ja schon erklärt hätten, wo die Babys in Wirklichkeit herkommen. Darauf erwidert der Bub, dass ihm die Geschichte vom Storch einfach besser gefallen würde. (vgl. ebd.)

Fälle dieser Art erklärt sich Fraiberg (1972, S. 131) etwas anders: Kinder können mit rationalen Erklärungen, die sie nicht selbst erfahren können und die ihnen nicht zugänglich sind, oft wenig anfangen. Gerade dies ist eben im Bereich der Sexualität der Fall. Häufig vorkommende Theorien sind beispielsweise, dass Kinder durch Küssen entstehen oder auch durch Essen. Sie haben die eigene Erfahrung gemacht, dass ihr Bauch wächst, wenn sie essen. Darum vermuten sie, dass die Babys, wie ihre Ausscheidungen auch, aus dem After herauskommen würden. *„Diese kindlichen Geburtstheorien können für das dreijährige Kind plausibler klingen als die von den Eltern gegebene Aufklärung.“* (Diem-Wille, 2003, S. 244).

Einen ganz anderen Standpunkt im Rahmen eines Koexistenzmodells nehmen, wie bereits weiter oben beschrieben (vgl. Unterpunkt 2.1), Rosengren und Hickling ein (2000), nämlich dass magisches Denken erst im vierten Lebensjahr aufkommt, weil es einen gewissen Grad an kognitiver Erfahrungheit und Wissen über die Welt voraussetzt: *„(...) the emergence of magical explanations reflects a degree of cognitive sophistication, with the underlying magical beliefs arising out of the interaction between knowledge acquisition and cultural support.“* (S. 79).

Im Großen und Ganzen kristallisieren sich in dieser Frage zwei Hauptströmungen heraus. Einerseits sind Anhänger des Stufenkonzeptes der Meinung, dass magisches Denken durch die Erschließung des rationalen Denkens vollkommen verschwinden würde. Dem gegenüber stehen die Vertreter des Koexistenzmodells, welche davon ausgehen, dass das magische Denken zwar im Laufe der Entwicklung immer schwächer wird, jedoch nie ganz verschwindet und in gewissen Situationen, wie zum Beispiel in emotionalen Belagen oder in Krisenzeiten, wieder stärker zum Vorschein kommt. Diese Thematik und die Frage, wie magisches Denken

tatsächlich abgelöst wird bzw. wie sich individuelle Unterschiede bei den Kinder erklären lassen, sind bei einer kleineren Forschergruppe im amerikanischen Raum (beispielsweise Rosengren, Hickling, Subbotsky und Woolley) nach wie vor von großer Bedeutung. In vielen ihrer Studien wird darauf hingewiesen, dass es dazu weiterer Untersuchungen bedarf.

## **2.4 Pädagogische Konsequenzen**

Es stellt sich die Frage, wie Pädagogen und Eltern mit dem magischen Denken umgehen sollen. Schaden sie ihrem Kind, wenn sie es anerkennen und dabei sozusagen „mitmachen“ oder sollen sie ihr Kind lieber möglichst bald zu einer rationalen Sichtweise hinführen?

Fraiberg (1972, S. 82) spricht zwar einerseits davon, dass die Eltern ihren Kindern wie Missionare auf dem Weg in die logische Welt helfen müssen, aber sie plädiert auch dafür, Kindern unbedingt gewisse Räume zu überlassen, wo sie auch diese Seiten ausleben können, beispielsweise in der Phantasie oder im Spiel.

Sehr wichtig ist es, das Verhalten von Kindern dieses Alters zu verstehen, dies gilt meiner Meinung nach gerade für Menschen, die in irgendeiner Weise mit Kindern zu tun haben. Denn wie Zulliger (1952, S. 13) feststellt, haben Erwachsene Schwierigkeiten, die Weltanschauung der Kinder zu verstehen, weil sie daran gewöhnt sind, in erster Linie rational zu denken. Deshalb würde das kindliche Denken für uns oft verwirrend oder rätselhaft wirken.

Ähnlich formuliert es auch Ellwanger (1980, S. 112): *„Um Kinder zu verstehen, ihre Nöte zu begreifen, ihre schöpferischen Fähigkeiten zu erkennen und zu fördern, ihnen vertrauter Partner zu sein, ist es für den Erwachsenen sinnvoll und hilfreich, wenn er – im Fühlen und Denken – immer noch Zugang zur eigenen Kindheit hat und fähig ist, sich (...) aus der Enge des Erwachsenen-Denkens zu erheben und zeitweise in die Zauberwelt unserer Kinder zurückzukehren.“*

Zur Frage des Umgangs mit magischem Denken nimmt Schenk-Danzinger (1986, S. 87f) folgenden Standpunkt ein: Indem man Kindern Märchenfiguren wie Hexen, Feen oder Geistern näher bringt, würde man das magische Denken beim Kind

vertiefen und verlängern. Dadurch würde sich das naturwissenschaftliche Denken bei manchen Menschen nicht stark genug ausbilden können.

Dieser Meinung stehen die Ansichten verschiedener anderer Autoren gegenüber. Bettelheim (1988, S. 56-58) etwa ist überzeugt, dass das Kind gerade aufgrund seines magisch-animistischen Denkens Märchen aus verschiedenen Gründen braucht. Es würde eben alles, was sich bewegt, für lebendig halten und so auch von Tieren erwarten, mit ihm zu sprechen. In den Märchen spiegle sich genau diese Denkweise des Kindes wider: Menschen können in Steine verwandelt werden, Gegenstände, die vorher stumm waren, können plötzlich sprechen etc. Auf die Fragen, die sich Kinder in diesem Lebensabschnitt stellen, beispielsweise „Wer bin ich?“ oder „Was wird aus mir werden?“, geben Märchen solche Antworten, mit denen sie etwas anfangen können, weil sie ihrer Denkart entsprechen. Würden Eltern ihren Kindern auf alle Fragen realistische Erklärungen geben, wären Kinder überwältigt und frustriert, da ihnen das nötige Abstraktionsvermögen noch fehlt.

Antworten müssen sich laut Bettelheim (1988, S. 59-62) im Rahmen kindlichen Wissens befinden, damit sie ihnen auch die erhoffte Sicherheit geben. Denn würde man sie mit wissenschaftlichen Erklärungen überhäufen, würden sie im Laufe der Zeit ihren eigenen Erfahrungen und in Folge sich selbst nicht mehr trauen können. Dazu ein Beispiel: Erzählt man einem Kind, dass die Erde um die Sonne kreist und sie aufgrund von Gravitationskräften nicht herunterfällt, kann dies im Kind Ängste erwecken, weil es sich darunter nichts vorstellen kann. Für das Kind wäre es sinnvoller, ihm in dieser Phase zu sagen, *„dass die Erde auf einer Schildkröte ruht oder von einem Riesen getragen wird“* (S. 59). Auf der Sicherheit, die durch solche Erklärungen entsteht, könne später eine rationale Weltsicht aufgebaut werden. Diese sei zwar keine wahre Sicherheit, sie sei aber immer noch besser als eine Unsicherheit, bis das Kind Zuversicht und Selbstvertrauen entwickelt hat. Wenn ein Kind beispielsweise anhand eines Märchens sieht, wie eine Figur, die zuerst bedrohlich und abstoßend wirkt, wie durch Zauber zu einem guten Freund wird, dann kann es später auch fremden Kindern, vor denen es sich vorher vielleicht gefürchtet hat, optimistischer begegnen.

Da das magische Denken bis ins Volksschulalter hineinreicht, stellt sich auch die Frage, inwieweit es im Unterricht berücksichtigt werden soll. Der Psychologe Rogge (1997, S. 149f) ist der Ansicht, dass es in der Bildungsdiskussion der letzten Jahrzehnte kaum eine Rolle spielt. Stattdessen würden Rationalität und intellektuelle Ziele bereits im Vorschulalter an erster Stelle stehen. Er teilt Bettelheims Meinung, wenn er meint, dass Kinder mit dem magischen Denken versuchen, „(...) *die sie umgebende Welt zu strukturieren, zu verstehen, sie überschaubar zu machen.*“ (ebd., S. 152). Demnach ist magisches Denken in der Vor- und Volksschule hilfreich und darf nicht vollkommen ausgeklammert werden.

Auch Ellwanger (1980, S. 63 u. S. 74) betont, dass Kinder in der Grundschule immer noch ihr Wissen durch magische und animistische Gedankengänge ergänzen. Somit sei es sinnvoll, diese mit wissenschaftlichen Erklärungen zu verknüpfen. Animistische Einflüsse im Physikunterricht seien aber umstritten, wie es bei der „Reise des Wassertröpfchens“ lange Zeit der Fall war. Hierbei werden die Wassertropfen als Zwerge dargestellt, die vom Himmel auf die Erde fallen, „(...) *in die Erde hineinkriechen und von dort als Quellen wieder ans Tageslicht kommen.*“ (ebd., S. 74). Kinder hätten bei dieser Vereinigung der beiden Sichtweisen keine Schwierigkeiten, sie würde ihrem Denken entsprechen und zu einer besseren Vorstellung beitragen.

Der Religionspädagoge Bucher (1990, S. 498f) spricht sich ebenfalls für die „*Erste Naivität*“ bei Kindern aus. Er versteht darunter u.a. magische und animistische Bilder bei Kindern oder allgemein ausgedrückt, Kinder Kinder sein zu lassen. So besteht für ihn kein Grund, Kinder beispielsweise nicht in dem animistischen Glauben zu lassen, Blumen seien lebendige Wesen, wenn dies zu einem schonenden Umgang mit ihnen führt. Zu abstrakten Bildern wären Kinder ohnedies noch nicht fähig.

Für Ellwanger (1980, S. 121f) ist es die Aufgabe der Erwachsenen, magische Gedanken, dort, wo es Sinn macht, nicht zu meiden und Kinder auf eine freundliche Art durch diesen Lebensabschnitt zu begleiten. Sie sollten sich bewusst sein, „(...) *dass die magische Welt die reale Welt im Denken des Kindes nicht ausschließt (...)*“ (ebd., S. 122). Und wer als Kind einen solchen Umgang erfahren hat, wird

auch als Erwachsener in der Lage sein, sein eigenes Kind durch diese Zauberwelt in einer positiven Weise zu begleiten.

Abschließen möchte ich diesen Unterpunkt mit einer Aussage der Psychologin Hyams, die sich auf ein Zitat von Goethe bezieht. *„Eltern sollen Kindern beides geben: Flügel und Wurzeln“*. Die Flügel symbolisieren für sie das magische Denken und die Phantasiewelt des Kindes, während die Wurzeln die erwachsene Realität darstellen. (zitiert nach Meurer-Schaffenberg, 2005).

## **2.5 Zusammenfassung**

In diesem Kapitel wurde zunächst dargestellt, was man grundsätzlich unter magischem Denken im Kindesalter versteht und wodurch sich verschiedene Theorien unterscheiden. Das Kind hat in dieser Phase den Glauben, durch sein Denken und Handeln auf die Dinge in seiner Umwelt Einfluss nehmen zu können. Schon sehr früh in seinem Leben bekommt es den Eindruck, große Macht zu haben, unter anderem verstärkt durch die Zuwendung und Bedürfnisbefriedigung durch seine Eltern. Ein anderer Grund dafür liegt darin, dass das Kind egozentrisch und dadurch nicht in der Lage ist, zwischen seinem Selbst und der Umwelt zu unterscheiden. Verschiedene Beispiele sollten verdeutlichen, wie sich dieses Denken und Handeln in der Praxis äußert.

Des Weiteren wurden andere Charakteristika des kindlichen Denkens näher beleuchtet, die untrennbar mit dem Magischen verbunden sind und die, wenn vom magischen Denken die Rede ist, auch oft darin impliziert sind. Es handelt sich dabei um den Animismus, den Anthropomorphismus, den Egozentrismus, der Physiognomie und dem Allmachtsgefühl.

Das Stufenmodell von Piaget wurde ausführlich dargestellt und danach mit anderen Theorien verglichen, bei denen es sich größtenteils um Koexistenzmodelle handelt, dabei fanden auch psychoanalytische Theorien besondere Berücksichtigung. Die Koexistenzmodelle gehen davon aus, dass magisches Denken durch rationales nicht vollkommen ersetzt wird, sondern dass beide Denkformen neben-

einander bestehen bleiben, wobei das rationale Denken im Laufe der Zeit immer mehr in den Vordergrund rückt. Jedoch bleibt das magische Denken als eigenes Denksystem bestehen, um in gewissen Situationen wieder stärker an die Oberfläche zu kommen. So spielt das magische Denken besonders, wie es beispielsweise Subbotsky annimmt, im persönlichen, sozialen und emotionalen Bereich eine große Rolle.

Danach wurden die daraus resultierenden pädagogischen Konsequenzen diskutiert. Es gibt einerseits die Meinung, man solle Kinder so schnell wie möglich zu einem rationalen Weltbild führen. Alles andere wäre sinnlos oder würde dieser Entwicklung sogar im Wege stehen. Andere sehen aber auch eine Notwendigkeit darin, sich auf die Sichtweise des Kindes einzulassen und ihm Dinge auf der Ebene des magischen Denkens zu erklären, weil sie nur so wirklich verständlich für das Kind seien und zu rationale Erklärungen zu einer Überforderung führen würden.

Nachdem die verschiedenen Facetten magischen Denkens ausführlich beschrieben worden sind, befasst sich das nächste Kapitel mit verschiedenen magischen Gestalten, die in diesem Lebensabschnitt einen besonderen Stellenwert einnehmen.

### 3 Magische Figuren in der Welt des Kindes

In der Phase des magischen Denkens verbringen Kinder viel Zeit mit Fantasiespielen, 40% der Drei- bis Fünfjährigen verfügen über imaginäre Freunde (vgl. Sharon & Woolley, 2004, S. 298) und etliche Märchen- sowie magische Figuren bevölkern ihre Gedankenwelt. Besonders letztere sind in der vorliegenden Arbeit von großer Relevanz, weil sich meine eigene Untersuchung um sie dreht. Deshalb sollen sie in diesem Kapitel unter verschiedenen Gesichtspunkten genauer betrachtet werden.

Unter magischen Figuren verstehe ich diejenigen, die mit einem bestimmten festlichen Anlass verknüpft sind. Dazu zählen der Osterhase, Nikolaus und Krampus, sowie Christkind und Weihnachtsmann. Mit dieser Begriffswahl beziehe ich mich auf Bettelheim (1987). Weitere Bezeichnungen für diese Art von Figuren, die in der facheinschlägigen Literatur vorkommen, sind beispielsweise Symbolgestalten, phantasie- bzw. ereignisbezogene Figuren oder Gabenbringer. Da viele amerikanische Studien in diese Arbeit einfließen, weise ich darauf hin, dass die Begriffe „Weihnachtsmann“ und „Santa Claus“ von mir bedeutungsgleich verwendet werden.

Neben den magischen Figuren finden im theoretischen Teil der Vollständigkeit und des besseren Verständnisses halber auch andere Figuren, wie beispielsweise Märchengestalten, Erwähnung, die in der Welt des Kindes eine große Rolle spielen.

Nach einer kurzen Darlegung des aktuellen Forschungsstandes zu dieser Thematik, wird aufgezeigt, warum Kinder überhaupt so sehr auf solche Figuren ansprechen und welche Faktoren zu ihrer Entstehung beitragen. Danach wird auf die psychologische und die symbolische Bedeutung der magischen Figuren, die sie für Kinder wie auch für Eltern bzw. Erwachsene haben, und den dazugehörigen Festen eingegangen. Dabei soll auch der Sinn und die Bedeutung von Ritualen, Bräuchen sowie vom Schenken näher beleuchtet werden.

In weiterer Folge werden sowohl positive als auch negative Ansichten verschiedener Autoren hinsichtlich des Glaubens an magische Figuren beschrieben und diskutiert. Im Anschluss erfolgt eine Zusammenschau verschiedener Faktoren, die den Glauben an Weihnachtsmann und Co beeinflussen und die in der aktuellen Forschung zum Teil zu kontroversen Ergebnissen geführt haben. Dazu gehören beispielsweise der Einfluss der Kultur oder der elterlichen Ermutigung.

In das gesamte Kapitel fließt eine Auseinandersetzung damit ein, wie ein pädagogisch wertvoller Umgang mit den magischen Figuren aussehen könnte.

### **3.1 Aktueller Forschungsstand**

Bei der Literaturrecherche entstand bald der Eindruck, dass es nur wenig Material über psychologische und pädagogische Aspekte zu diesem Thema gibt - im Gegensatz zu soziologischen und historischen Informationen, wie der Entstehung und der Veränderung der Figuren im Laufe der Zeit. Dieser Eindruck wurde auch von einigen der wenigen deutschsprachigen Wissenschaftlern, die sich zum Teil damit beschäftigen, im Rahmen einer Kontaktaufnahme bestätigt. Das erscheint verwunderlich, denn Fragen rund um magische Figuren, wie beispielsweise ob sie einen guten oder schlechten Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben, sind immer wieder, gerade erst im letzten Jahr, präsent.

Im deutschsprachigen Raum findet man eher Artikel und Studien aus dem Bereich der Religionspädagogik, die teilweise schon älter sind. Was die aktuelle Forschung betrifft, wird man eher im anglo-amerikanischen Raum fündig. So gibt es eine kleine Forschergruppe, dazu zählen unter anderem Woolley, Rosengren, Hickling oder Taylor, die in den letzten Jahren immer wieder Studien und Aufsätze zu dem Thema veröffentlicht hat. Den wohl bisher größten Beitrag zu der Erforschung verschiedener Aspekte rund um magische Figuren hat ein Wissenschafterkreis rund um Norman Prentice geleistet. Dieser hat ab Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts ein ganzes Forschungsprogramm zu dem Thema durchgeführt. Dieses Programm setzt sich aus drei Hauptstudien zusammen: die Altersverteilung und Einflussfaktoren auf den Glauben (vgl. Prentice, Manosevitz & Hubbs, 1978), die Bedeutung von Zahnfee und Santa Claus für jüdische Kinder

und deren Eltern (vgl. Prentice & Gordon, 1987) und die kindlichen Reaktionen auf die Entdeckung, dass es Santa Claus nicht gibt (vgl. Anderson & Prentice, 1994). Gerade die zweite Studie ist einzigartig, weil sich ansonsten keine mit magischen Figuren innerhalb einer anderen ethnischen bzw. religiösen Gruppe als der christlichen beschäftigt.

So werde ich mich in meiner Arbeit unter anderem auf die bereits erwähnten wie auch auf andere Studienergebnisse und Denkansätze aus dem anglo-amerikanischen Raum beziehen, mit dem Bewusstsein, dass sich natürlich nicht ausnahmslos alles auf die mitteleuropäische Gegend übertragen lässt. Aufgrund der aber doch ähnlichen Kultur und der rar gesäten Literatur im deutschsprachigen Raum, werden viele dieser Erkenntnisse miteinfließen.

### ***3.2 Warum sprechen Kinder überhaupt auf magische Figuren an?***

Zu Beginn dieses Abschnitts soll skizziert werden, wann der Glaube an magische Figuren aufkommt, wann der Höhepunkt erreicht ist und wann er wieder abnimmt bzw. verschwindet. Anschließend werden verschiedene Faktoren präsentiert, die die magischen Figuren für Kinder unter anderem so attraktiv machen.

#### **3.2.1 Verlauf des Glaubens an magische Figuren**

Gesell (1954, S. 434f) hat den Verlauf, den der Glaube an derartige Figuren nimmt, am Beispiel des Weihnachtsmannes folgendermaßen beschrieben: Kinder haben bis zu einem Alter von zweieinhalb Jahren eher Angst vor der Gestalt des Weihnachtsmannes, er wirkt auf sie fremdartig und furchteinflößend. Erst ein Jahr später beginnt er, interessant und faszinierend auf sie zu wirken. Ab dem vierten Lebensjahr sind sie wirklich gläubig und verinnerlichen alle Details rund um diese Figur. Mit sechs Jahren kommen die ersten Zweifel auf, die aber wieder beiseite geschoben werden. Der Glaube und die Freude daran sind immer noch ungebrochen und viele Einzelheiten werden in der Fantasie ausgestaltet, wie beispielswei-

se Wohnung oder Werkstatt des Weihnachtsmannes. Zwischen dem siebenten und achten Lebensjahr verstärken sich Zweifel und erste Kritik wird geäußert. Im Kern bleibt der Glaube aber noch erhalten, wenn auch in etwas anderer Form, denn in diesem Alter „(...) *wird die Vorstellung vom Weihnachtsmann ätherischer, ist aber noch keinesfalls aufgegeben. Der Geist des Weihnachtsfestes nimmt allmählich als beobachtete und gefühlte Wirklichkeit Gestalt an.*“ (ebd., S 435). Im Alter von neun Jahren geht der Glaube an den Weihnachtsmann endgültig zu Ende.

Zu ähnlichen Ergebnissen sind auch Prentice et al. (1978, S. 621f) gekommen. Sie stellten in einer Studie mit 60 Kindern im Alter zwischen vier und acht Jahren fest, dass sich bei Osterhase und Santa Claus der höchste Anteil an „Gläubigen“ unter den Vier- bis Sechsjährigen findet. So glauben 85% der Vierjährigen an Santa Claus, etwas weniger an den Osterhasen. Einen signifikanten Entwicklungssprung gibt es zwischen dem sechsten und achten Lebensjahr, wobei aber mehr als die Hälfte der Achtjährigen noch immer in einer Übergangsphase ist. Auch hier sieht man, dass der Glaube nicht schlagartig verschwindet, sondern schrittweise abnimmt.

Anders verhält sich der Glaube an die Zahnfee, eine im amerikanischen Raum sehr verbreitete Figur, die Kindern verlorene Zähne durch Geld ersetzt. Sie war der Mehrheit der Vierjährigen noch nicht bekannt, der Glaube stieg erst im Alter zwischen sechs und acht Jahren stark an, denn sie wird erst relevant, wenn der Zahnwechsel beginnt. (vgl. ebd., S. 622)

Bettelheim (1987, S. 371) meint, dass der Glaube nach den ersten Jahren, wo sich Unsicherheit und Zweifel einschleichen, zu einem So-tun-als-ob-Spiel wird. Den Kindern würde es Spaß machen, dass sie nur vorgeben, noch an die Figuren zu glauben und dabei das Gefühl haben, die Eltern an der Nase herum zu führen.

### 3.2.2 Genesemodell nach Büttner

Ausschlaggebend, warum sich der Glaube an magische Figuren bei Kindern grundsätzlich entwickelt, sind für Büttner (2002, S. 29) vier Faktoren, zwei davon sind genetisch bedingt, die beiden anderen entspringen den Einflüssen der Umwelt. Er geht davon aus, *„dass sich biologisch in der menschlichen Psyche die Muster herausbilden, die als ‚Übergangsobjekte‘ oder ‚unsichtbare Begleiter‘“* (ebd.) auch einer Füllung mit anderen Figuren zur Verfügung stehen. Andererseits tragen zu den konkreten und individuellen Vorstellungen des Weiteren die Bilder der eigenen Eltern, Elternimages genannt, und die Medien bei.

Bei dem Übergangsobjekt handelt es sich um einen *„(...) intermediären Erfahrungsbereich, der äußere und innere Realität miteinander verbindet.“* (Winnicott, zitiert nach Büttner, 2002, S. 30), es ist also ein Zwischenraum zwischen Phantasie und Realität, in dem prinzipiell auch Religion und Kunst stattfinden. Als solche Übergangsobjekte sind beispielsweise „Schmusedecken“ oder Stofftiere zu verstehen, die die Trennung von den Bezugspersonen erleichtern, weil sie zu Erinnerungstücken von diesen werden bzw. vorübergehend als Ersatz für die nicht immer zu Verfügung stehenden Eltern dienen (vgl. ebd.).

Unsichtbare Begleiter werden auch Phantasiefreunde oder imaginäre Gefährten genannt. Während man diese früher als Ausdruck latenter Neurosen oder Anzeichen von Rückzug befürchtete, weiß man seit einiger Zeit, dass dies nicht der Fall ist (vgl. Fraiberg, 1972, S. 25f). Solange Kinder noch Interesse an realen Freundschaften und Kontakten haben und sich nicht ausschließlich in eine Phantasiewelt flüchten, bestünde kein Grund zur Beunruhigung. Im Gegenteil: Im Normalfall sind derartige Gefährten der geistigen Gesundheit dienlich, weil im Rahmen solcher Phantasien Probleme bearbeitet und gelöst werden können. *„Es wird leichter, die Enttäuschungen der Wirklichkeit zu ertragen und die Forderungen der Realität zu erfüllen, wenn man sich zwischendurch in eine Welt begeben kann, in der die tiefsten Wünsche Erfüllung finden.“* (ebd., S. 26).

Diese vom Kind selbst erdachten Figuren erfüllen unterschiedliche Funktionen, wie man an einem Beispiel von Fraiberg (1972, S. 21ff) erkennen kann: Sie er-

zählt, dass ihre Nichte Jannie im Alter von ungefähr drei Jahren schreckliche Angst vor beißenden Tieren hatte. Die Lösung ihres Problems bestand darin, dass sie sich kurzerhand einen Phantasiegefährten namens „Lachender Tiger“ zulegte. Kratzen und Beißen waren diesem fremd, er war überaus freundlich gestimmt und lachte die meiste Zeit. Das Mädchen belohnte und bestrafte ihn und er nahm alle ihrer Befehle widerstandslos hin. Nach einiger Zeit verschwanden sowohl ihre Angst als auch der Tiger selbst. Dieser Gefährte diente also als Hilfsmittel zur Überwindung der Angst vor Tieren. Er hatte aber noch eine weitere Funktion: So wie die Eltern Jannie tadelten und ihr Befehle erteilten, konnte sie nun dasselbe mit dem Tiger machen. Die Bändigung des Tigers stellt in gewisser Weise die Bändigung ihrer eigenen Wildheit und Impulsivität dar.

Nebenbei sei noch bemerkt, dass sich Kinder, die einen unsichtbaren Begleiter besitzen, durchaus darüber bewusst sind, dass sich dieser von realen Freunden unterscheidet. (vgl. Taylor, 1993, zitiert nach Woolley, 1997, S. 995).

Auf die Umwelteinflüsse geht Büttner (2002, S. 33) nur sehr kurz ein. So weist er hinsichtlich der Elternimages auf eine Studie von Vergote und Tamayo hin, deren Hauptaussage die ist, „(...) *dass speziell das Gottesbild ,so gut wie immer Aspekte beider Elternbilder in sich aufgenommen habe*“ (Vergote & Tamayo, 1981, zitiert nach ebd.). Büttner übernimmt diese Ansicht auch für magische Figuren, deren Ausgestaltung ferner von Elementen der Medienwelt mitbeeinflusst wird. Verschiedene Umwelt- und andere Einflussfaktoren werden später in dieser Arbeit gesondert dargestellt.

### **3.2.3 Bedürfnis nach Veranschaulichungen**

Ein weiterer Grund dafür, dass Kinder so stark auf magische Figuren ansprechen, ist ihr Bedürfnis nach konkreten Bildern bzw. bildlichen Veranschaulichungen in den ersten sechs Lebensjahren (vgl. Bettelheim, 1987, S. 371). Diese brauchen sie aufgrund ihrer kognitiven Entwicklungsstufe, denn mit abstrakten Begriffen können Kinder dieses Alters noch nichts anfangen (vgl. Bucher, 1990, S. 499).

Prinzipiell ist das Bedürfnis, „(...) *abstrakte Ideen mit Hilfe konkreter Bilder zu begreifen* (...)“ (Bettelheim, 1987, S. 372), nicht nur bei Kindern, sondern auch bei

den meisten Erwachsenen vorhanden. Dies veranschaulicht Bettelheim (ebd., S. 372f) am Beispiel des Begriffes „Schönheit“: kaum jemand kann sich Schönheit richtig vorstellen, ohne an einen konkreten Gegenstand zu denken, denn erst dadurch kann sich eine emotionale Bedeutung entfalten. Vermittelt man einem Kind diesen Begriff nur durch abstrakte Bilder, kann es zwar sein, dass es später rational über Schönheit reden kann, aber es wird *„(...) ihm nicht das Herz warm machen, wie es die Liebe zu einem Gegenstand tut. So sollte man dem kleinen Kind erlauben, an den Nikolaus, den Osterhasen und die Zahnfee zu glauben, weil es sich dabei um Vorläufer wichtiger Begriffe handelt, die im Verlauf der weiteren Entwicklung durch sie emotionale Wärme erhalten.“* (ebd., S. 373).

Kinder erkennen schrittweise, dass die magischen Figuren nur Darstellungen bzw. Stellvertreter sind und in Wirklichkeit nicht existieren. Erst ältere Kinder verstehen den Unterschied zwischen konkreten Symbolen und der Bedeutung, die dahinter steckt. (vgl. Clark, 1995, S. 109). So macht es auch wenig Sinn, Kindern, die emotional und intellektuell noch nicht reif genug sind, erwachsene Auffassungen über die Bedeutung verschiedener Festivitäten zu oktroyieren. Dazu ein Beispiel (vgl. Bettelheim, 1987, S. 382f): Die Eltern eines Fünfjährigen beschlossen eines Tages, ihrem Sohn mitzuteilen, dass Santa Claus in Wahrheit nicht existiert. Sie wollten ihm zu einer reiferen Ansicht verhelfen und erzählten ihm vom „Geist des Schenkens“. Zuerst schien es, als ob der Junge diese Erklärungen verstand und akzeptierte. Doch wenig später fragte er seine Eltern, was passieren würde, wenn Santa Claus durch den Kamin kommen und darin Feuer brennen würde. Die Mutter hielt die Frage für sinnlos, weil in ihrer Wohnung nicht einmal ein Kamin existierte. Der Bub wachte in der Nacht weinend auf, um sich bei den Eltern zu erkundigen, ob es einen Santa Claus gibt. In den darauf folgenden Tagen geriet er immer mehr durcheinander. Die Mutter wusste sich nicht mehr anders zu helfen und nahm die Phantasien ihres Sohnes so weit sie konnte hin.

Bettelheim (1987, S. 381f) ist aufgrund mehrerer Erfahrungen mit Kindern der Ansicht, dass viele, die von ihren Eltern über die Wahrheit aufgeklärt werden, nämlich dass magische Figuren nicht existieren, weiterhin an diese glauben und im Inneren ihre eigenen Überzeugungen beibehalten. Die tragen sie aber nicht nach Außen, weil sie denken, sie würden damit bei ihren Eltern auf Ablehnung stoßen.

In Wirklichkeit sind sie sehr traurig und suchen nach Gründen, warum der „echte“ Weihnachtsmann nicht zu ihnen kommt. Erwachsene können noch so viele logische Gründe aufzählen, die magischen Figuren können sie damit aus den Köpfen der Kinder aber nicht fernhalten. Kinder lassen sich selbst dann nicht vom Glauben, der Weihnachtsmann käme durch den Kamin, abhalten, wenn es in der Wohnung gar keinen Kamin gibt, wie das Beispiel gezeigt hat.

Bettelheim (1987, S. 380) spricht sich insgesamt stark für den Glauben an diese Figuren aus, er betont außerdem, dass die innere Bedeutung der Feiertage erst durch den magischen Beiklang entsteht. Raubt man Kindern die Magie, dann geht auch viel von der symbolischen Bedeutung der Feste verloren.

Die in diesem Abschnitt genannten Aspekte kommen sehr gut bei einer Falldarstellung von Clark (1995, S. 112-118) zum Ausdruck. Sie selbst hat qualitative Interviews mit Kindern und deren Eltern zu den Festtagsbräuchen und den dazugehörigen Figuren durchgeführt. In diesem Beispiel geht es um die Familie Heinz:

Frau Heinz hat in einer für sie sehr schwierigen Situation ihr Leben radikal verändert, indem sie einer äußerst konservativen christlichen Gruppierung beitrug, die streng nach der Bibel lebte und diese wortgetreu auslegte. Ihre beiden Söhne gingen regelmäßig in die Sonntagsschule zum Bibelunterricht. Zu Weihnachten waren zwar dezente Dekoration, der Weihnachtsbaum und ein Familienfestessen erlaubt, bei Santa Claus wurde aber ein Schlussstrich gezogen. Einerseits lehnte sie die Figur ab, weil sie sie mit einer Lüge gleichsetzte, womit sie das Vertrauen in ihren Kindern schwer erschüttert hätte. Andererseits stand Santa Claus für sie für Materialismus und hätte mit seinen Geschenken vom eigentlichen Sinn des Festes, der Geburt Jesus, abgelenkt.

Deshalb hat sie ihren sechsjährigen Sohn Hank auch über die Wahrheit aufgeklärt. Aufgrund ihrer radikalen Einstellung ging sie einen Schritt weiter und erzählte ihm, dass im Wort Santa das Wort Satan stecke. Er wäre ein Produkt des Teufels und überhaupt für alles Böse in der Welt verantwortlich. Letzteres erfuhr man erst im Interview mit Hank, welcher selbst meinte, dass Santa Claus Menschen böse machen würde. Er übernahm die Einstellung seiner Mutter, weshalb er auch schon

Probleme in der Schule bekommen hatte, weil er sich der Aufgabe, den Weihnachtsmann zu zeichnen, verweigerte.

Interessanterweise fertigte er im Interview mit Clark bereitwillig sogar gleich zwei Zeichnungen von Santa Claus an, um ihr eine bessere Vorstellung von ihm geben zu können. Er beschrieb die Figur als nett und zeichnete sie außerdem lächelnd, mit einem freundlichen Gesichtsausdruck.

Ein weiterer erstaunlicher Aspekt war, dass Hank weder Angaben machen konnte, warum Weihnachten überhaupt gefeiert wird, noch konnte er irgendwelche religiösen Hintergründe nennen. Sogar als ihn Clark darauf hinwies, dass es sich um jemandes Geburtstag handeln könnte, fiel ihm nichts dazu ein. Die einzige Bedeutung von Weihnachten war für ihn materieller Natur, er freute sich auf Geschenke.

In dieser Falldarstellung lässt sich die Wichtigkeit von konkreten Veranschaulichungen bei Kindern deutlich erkennen. Eben diese fehlten bei Hank, die rein religiösen Bilder, die er im Bibelunterricht vermittelt bekam, waren vermutlich zu abstrakt und somit gar nicht in seinem Denken verankert. Clark dazu: *„His mother had driven home the message that Santa was in the same league as Satan, but this did not leave Hank with any alternative symbolic depiction of Christmas. When asked what he liked about Christmas, Hank was strictly materialistic.”* (1995, S. 117).

Ohne eine symbolische Darstellung konnte sich bei Hank keine tiefere Bedeutung von Weihnachten entwickeln, für ihn war es in erster Linie ein Fest, bei dem man Geschenke erhält. Nach den zuvor genannten Thesen von Bettelheim kann man folgern, dass Hank ohne konkrete Bilder auch keinen emotionalen Bezug zu dem Fest herstellen konnte. Es hatte auch keine innere Bedeutung für ihn, weil die magischen Elemente fehlten, die der kindlichen Vorstellungswelt in diesem Alter entsprechen.

Ob in dem Jungen vielleicht doch noch seine eigene kindliche Überzeugung weiterexistierte, geht aus dem Interview nicht hervor. Verbal verneinte er den Weihnachtsmann zwar, aber seine Mutter hat auch mit massiver Angst und Druck daran gearbeitet. Seine Zeichnungen würden jedenfalls dafür sprechen, dass er im Inneren doch ein anderes Bild hegte, als er verbal zum Ausdruck brachte. Vielleicht hat er die Parolen seiner Mutter übernommen, ohne dass diese wirklich von ihm verinnerlicht wurden.

Die Tatsache, dass zwar die konkreten Symbole, nämlich die magischen Figuren, mit der Zeit verloren gehen, aber ihre tiefere Bedeutung bestehen bleibt, bezeichnet Clark (1995) als Geschenk: *„It is this paradox – that the transcendent meaning of a symbol can remain real long after the symbol’s literal reality is dismissed – that is the developmental gift of imaginal holiday beings.“* (S. 71).

### 3.2.4 Tendenz zur Personifizierung

Ein weiterer Grund, warum Kinder so stark auf magische Figuren ansprechen, ist die, dem Menschen innewohnende, Personifizierungstendenz.

Diese Tendenz nennt Ellwanger (1980) auch die *„Dämonisierung der Umwelt“* (S. 46), die sowohl zur Schaffung freundlicher als auch bedrohlicher Gestalten führt. Die daraus entstehenden Figuren entspringen einerseits der kindlichen Vorstellungswelt selbst, andererseits den mythischen Überlieferungen der Erwachsenen, d.h., das Kind neigt von sich aus dazu, in Naturerscheinungen Gestalten wahrzunehmen. Diese „blicken“ das Kind nicht nur an (vgl. 2.2.4: Physiognomie), sondern werden auch zu „handelnden Personen“.

Grund für dieses Verhalten ist laut Freud die Tendenz beim Kind, sein eigenes Wesen in die Welt hinauszuprojizieren. Wobei hier auch eine lebenserhaltende Funktion zum Ausdruck kommt, die der Angstabwehr dient und psychohygienische Wirkung hat: das Unbegreifliche wird personifiziert, um es greifbar und verstehbar zu machen und es letztendlich durch magisches Handeln zu beherrschen. (vgl. ebd., S. 46f).

Laut Ellwanger (1980, S. 48) sind alle mythischen Wesen sowie alle Figuren aus Märchen und Sagen bildlicher Ausdruck physikalischer Phänomene oder seelischer Vorgänge. Die Neigung des Kindes zur Personifizierung erfährt durch die Erwachsenen aus verschiedenen Gründen breite Unterstützung. Manch einer nutzt die Tatsache aus, dass sich Kinder mit Hilfe magischer Gestalten einschüchtern oder zu erwünschtem Verhalten führen lassen.

Die Personifizierungstendenz steht in enger Verbindung zu den charakteristischen Denkmätern des Kindes in diesem Alter, die im zweiten Kapitel ausführlich be-

schrieben wurden. Im Grunde haben all diese Denkkategorien den gleichen Ursprung und „verfolgen dasselbe Ziel“: Ordnung in eine Welt zu bringen bzw. verstehbar zu machen, in der vieles fremdartig und unüberschaubar wirkt.

### **3.3 Historische Aspekte**

Für eine Auseinandersetzung mit den magischen Figuren und eine Deutung der dazugehörigen Feste ist ein Blick auf ihre Entstehung und historische Entwicklung unerlässlich. Da alleine diese Thematik eine Reihe von Büchern füllt, soll im Folgenden ein Überblick über die grundlegenden Eckdaten und die wichtigsten Entwicklungen in Bezug auf die Gegenwart gegeben werden.

Das Durcharbeiten der Literatur erwies sich als nicht gerade einfach, denn es gibt unterschiedlichste, oftmals einander widersprechende Erklärungsansätze. Die drei Hauptströmungen unterteilen sich in diejenigen, die den Ursprung der Feste und Figuren im Christentum vermuten, andere, die sie als Weiterentwicklung sehr alter heidnisch-germanischer Bräuche ansehen und einen dritten Ansatz, welcher beide Strömungen integriert. Eine ausführliche Darstellung dieser drei Richtungen und noch weiterer Ansätze findet sich unter anderem bei Mezger (1993). Ich habe mich bei meiner Darstellung für den Mittelweg entschieden, weil der integrierende Ansatz naheliegend und plausibel erscheint. Außerdem sei darauf hingewiesen, dass viele Informationen laut fast aller Autoren spekulativen und nicht faktischen Charakter haben, weil sich manche Dinge eben sehr schwer bis zu ihren Anfängen zurückverfolgen geschweige denn beweisen lassen.

#### **3.3.1 Ostern und Osterhase**

Zu Ostern feiern wir die Auferstehung von Jesus Christus. Weber-Kellermann (1985, S. 60) sieht in dem Brauch eine Symbiose der christlichen Gedankenwelt und heidnischen Vorstellungen. Denn als die Christianisierung in Mitteleuropa einsetzte, gab es schon Frühlingsfeste, „(...) *die den Sieg der Sonne und Wärme über den Winter zum Inhalt hatten.*“ (ebd.). Diese Feste verbanden sich mit dem christ-

lichen Auferstehungsmythos untrennbar miteinander zu dem Brauch, wie wir ihn heute kennen. Über die Herkunft des Wortes „Ostern“ scheiden sich die Geister. Eine von Jacob Grimm verbreitete Erklärung besagt, dass der Name von der germanischen Göttin Oстера, Göttin des strahlenden Morgens, herrührt, die aber nirgendwo nachweisbar ist. Als wahrscheinlicher gilt die Ableitung von der Himmelsrichtung Osten, in der die Sonne aufgeht. (vgl. Weber-Kellermann, ebd.; Wolf, 2003, S. 72)

Der Termin des Osterfestes war lange Zeit nicht festgelegt. Über den Zeitpunkt der Auferstehung gab es verschiedene Ansichten, man wusste nur, dass zur Zeit der Kreuzigung von Jesus Vollmond gewesen war. Erst als der Druck zu groß war und die unterschiedlichen Meinungen die Einheit des Christentums bedrohten, wurde im Jahr 325 beschlossen, das Osterfest auf den Sonntag nach dem ersten Frühlingsvollmond zu legen. (vgl. Sammer, 1999, S. 605)

Zum Ursprung des Brauches, Ostereier zu verschenken, gibt es zwei Theorien. Es ist bekannt, dass es ab dem 9. Jahrhundert österliche Zinseier gab, d.h. Landwirte waren verpflichtet, zu Ostern eine gewisse Zahl an Eiern an Herrschaftshäuser und Klöster abzugeben. Im Gegenzug bekamen sie bestimmte Zoll- und Marktfreiheiten garantiert. In weiterer Folge entwickelte sich das Zinsei zum Schenkei, da Klöster und Kirchen einen Teil der erhaltenen Eier an gewisse Berufsgruppen wie Pfarrer, Lehrer oder Totengräber und an die Armen als Osterpräsentate weitergaben. Das daraus entstandene Schenken von bunten und verzierten Eiern auch im familiären Bereich geht auf das 16. Jahrhundert zurück und hat sich aus dem Brauch entwickelt, wonach Kinder von ihren Paten Ostereier erhielten. (vgl. Weber-Kellermann, S. 1985, S. 68f)

Ein zweiter Erklärungsansatz hat mit der kirchlichen Speiseweihe zu Ostern zu tun. So war es in der vorangegangenen Fastenzeit unter anderem verboten, Eier zu essen, weil sie als „flüssiges Fleisch“ angesehen wurden. Zu Ostern wurden die zuvor untersagten Eier rot eingefärbt und zur Weihe gebracht. Sammer (1999, S. 611) geht davon aus, dass sich aus diesem Brauch die bunten Ostereier herausentwickelt haben.

Wie die Figur des Osterhasen entstand, ist nicht genau bekannt. Laut Weber-Kellermann (1985, S. 135ff) ist aber ein weit zurückliegender mythischer Ursprung nicht nachzuweisen. Stattdessen haben zuverlässige Forschungen gezeigt, dass dieser Brauch vergleichsweise jung ist. Wie genau es dazu kam, dass es dem Osterhasen zugesagt wird, Eier zu bringen und zu verstecken, ist nicht ganz klar. Eine vieldiskutierte Möglichkeit ist die, dass ein Bäcker einen Osterkuchen formte, der mehr einem Hasen als einem angestrebten Lamm glich. Der Umstand, dass im März besonders viele Hasen geboren werden und von Kindern auf Wiesen, in Gärten und Büschen häufig beobachtet wurden, könnte ebenfalls zur Durchsetzung des Hasen als Gabenbringer beigetragen haben.

Der Osterhase war nämlich ursprünglich nicht der einzige Eierbringer zu Ostern. Er hatte verschiedene Konkurrenten im deutschsprachigen Raum, dazu gehörten der Hahn, der Fuchs, der Storch, der Kuckuck, der Kranich, der Auerhahn und teilweise sogar der Palmesel. (vgl. Schmelz, 1999b, S. 619)

Den Glauben an den Osterhasen gab es nachgewiesenermaßen erst ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Richtig ausgebreitet hat er sich dann im 19. Jahrhundert im Rahmen von bürgerlichen Kinderfesten, wobei als Tauschwert gegen die Geschenke Artigkeit und Anpassung an die gesellschaftlichen Normen erwartet wurden. (vgl. Weber-Kellermann, 1985, S. 137)

### **3.3.2 Weihnachten und die dazugehörigen Gabenbringer**

Weihnachten hat in Europa einen ganz besonderen Stellenwert, wobei es verschiedene nationale und regionale Durchführungsvarianten gibt. Die große Bedeutung dieses Festes hat sich langsam entwickelt und erst im 19. Jahrhundert in der heutigen Form etabliert. Zu Beginn des Christentums wurde Weihnachten noch nicht gefeiert, es herrschte noch nicht einmal Einigkeit über das Geburtsdatum von Jesus. So gingen die unterschiedlichen christlichen Gemeinden vom 20. Mai, 25. Dezember und 6. Januar aus (Tauftag von Jesus). „Für den 25. Dezember sprach sich schließlich im Jahre 354 die römische ‚Depositio martyrum‘ aus und setzte das Datum offiziell fest.“ (Schmelz, 1999a, S. 584).

Der gewählte Termin sollte die an diesem Tag im Mittelmeerraum gefeierten Sonnen- und Fruchtbarkeitskulte der Wintersonnenwende überlagern, die die germanischen Völker in der Zeit zwischen dem 25. Dezember und dem 6. Januar feierten. So meint Sachslehner (1999, S. 13): *„Weihnachtsevangelium und vorchristliche Kultelemente gingen eine Symbiose ein, die dem Fest seinen unverwechselbaren ‚mystischen‘ Reiz verliehen (...).“*. In den darauffolgenden Jahrhunderten begünstigte der Brauch von Krippenspielen die wachsende Bedeutung dieses Festes, richtig populär wurde es jedoch erst ab dem 14. Jahrhundert. Der Begriff Weihnachten stammt aus dem mittelhochdeutschen „ze den wihen nahten“, was „in den geweihten Nächten bedeutet“. (vgl. Weber-Kellermann, 1978, S. 13)

Zu dieser Zeit gab es noch kein Schenken im größeren Stil und auch noch keine Gabenbringer, doch das Überreichen von kleinen „Christ-Geschenken“ war im Mittelalter bereits üblich. Diese gingen auf die sogenannten „Saturnal-Geschenke“ zurück, die bei den Römern im Rahmen eines Festes zu Ehren des Gottes Saturn ausgetauscht wurden. (vgl. Sachslehner, 1999, S. 15)

Kinder erhielten ab dem 16. Jahrhundert nachweislich Geschenke an Heiligabend, doch ein Fest der Bescherung für Kinder wurde Weihnachten in der Biedermeierzeit (1815-1848). Erst mit der Verbürgerlichung des Weihnachtsfestes im 19. Jahrhundert entstanden die Weihnachtsbräuche, die wir heute kennen. Zu dieser Zeit wurden Häuslichkeit und Intimität im Familienkreis sowie Anstand, Sitte und Etikette enorm wichtig. Aus diesem Grund wurde Weihnachten mit einem pädagogischen Zweck verknüpft. Kinder wurden dadurch zu bravem, artigen Verhalten und gesellschaftlicher Anpassung angehalten. Mit dem sozialen und wirtschaftlichen Aufschwung des Bürgertums wurde soviel geschenkt wie nie zuvor und auch die anonymen Gabenbringer feierten ihren Durchbruch, vorerst aber begrenzt auf die Oberschicht. (vgl. Weber-Kellermann, 1978, S. 45 u. S. 90; Sachslehner, 1999, S. 15)

Der Brauch des Weihnachtsbaumes entstand auf den europäischen Fürstenhöfen, um 1708 wurde er erstmals beschrieben. Erst im 19. Jahrhundert verbreitete er sich unter den Bürgerlichen in den Städten. Danach war seine Beliebtheit nicht mehr aufzuhalten und er erreichte im Eiltempo alle Bevölkerungsschichten, inklu-

sive den Dörfern. Auf dem Land spielte sich Weihnachten vorerst auf den Straßen und in der Kirche ab. Um 1900 wurden dann die bürgerlichen Bräuche, und damit Weihnachten als Familienfest unter dem Christbaum, übernommen. (vgl. Weber-Kellermann, 1985, S. 93f u. S. 126ff)

### 3.3.2.1 Nikolaus und Krampus

Der Nikolaus wird deshalb im Rahmen der Weihnachtsfiguren abgehandelt, weil er ursprünglich der einzige Gabenbringer war und als Vorläufer von Christkind und Weihnachtsmann gilt. Nikolaus und Krampus werden am 5. bzw. 6. Dezember gefeiert.

Die Figur des heiligen Nikolaus hat es in Wirklichkeit nicht gegeben. Sie ist vielmehr eine Vermischung zweier historischer Personen, dem Bischof Nikolaos von Myra, der im 4. Jahrhundert im kleinasiatischen Lykien tätig war, und dem gleichnamigen Abt von Sion, Bischof von Pinora. Aus den beiden entstand schließlich der heilige Nikolaus von Myra, der aufgrund vieler Legenden, die sich um ihn bildeten, als Wundertäter angesehen wurde. (vgl. Mezger, 1993, S. 9f)

Diese Heiligengestalt fand großen Anklang beim Volk. So bestand bereits im 6. Jahrhundert in Myra und Konstantinopel ein regelrechter Nikolauskult, der sich zuerst über die griechisch-orthodoxe und russisch-orthodoxe Kirche und später (etwa im 11. Jahrhundert) auch im deutschsprachigen Raum ausbreitete. Im Spätmittelalter erreicht er seine Hochblüte, tausende Kirchen wurden ihm geweiht und er wurde zum Schutzpatron von Schülern, Kindern, Jungfrauen, Seefahrern, Kaufleuten, usw. (vgl. Kirchhoff, 1984, S. 40f)

Zwei der bekannten Legenden, die sich um Nikolaus ranken, sind folgende: Einmal soll er in der Nacht drei goldene Kugeln in das Haus eines armen Mannes geworfen haben, damit dessen Töchter verheiratet werden und somit vor der Prostitution bewahrt werden konnten. Eine andere Geschichte besagt, dass der Nikolaus während einer Wanderschaft Obdach bei einem Metzger fand, der zuvor drei Schüler erschlagen und in einem Salzfass eingepökelt hatte. Diese bot er dem

Nikolaus zum Essen an, woraufhin der die drei jungen Männer wieder zum Leben erweckte. Die beiden Legenden führten auch zu den häufigen bildlichen Darstellung des Heiligen mit drei goldenen Kugeln, manchmal wurden daraus auch Äpfel, und einem Pökelfass, aus dem die Jungen aufstiegen. Aus ersterer hat sich wahrscheinlich auch der Einlegebrauch des Nikolaus entwickelt. (vgl. Weber-Kellermann, 1978, S. 24; Kirchhoff, 1984, S. 41)

Die Bräuche, die mit dem Nikolaustag einhergehen, sind fast unüberblickbar, alleine im deutschsprachigen Raum gibt es eine Fülle von regionalen Differenzierungen. Grundsätzlich unterscheidet man jedenfalls den Einkehrbrauch und den Einlegebrauch. Beim Einkehrbrauch zieht ein Nikolausdarsteller von Haus zu Haus, um die Kinder nach ihrem Verhalten zu fragen, woraufhin die braven beschenkt und die schlimmen getadelt werden. Dieses Grundprinzip herrscht auch beim Einlegebrauch vor, wobei aber der Nikolaus nicht vor die Kinder tritt, sondern als nächtlicher Gabenbringer den Kindern je nach Verhalten Süßes und Geschenke oder Ruten hinterlässt. Vor allem im Alpenraum gibt es darüber hinaus sogenannte Nikolausspiele, sowie Lärmumzüge, im Rahmen derer die Nikolausfigur nur mehr eine Randfigur ist, die von großen Scharen an verkleideten Dämonen „in den Schatten gestellt“ wird. (vgl. Mezger, 1993, S. 41)

Unter Brauchforschern stehen einander auch bezüglich Nikolaus und Krampus ein mythologischer und ein christlicher Ansatz gegenüber. Die Überzeugung, die Wurzeln dieser Rituale würden in mittwinterlichen Kulthandlungen und Lärmumzügen aus der heidnisch-germanischen Zeit stecken, ging wiederum von Jacob Grimm aus. Nichts davon lässt sich jedoch belegen und nach Mezgers Meinung spricht eine historisch nüchterne Betrachtung eher gegen diese Entstehungstheorie. Ein christlicher Ansatz führt die beiden Figuren ausschließlich auf den christlichen Dualismus zurück, im Sinne vom Nikolaus als Bischofsgestalt, der gegen das Böse kämpft und den gebändigten Teufel als Knecht beige stellt bekam. Aber auch diese Theorie würde laut Mezger nicht alle Brauchphänomene ausreichend erklären können. Als mitentscheidend für die Entwicklung der Figuren und dazugehörigen Ritualen sind seiner Ansicht nach unbedingt auch soziale, ökonomische, politische und religiöse Faktoren miteinzubeziehen. (vgl. ebd., 1993, S. 43-48)

Lange Zeit war in erster Linie der Einlegebrauch üblich und darüber hinaus entwickelten sich wilde, regelmäßig eskalierende Maskenumzüge in den Straßen, die selbst der katholischen Kirche keine Freude bereiteten. Im Zuge der Reformation im 16. Jahrhundert trat Martin Luther vehement gegen die Heiligenverehrung ein und wollte den Kult um den heiligen Nikolaus abschaffen. Ab 1545 propagierte er den „heiligen Christ“ als neuen Gabenbringer, wie er sich diesen genau vorstellte, ist aber unklar. Dass aber die Figur des Christkindes, so wie wir es heute kennen, seine Erfindung war, ist auszuschließen. (vgl. ebd., 1993, S. 138-142)

Das Christkind, das im Übrigen nicht dem neugeborenen Jesuskind entspricht, gab es schon zuvor. Sein Ursprung liegt in traditionellen Krippenspielen und Weihnachtsumzügen, „(...) bei denen Engel und engelähnliche Figuren auftraten, weißgekleidete Mädchen, die auch ein Symbol für Reinheit und Unschuld waren.“ (Schmelz, 1999b, S. 617). Diese neue Figur verbreitete sich zunächst in protestantischen und erst viel später auch in katholischen Gegenden. Mit ihr wurde der Bescheretermin in vielen Ländern auf den 24. bzw. 25. Dezember verlegt, eine Entwicklung die ebenfalls erst später von den Katholiken aufgegriffen wurde, bei ihnen aber nicht im Sinne einer Verdrängung des Nikolaus, sondern als Hinzufügen eines weiteren Bescheretermins.

Die katholische Kirche hielt wie gesagt am Nikolausbrauch fest und begann zu dieser Zeit, ihn verstärkt mit pädagogischen Zwecken zu verknüpfen, sozusagen als Prüfstein für tugendhaftes Verhalten. Dazu wurden auch Klausenhölzer eingeführt. Dabei handelte es sich um Holzstäbe, in die Kinder die Anzahl ihrer Gebete in Form von Kerben einritzen und dem Nikolaus zeigen mussten. Im Rahmen dieser Entwicklung setzte sich nun der aufwändigere Einkehrbrauch überall durch. Doch diese Veränderung führte nicht zur erhofften Sicherheit vor Entgleisungen, auch hierbei schlugen die Figuren häufig über die Stränge. (vgl. Mezger, 1993, S. 143f u. S. 146-150)

In der damaligen Zeit war der Nikolaus immer von einem Gefolge umgeben, deren Größe regional stark variierte. Im Extremfall handelte es sich um ein halbes Dutzend von Personen, bei denen es sich aber immer ganz klar um Negativ- oder Positivfiguren handelte. Es konnte auch sein, dass nur der Nikolaus alleine auftrat

und somit das Wilde und Milde gleichzeitig in sich vereinte. Im Normalfall wurde er aber von einer einzigen Schreckgestalt begleitet, was die Antiethik zwischen Gott und Teufel, Himmel und Hölle oder Gut und Böse darstellte. Dabei wurden Kinder belohnt oder bestraft, wobei auch vor realistischen Strafandrohungen, wie Verschleppung der Kinder in einem Sack, oder körperlicher Züchtigung nicht zurückgeschreckt wurde. (vgl. ebd., 1993, S. 151ff)

Die dem Nikolaus zur Seite gestellte Schreckfigur hat unterschiedliche Namen, in Österreich Krampus genannt, sind andere Bezeichnungen für ihn Schwarzer Peter, Belzebock, Hans Muff, Knecht Ruprecht (Deutschland) etc., wobei alle ausnahmslos auf den Teufel zurückzuführen sind. Gekleidet in einem Pelzkostüm mit Hörnern auf dem Kopf kommt er diesem auch optisch gleich. Des weiteren hatte er immer eine Kette bei sich, mit der er wild rasselte, und trug einen Sack oder Korb am Rücken, bei dem es zu Beginn oft unklar bleiben sollte, ob er darin Gaben hat oder darin die schlimmen Kinder mitnehmen möchte. Ein gemeinsames Auftreten von Krampus und Nikolaus lässt sich jedenfalls ab der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts nachweisen. (vgl. ebd., 1993, S. 159ff)

Die Figur des Kinderschrecks war aber nicht neu, schon ab dem 16. Jahrhundert waren Gestalten wie der Kinderfresser oder der Butzen-Bercht weit verbreitet. Diese wurden zu Disziplinierungszwecken sogar auf Flugzetteln verteilt, teilweise mit Texten versehen, die äußerst brutale Gewaltdrohungen zum Inhalt hatten.

Der Kinderfresser war so populär, dass er sogar an öffentlichen Plätzen figural dargestellt wurde, um Kindern Respekt einzuflößen. Ein Beispiel dafür ist der Chindlifresser-Brunnen, der bis heute in Bern vorzufinden ist. Er stellt einen Mann mit angsterregendem Gesichtsausdruck dar, der einige Kinder in einer Tragetasche stecken hat und eines davon gerade in seinen Mund schiebt. Eine Verwandtschaft des Krampus mit diesem Kinderfresser und anderen Schreckfiguren sowie ein Zusammenhang all derer mit dem Teufel stehen außer Zweifel. (vgl. ebd., 1993, S. 163-166)

Während die Figuren in der Zeit der Aufklärung zum Teil verbannt wurden (der Grund dafür wird im vierten Kapitel behandelt) und man davon Abstand nahm, kehrten sie im Rahmen der bürgerlichen Pädagogik wieder zurück. So wurden sie

ab Mitte des 19. Jahrhunderts als Disziplinierungsinstrumente wieder aufgegriffen und gehörten „(...) bald zu festen Größen im Repertoire familiärer Erziehungsmaßnahmen.“ (Mezger, 1993, S. 211).

Durch die zunehmende Säkularisierung im 19. Jahrhundert und wahrscheinlich als Kompromiss aus katholischen und evangelischen Ansichten, ergab sich eine Wende, indem der Nikolaus langsam durch die Figur des Weihnachtsmannes abgelöst wurde. Die Veränderung spiegelte sich in den neuen bildlichen Gestaltungen des Nikolaus zu dieser Zeit wider. Dazu gehört beispielsweise die Figur des Nikolas in Heinrich Hoffmanns „Struwwelpeter“, der 1844 entstand. Dieser Nikolas taucht mit strengem Blick drei junge Knaben, die sich über einen Mohren lustig gemacht haben, als Strafe in sein Tintenfass. Äußerlich unterscheidet er sich vom heiligen Nikolaus von Myra dahingehend, dass er statt des Bischofsgewandes einen Schlafrock und statt der Mitra eine Zipfelmütze mit Quaste trägt. Damit wurde die Figur zunehmend aus seinem religiösen Kontext herausgelöst. (vgl. Schmelz, 1999b, S. 617f; Mezger, 1993, S. 210-213)

Eine weitere Schlüsselrolle zur Entstehung des Weihnachtsmannes nahm Moritz von Schwind ein, der 1847 einen „Herrn Winter“ für eine Bilderfolge zeichnete, laut Weber-Kellermann (1978) das „(...) erste Konterfei des Weihnachtsmannes.“ (S. 100).

Neu an dieser Gestalt war, dass die strenge Trennung zwischen strafendem und belohnendem Charakter wegfiel, indem sie beide Züge in sich vereinte. Dies wurde auch optisch unterstrichen: der rote Mantel ähnelte den Pontificalgewändern des heiligen Nikolaus, während der Pelzbesatz der Kapuze und die Stiefel auf den Krampus zurückgingen. Außerdem führte er eine Rute sowie einen Sack mit, der für brave Kinder als Gabensack und für schlimme Kinder als Transportmittel interpretiert werden konnte. Der Weihnachtsmann hatte nun keine religiöse, sondern ausschließlich eine soziale Funktion. Er strahlte einerseits Liebenswürdigkeit, andererseits eine gewisse Bedrohlichkeit aus, was ihn zu einer Autoritätsfigur machte. Zur Vermittlung von Wertvorstellungen war er in der bürgerlichen Welt herzlich willkommen. (vgl. Mezger, 1993, S. 219-222).

Dieser Gabenbringer war auch nicht mehr in den Dorfgassen unterwegs, er war keine Umzugsgestalt, die in einem ganzen Trupp unterwegs war. Stattdessen war

er ein exklusiver Besucher im innerfamiliären Bereich der Bürgerfamilie. (vgl. Weber-Kellermann, 1985, S. 132)

In katholischen Gebieten hielt man in derselben Zeit am Nikolaus und seinem Begleiter fest und die beiden wurden „(...) *mehr denn je zu vermeintlichen Wunderwaffen in Erziehungsfragen.*“ (Mezger, 1993, S. 214).

Zurück zum Weihnachtsmann: Sein Hauptverbreitungsgebiet waren zunächst die protestantischen Teile Deutschlands und bald darauf wurde er von vielen mittel- und nordeuropäischen Ländern begeistert aufgenommen. In den Niederlanden heißt er Sinterklaas, in England Father Christmas, in Frankreich Père Noël und in Russland Väterchen Frost. In den skandinavischen Ländern spielten Christkind und Nikolaus überhaupt nie eine Rolle. Dort hat man einen sehr starken Bezug zum Weihnachtsmann, so meinen die Finnen, dass der echte in Lappland wohnen würde. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts brachte der deutsche Auswanderer Thomas Nast den Weihnachtsmann auch nach Amerika, indem er seinen Santa Claus kreierte. Sein heutiges Aussehen als dickliche, lustige und rotwangige Großvaterfigur ohne die vormals strengen Züge, die der europäische Weihnachtsmann noch hatte, entstand 1931. Sie wurde vom Cartoonist Haddon Sundblom kreiert, dessen Modell ein pensionierter Verkäufer von Erfrischungsgetränken war. Bald darauf wurde er vom Coca Cola-Konzern beauftragt, mehrere Inse-  
rate mit dieser Figur zu gestalten. (vgl. Schmelz, 1999b, S. 617f)

Damit hat Coca Cola die Figur des Santa Claus, der übrigens am Nordpol verortet wird und mit seinem fliegenden Rentierschlitten Geschenke verteilt, nicht erfunden, wie es gern behauptet wird. Der Konzern hat aber wesentlich zur weltweiten Verbreitung der Figur und seiner Vermarktbarkeit beigetragen. Viele Menschen sehen diesen amerikanischen Weihnachtsmann, der sich heutzutage durch verschiedene Medien auch bei uns immer größerer Beliebtheit erfreut, als Bedrohung für das Christkind. Nicht vergessen darf man aber, dass der Vorwurf nicht ganz gerechtfertigt ist, weil er eben keine neuartige Figur ist, sondern schon vor langer Zeit in Europa entstanden ist.

Die Darstellung der Entwicklung der Weihnachtsfiguren hat veranschaulicht, dass eine grundsätzliche Zuordnung des Christkinds zum katholischen und des Weihnachtsmannes zum protestantischen Glauben ein Trugschluss wäre. Dies hat zwar ein Befund von 1930 ergeben, wonach das Christkind in Süd- und Westdeutschland sowie in Österreich verbreitet war, der Weihnachtsmann hingegen hauptsächlich in Ost- und Norddeutschland. Diese Situation war aber das Ende einer Entwicklung, „(...) die sich im 19. Jahrhundert vollzogen hat und zu einer Umkehr der ehemals herrschenden Situation führte, nach der gerade das ‚weibliche‘ Christkind für die evangelischen und die männliche Nikolausgestalt für die katholischen Gebiete als Gabenbringer gegolten hatten, wobei sich der Beschertermin auf Weihnachten verschob.“ (Weber-Kellermann, 1985, S. 129f).

### **3.4 Symbolik hinter den magischen Figuren und den dazugehörigen Festen**

Clark meint, dass es der Übergangsraum (bzw. das phantasievolle Erleben) ist, der den Individuen einer Kultur Mythen und Rituale ermöglicht. Denn die Inhalte des Übergangsraumes (Raum zwischen Phantasie und Realität) können sich bei verschiedenen Personen überlappen, z.B. bei Menschen, die ein Glaubenssystem teilen. Zu diesen interpersonellen Überlappungen gehören auch die magischen Figuren. Durch den Mechanismus der Metapher (Versinnbildlichung), welcher im Übergangsraum eine große Rolle spielt, können sich diese gemeinsamen Inhalte aber in ihrer Bedeutung für jeden einzelnen unterscheiden. Denn wenn Symbole metaphorisch und nicht wortwörtlich verwendet werden, können sie geteilt werden, ohne dass dabei ein Anspruch an einen bestimmten Sinngehalt gestellt wird. Es herrscht ein großer Spielraum hinsichtlich der Bedeutung, die jeder für sich hineininterpretiert. Deshalb ist auch die Symbolik der magischen Figuren nicht eindeutig festgelegt und diese Vielfalt kann daher vom Kind individuell genutzt werden. (vgl. Clark, 1995, S. 110f u. S. 118)

Bevor auf die verschiedenen symbolischen und psychologischen Bedeutungen der magischen Figuren und der dazugehörigen Festivitäten genauer eingegangen

wird, soll zuvor der Sinn von Bräuchen und Ritualen beleuchtet werden, die einen fixen Bestandteil jedes Festes darstellen.

### 3.4.1 Rituale und Bräuche

Allgemein definiert Kaufmann-Huber (1995) **Rituale** folgendermaßen:

*In der Regel verstehen wir darunter meist feierlich-religiöse oder auch weltliche Zeremonien, die nach einem genau festgelegtem Schema vollzogen werden, wie etwa die Messe, das Abendmahl, die Vereidigung eines politischen Führers, die Krönung eines Königs, die Beförderung in einen höheren militärischen Rang, verschiedenste Preisverleihungen, die Aufnahme in einen gewissen Berufsstand, etc. Allen Ritualen ist gemeinsam, daß sie nach ganz bestimmten Regeln ablaufen, die oft über lange Zeit gleich bleiben. In einer sich schnell verändernden Gesellschaft können sie ihren Sinn verlieren und gehen, wenn sie nicht mit neuem Sinn gefüllt werden können, bald ganz verloren oder werden leere Handlungen, die niemandem etwas bedeuten. (S. 10)*

Für Kinder spielen Rituale nicht nur im Rahmen von Festen eine große Rolle, sie sind auch im Alltag sehr wichtig. Nach Albert (1975, zitiert nach Clark, 1995, S. 21) helfen Alltagsrituale, bestimmte Situationen für Kinder angenehmer zu machen, wie beispielsweise das Schlafengehen. Hier können etwa besondere Kissenbezüge, Stofftiere oder spezielle Geschichten helfen, um Kinder zu beruhigen und ihnen Sicherheit zu vermitteln. Dabei kommen oft magische Handlungen oder Gedanken mit ins Spiel: z.B. wenn auf einem Kissenbezug ein Superheld abgebildet ist, kann sich das Kind von diesem in der Nacht beschützt fühlen.

Eigene magische Handlungen in solchen Ritualen können zum Teil befremdlich auf Eltern wirken, weil sie ganz streng in einer gewissen Reihenfolge durchgeführt werden und oft mit einem Wiederholungszwang einhergehen. So berichtet Ellwanger (1980, S. 20) von einem Sechsjährigen, der seine Hausschuhe vor dem Schlafengehen immer genau rechtwinkelig zu seinem Bettvorleger stellte. Das überprüf-

te er genau fünfmal und nickte dabei jedes Mal mit seinem Kopf. Diese Art des Rituals mit magischer Handlung dient besonders der Angstabwehr.

Sowohl Alltags- als auch alljährlich wiederkehrende Rituale haben folgende Funktionen (Kaufmann-Huber, 1995, S. 127):

- *„Orientierung in der Zeit*
- *Geborgenheit vermitteln*
- *Stärkung des Selbstwertgefühls, wenn es sich um persönliche oder familiäre Rituale handelt*
- *Sich-eingebunden-Fühlen in ein größeres Ganzes“*

Die Tatsache, dass auch Feste mit gewissen Ritualen verknüpft sind, also dass sie nach ganz bestimmten Regeln ablaufen, übt auf Kinder ebenfalls einen starken Reiz aus, weil sich dadurch ihre Vorfreude verstärkt. So kann man sich schon im Vorfeld alle Einzelheiten im Geiste ausmalen. (vgl. Nitsch, 1997, S. 83)

**Bräuche** sind nach Weber-Kellermann (1985, S. 16f) Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation, sie können soziale Beziehungen und Handlungen regulieren und beleben, wobei sie immer die gerade bestehenden Wertesysteme repräsentieren und stabilisierend darauf einwirken. So wandeln sich Bräuche im Laufe der Zeit, sie variieren je nach Region und beschränken sich teilweise auf spezielle Gruppen, für die sie dann als Norm verpflichtend sind.

Generell *„(...) lassen sich Bräuche als formalisierte, ausgestaltete Handlungen definieren mit einer Rollenverteilung, einem Spielablauf, ausgeübt von Gruppen zu festgelegten Zeiten des Jahres oder bei speziellen Anlässen des familiären Lebens oder bei vereinsmäßigen, beruflichen oder politischen Zusammenkünften.“* (ebd., S. 16).

### **3.4.2 Gemeinsamkeiten von Ostern und Weihnachten als Familienfeste**

An dieser Stelle werden Merkmale und symbolische Bedeutungen beschrieben, die Ostern und Weihnachten als Familienfeste allgemein charakterisieren. Denn

waren sie ursprünglich in erster Linie religiös begangene Feiertage, haben sich daraus im Laufe der Zeit Kinder- bzw. Familienfeste entwickelt (vgl. Bettelheim, 1987, S. 394). Beide Feste teilen die Gemeinsamkeit, dass sie die Kinder in den Mittelpunkt stellen und es in diesem Sinne zu einer Rollenumkehrung kommt.

„*Unterschiede von Rang und Autorität*“ (ebd., S. 368) sind aufgehoben, das Kind wird sozusagen wie ein König behandelt, ähnlich wie an seinem eigenen Geburtstag. Diese Umkehrung ist für Kinder von großer Bedeutung, weil ihnen dadurch und durch die alljährliche Wiederholung das Gefühl vermittelt wird, jetzt und auch in der Zukunft sehr wichtig für die Eltern zu sein. Diese Festtage sind für Kinder die Höhepunkte des Jahres, an denen sie ihr Leben orientieren. (vgl. ebd., S. 366-368)

Letztere Ansicht vertreten auch Anker und Bucher (2004), wenn er meint: *„Feste strukturieren das Zeiterleben von Kindern, sie unterbrechen ihren Alltag und ermöglichen ihnen, aus ihm herauszutreten. Fragt man Kinder, woran sie feststellen, dass die Zeit vergehe, antworten sie häufig mit Hinweisen auf Feste und geprägte Zeiten im Jahreslauf (...).“* (S. 77).

Bettelheim (1987, S. 367) betont, dass die höchsten Festtage, was auch immer ihre Bräuche und Rituale in früheren Zeiten bedeutet haben mögen, heutzutage im Grunde genommen „die Geburt“ an sich zelebrieren: sei es die Geburt des Jesuskindes zu Weihnachten, die Auferstehung und somit Wiedergeburt zu Ostern, aber auch der Geburtstag jedes einzelnen Kindes oder die „Geburt“ einer Nation. Schon alleine deshalb haben die Festtage einen magischen Beiklang, weil nichts magischer ist als die Geburt selbst, die einen Neubeginn darstellt. Für Kinder hat das Feiern einer Geburt eine beruhigende, positive Wirkung, weil sie damit das Gefühl vermittelt bekommen, dass auch ihre eigene Ankunft ein freudiges Ereignis für alle war (vgl. ebd., S. 392 u. S. 395).

Ohne diesen Aspekt wären die Feiertage, laut Bettelheim (1987, S. 378), für Kinder nicht dasselbe. Seine eigenen Erfahrungen mit jüdischen Kindern bekräftigen seinen diesbezüglichen Standpunkt. Er konnte häufig miterleben, wie traurig diese waren, nicht Weihnachten anstatt des bei den Juden üblichen Chanukka-Festes feiern zu können. Als Grund dafür sieht er den Umstand an, dass zwar Kinder zu beiden Anlässen Geschenke bekommen, jedoch bei Chanukka nicht symbolisch

die Geburt eines Kindes gefeiert wird. Nicht wenige dieser Kinder feierten später als Erwachsene mit ihren eigenen Kindern ein Weihnachtsfest.

Die Studie von Clark vermittelt den Eindruck, dass die Geburt des Jesuskindes im amerikanischen Raum innerhalb der Familie expliziter gefeiert wird als beispielsweise in vielen österreichischen Familien. So haben etliche Eltern im Interview berichtet, zu Weihnachten eine eigene Geburtstagsstorte für Jesus zu backen und mit Kerzen zu schmücken. Ähnlich wie Bettelheim empfindet auch Clark den Kult um Christi Geburt als eine Bekräftigung der Erwachsenen ihrer Verantwortung Kindern gegenüber. Dadurch wird auch hervorgehoben, welch ein Wunder Kinder im Allgemeinen darstellen und dass ihnen Liebe und Fürsorge gebührt. (vgl. Clark, 1995, S. 90-92)

Eine weitere Gemeinsamkeit, die sich Weihnachten und Ostern (wie auch alle anderen Familienfeste) teilen, ist die große Bedeutung der Familienzusammenkunft und des gemeinsamen Festmahls.

Typischerweise kommt zu den großen Festtagen nicht nur die Kernfamilie zusammen, sondern auch die weitere Verwandtschaft. Neben dem gemeinsamen Essen wird beispielsweise gesungen, es werden Geschenke ausgetauscht, man erinnert sich an alte Zeiten zurück, es wird miteinander gespielt und geplaudert. Zusammenkünfte dieser Art stehen symbolisch für den innerfamiliären Zusammenhalt und sie schaffen ein Gefühl der Einheit. Gerade in der heutigen, schnelllebigen Zeit, wo die einzelnen Familienmitglieder oft weit verstreut leben, scheint das Bedürfnis nach solch einer Stabilität und einer Konstanten bei vielen Menschen sehr groß zu sein. Das Festmahl spielt dabei, wie bereits erwähnt, eine zentrale Rolle. Es ist in Clarks Untersuchung von den meisten Müttern auch zum wichtigsten weihnachtlichen Ereignis erklärt worden. Dass auch im Rahmen von Ritualen Gegenstände eine einzigartige Bedeutung erhalten, erklärt, warum gewisse Speisen zu verschiedenen Festen „einfach dazugehören“, was wiederum von Familie zu Familie variiert. (vgl. ebd., S. 98f)

Für Bettelheim (1987, S. 369f) spielt das Festmahl darüber hinaus noch eine andere zentrale Rolle. Es wirkt den beiden kindlichen Hauptängsten entgegen, nämlich der Angst vor körperlichem und seelischem Mangel. Dazu erklärt er: „Die

*Grundformen des körperlichen Mangels sind der Hunger und das Verhungern; die Grundform des seelischen Mangels ist das Verlassenwerden (...)*“ (ebd., S. 369).

Wenn nun die gesamte Familie zusammenkommt und miteinander ein üppiges Mahl einnimmt, vermittelt das dem Kind zweierlei, und zwar sowohl real als auch symbolisch: Erstens lindern die vielen Speisen seine Angst vor dem Verhungern und zweitens bekommt es durch die anderen Familienangehörigen die Sicherheit, nicht alleine zu enden, falls den eigenen Eltern einmal etwas zustoßen sollte.

*„Die symbolische Bedeutung dieser Tage wird in unsere unbewußte Erfahrung von der Welt für immer eingebaut.“* (Bettelheim, 1987, S. 368).

Aus diesem Grund plädiert Bettelheim dafür, an den Festtagen die Phantasien der Kinder Wirklichkeit werden zu lassen, sich dazu um eine entsprechende äußere Gestaltung zu bemühen und auch der magischen Bedeutung nachzukommen. Solch eine Art des Feierns zeigt Kindern, wie wichtig sie für ihre Eltern sind, so dass sich diese die Mühe machen, einmal im Jahr ihre Träume wahr werden zu lassen und ein Märchenland bzw. ein Kinderparadies zu schaffen. Denn die Kinder bemerken natürlich, dass ihre Eltern an den ganzen Vorbereitungen beteiligt sind und viel Zeit und Arbeit investieren. Dieses Gefühl der Liebe und Freigiebigkeit bezieht sich nicht nur auf die Gegenwart, sondern es bleibt bestehen und gibt Kraft und Hoffnung für die Zukunft. Außerdem entsteht bei den Kindern dadurch eine Vorfreude, die sich über Wochen oder sogar Monate erstreckt und wesentlich zum Zauber dieser Feste beiträgt. (vgl. ebd., S. 368-389).

Nachdem nun die Gemeinsamkeiten von Weihnachten und Ostern, sowie ihre Merkmale als Familienfeste dargestellt wurden, geht der nächste Abschnitt, nach einem Exkurs über die Zahnfee, explizit auf die einzelnen Feste und die dazugehörigen magischen Figuren ein.

### **3.4.3 Exkurs: Zahnfee**

Die Zahnfee findet zwar in meiner eigenen Untersuchung keine Berücksichtigung, weil sie einerseits „nur“ einen Übergangsritus darstellt, also keinem Fest zugehörig ist, und andererseits im deutschsprachigen Raum bisweilen noch keine allgemeine

Verbreitung erfahren hat. Da sie aber den Status einer magischen Figur einnimmt und bei uns immer häufiger „anzutreffen“ ist, soll dieser Brauch in kurzen Zügen skizziert werden.

Die Zahnfee besucht die Kinder, wenn sie ihre ersten Zähne verlieren. Ein ausgefallener Milchzahn wird unter den Kopfpolster oder in eine spezielle Schachtel gelegt und in der Nacht von der Zahnfee gegen Geld oder kleine Geschenke ausgetauscht.

Beim Zahnwechsel sind Kinder verschiedenen Ängsten und Schmerzen ausgesetzt (z.B. Zahnschmerzen, Schmerzen beim Essen, Gefahr, einen Zahn in der Nacht zu verschlucken, Probleme beim Sprechen etc.). Nicht wenige Kinder haben in Clarks Interviews (1995, S. 8f) berichtet, Angst davor zu haben, zahnlos zu bleiben und nicht mehr essen zu können. Auch hier kommt also wieder eine kindliche Hauptangst zum Vorschein, die Angst vor dem Verhungern, die Bettelheim beschrieben hat (vgl. Unterkapitel 3.4.2).

Die Zahnfee ermöglicht den Kindern, besser mit ihrem Verlust umzugehen, denn obwohl sich Kinder auf die zweiten Zähne freuen, brauchen sie für die beunruhigenden und unangenehmen Aspekte Trost und Sicherheit (vgl. Clark, 1995, S. 7 u. S. 8). Bettelheim (1987, S. 373) sieht in der Zahnfee ein Symbol der Gerechtigkeit und der freundlichen Gesinnung der Welt. Das Kind verliert einen Teil seines Körpers, was an sich schon sehr beängstigend ist, erhält aber eine Entschädigung dafür. Es wäre für das Kind nicht dasselbe, würden die eigenen Eltern diese Aufgabe übernehmen. Bettelheim (1987) meint dazu:

*Greift dagegen das Übernatürliche in Gestalt der Zahnfee ein, so sieht das Kind, daß es eine höhere Weltordnung gibt, die dafür sorgt, daß es für seinen Verlust entschädigt wird. Aus solchen Erfahrungen baut sich sein Gefühl für Gerechtigkeit und Fair play auf. (ebd.)*

Aber wie bereits erwähnt, ist diese Phase für Kinder nicht nur mit negativen Gefühlen verbunden. Der Verlust der Milchzähne ist ein Meilenstein in der kindlichen Entwicklung; verliert ein Kind seine ersten Zähne, verlässt es auch die frühe Kind-

heit. Das löst mitunter Stolz bei den Kindern aus, ist es doch ein Zeichen der Reifung und des Älterwerdens. (vgl. Clark, 1995, S. 13)

Verstärkt wird dieses Gefühl zusätzlich durch den symbolischen Wert, den Geld für Kinder hat. Geld gehört in die Erwachsenenwelt und steht somit auch für Macht und Unabhängigkeit (vgl. ebd., S. 105).

Vielen Müttern ist der Zahnfee-Brauch enorm wichtig. In der Untersuchung von Prentice et al. (1978, S. 625) haben immerhin 97% der Eltern angegeben, den Glauben an diese magische Figur zu ermutigen.

Zu dieser Feststellung ist auch Clark (1995, S. 16f) gekommen. In den Interviews haben sogar einige Mütter den Eindruck erweckt, krampfhaft an dem Brauch festhalten zu wollen. Nach der Psychologin könnte die Ursache darin begründet sein, dass die Zahnfee die letzte magische Figur ist, an die Kinder glauben, bevor sie älter werden und „den Kinderschuhen entwachsen“, was Eltern oft traurig stimmt. So kann das mütterliche Festhalten an dieser Figur einerseits daraus resultieren, die Kinder beschützen zu wollen: *„According to mothers' reasoning, the harsh reality of (adult) society is held at bay as long as the childish world of make-believe (Santa Claus, the Easter Bunny, and the Tooth Fairy) is maintained.”* (ebd., S. 17). Andererseits sieht sie darin auch ein Machtmittel seitens der Eltern, um die „schöne Kindheit zu verlängern“.

In diesem Brauch steckt also eine paradoxe Dynamik: sich Kinder durch den Zahnwechsel und das erhaltene Geld reifer und erwachsener fühlen, wollen Mütter bzw. Eltern durch die zauberhafte Figur und das Geld als Trostpflaster das Ende der frühen Kindheit oftmals hinauszögern.

#### **3.4.4 Ostern und Osterhase**

Die magischen Figuren haben folgende Gemeinsamkeiten: Sie bedienen das magische Denken und das damit verbundene Gespür für Mystisches und Transzendentes. Außerdem darf man sie nicht sehen. Das verleiht ihnen etwas Unbeschreibliches, Geheimnisvolles und Magisches. Damit die Figuren sicher zu den Kindern kommen, müssen diese in dreifacher Weise aktiv sein. Je nach Brauch-

handhabe müssen sie gewisse Teile des Wohnbereiches meiden oder, wenn die Figuren in der Nacht kommen, fest schlafen, sie müssen zuvor brav gewesen sein und sie müssen an etwas glauben, das sie nicht sehen können. (vgl. Clark, 1995, S. 82 u. S. 107)

Bei Nikolaus und Krampus, die im amerikanischen Raum nicht bzw. nicht mehr vorkommen, muss das nicht der Fall sein. Es kommt darauf an, wie der Brauch in der jeweiligen Familie gehandhabt wird.

Zu Ostern beginnen die Pflanzen wieder zu sprießen und die Menschen begrüßen den Frühling. Viele Elemente, die mit der Natur verbunden sind, spielen bei diesem Fest eine große Rolle, wie der Hase, Eier, Körbe, künstliches Gras und viele Geschenke, die der Betätigung im Freien dienen. Auch für die Menschen, die in Städten leben, ist Ostern immer noch zugleich ein jahreszeitlicher Übergangsritus:

*Even in an industrial society, Easter is, in part, a seasonal rite of passage. Awareness that nature renews itself and that young animals (of which the Easter Bunny is aptly representative) are born in spring is not lost on urbanite adults. (ebd., S. 97)*

Trotzdem ist Ostern mittlerweile ein sehr kindorientiertes Fest. Die oralbefriedigenden Süßigkeiten, die zum Teil in großen Mengen verschenkt werden, beziehen sich mehr auf die Kinder als auf die Erwachsenen. Außerdem steht das „Kinderfest Ostern“ weit weniger in Verbindung mit der Erwachsenen-Mythologie, nämlich in dem Fall der Auferstehung, als das zu Weihnachten der Fall ist. (vgl. ebd., 60f)

In unserer Kultur spielen Hasen oft eine magische bzw. mystische Rolle, Zauberer ziehen sie aus ihrem Hut oder sie verschwinden in magischen Hasenbauten, wie es bei „Alice im Wunderland“ der Fall ist (vgl. ebd., S. 66).

Für das Kind, das sich in der Phase des magischen Denkens befindet, ist der Hase „(...) mehr als ‚nur‘ ein Nagetier. Er gilt als mondhaftes Symboltier, weil er tags schläft, nachts wacht und sehr fruchtbar ist.“ (Ellwanger, 1980, S. 64). Den Kindern wird seit langer Zeit erzählt, dass die Eier von diesem mythischen Spender als Gaben für die braven Kinder gebracht werden, ansonsten ist er eine durch-

wegs freundliche magische Figur. Durch die Verknüpfung von Hasen und Eiern werden zwei Fruchtbarkeitssymbole zusammengefügt, was die bildhafte Wirkung von beiden verstärkt. (vgl. ebd., S. 64f u. S. 67)

Auf den starken Zusammenhang zwischen den Ostersymbolen und der Geburt im Allgemeinen weist Bettelheim (1987, S. 394f) hin. Einerseits wird der Hase aufgrund seiner starken Vermehrung als Fruchtbarkeitssymbol gesehen, andererseits steht für ihn das Ei selbst symbolisch für die Geburt. Viele Bräuche würden für diesen Zusammenhang sprechen, so beispielsweise die Sitte der ungarischen Zigeuner, auf eine Frau, die gerade eine schwere Geburt hat, ein Ei fallen zu lassen, begleitet von dem Ausspruch: „*Das Ei, das Ei ist rund / Und der Bauch ist rund / Kind, komm gesund hervor / Gott ruft dich!*“ (ebd., S. 395).

In den verschiedensten Medien werden Osterhasen zum Teil sehr vermenschlicht dargestellt. Sie gehen auf zwei Beinen, tragen Kleidung, wohnen wie Menschen in Wohnungen oder Häusern und verrichten dieselben Tätigkeiten. Aus dem Grund wäre es naheliegend, dass Kinder sich den Osterhasen genauso vorstellen, beeinflusst durch Bilderbücher, Werbungen etc.

Überraschenderweise hat die Untersuchung von Clark (1995, S. 67f u. S. 70) ergeben, dass dies überhaupt nicht der Fall ist, ganz im Gegenteil. Die Kinder hatten sehr natürliche und tierähnliche Vorstellungen vom Osterhasen. Er könnte nicht sprechen, würde keine Kleidung tragen, auf allen Vieren hoppeln, in einem Bau unter der Erde leben und er wäre still und scheu. Dennoch schrieben sie ihm auch magische Fähigkeiten zu: er könne beispielsweise zaubern, sei allwissend und unsterblich.

Des Weiteren ist das Lamm zu Ostern von zentraler Bedeutung. Süßes oder Stofftiere in Form von Lämmern sind beliebte Geschenke. Das Lamm ist ein „*Symbol der Reinheit und Sanftmut und Sinnbild Christi*“ (Ellwanger, 1980, S. 66). Aber die ursprünglich rein religiösen Bedeutungen dieser Symbole spielen heute nur noch eine untergeordnete Rolle.

Im Gegensatz zu Weihnachten, wo Kinder eher passiv sind, nehmen sie zu Ostern eine sehr aktive Rolle ein. Sie gehen hinaus ins Freie, suchen Eier (die sie zuvor

zum Teil auch selbst färbten) und „treten dabei mit anderen Kindern in den Wettkampf“. (vgl. Caplow & Williamson, 1980, zitiert nach Clark, 1995, S. 36)

In den Interviews von Clark (1995, S. 72f) gaben viele Kinder an, dass ihnen an Ostern das Färben und Suchen der Eier am besten gefalle, wobei bei der Eiersuche schon die Vorfreude eine große Rolle spielt. *„Like hide-and-peek, hunting for eggs provides the pleasant anticipation of searching and the pleasurable excitement of finding (...)“* (ebd., S 73).

Das Eiersuchen hat den Charakter einer Schatzsuche, die den Kindern eine besondere Freude macht. Ellwanger (1980, S. 66) weist darauf hin, dass das Essen der Eier und der Süßigkeiten, die häufig hasen- oder eierförmig gestaltet sind, mit alten magischen Fruchtbarkeitsritualen zusammenhängt: derjenige, der sich das Symbol der Fruchtbarkeit einverleibt, erwirbt auch dessen Eigenschaften. Solche magischen Vorstellungen der *„Zeugung durch Einverleibung“* (ebd.) sind auch, wie bereits im Kapitel 2.3.4 erwähnt, häufig in kindlichen Phantasien zu finden.

Es könnte sein, dass die Gleichsetzung von Eiern mit neuem Leben den großen Reiz für Kinder ausmacht. Dabei können sie durch das Färben und Gestalten der Eier selbst etwas „Neues“, „Lebhaftes“ schaffen. Für Kinder sind Eier außerdem Objekte, die man schälen kann, um darin etwas Interessantes zu finden bzw. etwas, wo ein Küken herauskommen könnte. (vgl. Clark, 1995, S. 77)

Jedenfalls haben Eier, dadurch dass sie neues Leben enthalten, für Kinder eine verschleierte, mystische Bedeutung, die so stark ist, dass sie damit etwas Magisches verbinden. *„Eggs are so special, indeed, that young informants sometimes felt that the Easter Bunny obtained eggs by means of magic: either through a magical chicken or through his own making.“* (ebd.).

Ein interessanter Aspekt, den die Studie von Clark (1995, S. 62) zu Tage gebracht hat, ist, dass sich Eltern zu Ostern viel passiver verhalten als zu Weihnachten. In den Interviews berichteten einige Erwachsene, nicht so viel Wert auf Ostern zu legen. Oftmals waren die Kinder die treibenden Kräfte, die sich vehement dafür einsetzten, Ostereier selbst zu färben anstatt fertig bemalte zu kaufen oder ihre Eltern dazu ermutigten, die Häuser und Wohnungen passend zu dekorieren. Und das obwohl die Psychologin im Rahmen ihrer Beobachtungen in Kaufhäusern festgestellt hat, dass Kinder einen viel näheren Bezug zum Osterhasen hatten als

zum Weihnachtsmann. Während Eltern auf ihre Kinder oft lange eingeredet haben, ehe sich diese zum Weihnachtsmann wagten und dabei auch Tränen keine Seltenheit waren, war die Situation beim Zusammentreffen mit dem Osterhasen eine gänzlich andere. Schon sehr junge Kinder gingen von sich aus auf ihn zu, umarmten oder streichelten ihn, während die Eltern hierfür wenig Interesse oder Unterstützung zeigten. In diesem Sinne nennt Clark den Besuch des Weihnachtsmannes „*adult-driven*“ (ebd., S. 63) und den des Osterhasen „*child-driven*“ (ebd.). Sie erklärt sich diese Beobachtung damit, dass die verkleideten Osterhasen kleinen Kindern auf gewisse Weise ähnlich waren, sie haben nicht gesprochen und die Interaktionen fanden eher auf körperlicher Ebene statt.

*Undoubtedly, the fact that the Easter Bunny impersonator was speechless gave young children a more equal footing in the interaction than is the case with Santa Claus, since their own budding capacities for speech were untaxed. Rather than interacting verbally, kids were apt to walk right over to the Bunny and pull, tug or hug. (ebd., S. 64)*

Sie behandelten den Osterhasen wie ein Stofftier, nach Meinung der Autorin wie ein Übergangsobjekt. Dadurch dass der Mensch im Hasenkostüm keine Geräusche machte, bot er den Kindern die Möglichkeit, sich selbst in der Phantasie auszumalen, was er sagen und tun könnte. (vgl. ebd., S. 64f)

Dazu sei erwähnt, dass es im amerikanischen Raum üblich geworden ist, derartige Bräuche auch stark nach außen zu verlagern. So trifft man in allen größeren Kaufhäusern verkleidete Weihnachtsmänner und Osterhasen. Erstere sind dazu da, Kinder auf den Schoß zu nehmen, sie nach ihren Wünschen zu fragen und sich mit ihnen fotografieren zu lassen. Die Hasen verhalten sich eher zurückhaltend und verteilen Süßigkeiten.

Die Erkenntnis von Clark, der Osterhase sei für Eltern unbedeutender als der Weihnachtsmann, ist auch schon in einer älteren Studie von Prentice et al. (1978, S. 625) zum Ausdruck gekommen. Bei den Interviews berichteten zwar 97% der Eltern, ihren Kindern schon einmal vom Osterhasen erzählt zu haben, 42% meinten aber, sie hätten die Wichtigkeit des Osterhasen ihren Kindern gegenüber her-

untergespielt. Als mögliche Erklärung dafür gaben die Autoren an, dass die Osterhasen-Tradition vielleicht nicht so eine breite und intensive kulturelle Unterstützung erfährt wie der Mythos um Santa Claus.

Beide der zitierten Studien stammen aus dem amerikanischen Raum und deshalb lassen sich diese Erkenntnisse nicht ohne Vorbehalte auf den deutschsprachigen Raum übertragen, leider gibt es hierfür keine entsprechenden Untersuchungen.

### **3.4.5 Weihnachten und Christkind / Weihnachtsmann**

Aus soziologischer Sicht dienen Weihnachtsbräuche der Bestärkung von sozialen Beziehungen, speziell der Familienbände, und sie zelebrieren die Fürsorge und Liebe Kindern gegenüber, personifiziert durch die gabenbringenden Weihnachtsfiguren. Auch bei diesem Fest gab es im letzten Jahrhundert eine Verschiebung von der früher stark religiösen Bedeutung hin zu einer intimen Feier im Kreise der eigenen Familie. (vgl. Clark, 1995, S. 28f)

Die Wichtigkeit von Familie und familiären Werten im Rahmen von Weihnachten ist unbestritten. Einige Soziologen, wie beispielsweise Caplow (1982), begründen diesen hohen Stellenwert des Weihnachtsfestes als Familienfest sogar damit, dass die Familie heutzutage eine bedrohte Institution ist. Viele Menschen würden so großen Wert darauf legen, weil sie Angst vor dem Zerfall derselben hätten. Die Familienorientiertheit könnte mit ein Grund sein, warum Weihnachten bei uns überhaupt so populär geworden ist. (zitiert nach Clark, 1995, S. 32f)

Verschiedene Fachleute glauben, dass die Bedeutung von Harmonie und Familienzusammenhalt an diesen Tagen aber auch so enorm sein kann, dass es sich auf manche Mitglieder der Gesellschaft ungünstig auswirkt.

Für Menschen, die dieses Ideal nicht erreichen können, weil sie beispielsweise alleine leben oder keinen Kontakt mehr zu ihrer Familie haben, können sich daraus negative psychische Konsequenzen ergeben. Unter anderem vertritt Boyler (1955) die Meinung, dass es hierbei zur sogenannten „Weihnachtsneurose“ kommen kann. Das heißt, Menschen spüren zu den Festtagen ihre Einsamkeit besonders stark und werden infolgedessen depressiv, auch die Zahl der Selbstmorde steigt an. (zitiert nach Clark, 1995, S. 30)

Einige Wissenschaftler sehen also die Ursache dafür in dem hohen Stellenwert von Familie, Harmonie etc. und dem damit verbundenen gesellschaftlichen Druck, dem auch gerecht werden zu müssen. Bettelheim (1987, S. 375f) hat hingegen eine gänzlich andere Ansicht zu diesem Phänomen, welches er als „Jahrestagsreaktionen“ bezeichnet. Er meint, dass psychische Probleme, die immer wieder zur gleichen Zeit erscheinen, auf nachteiligen Kindheitserfahrungen beruhen würden. Nur Erwachsene, die als Kinder keine schönen Weihnachtsfeste erlebt haben, wo also nicht kindgerecht mit all den für ein Kind wichtigen Facetten gefeiert wurde, hätten an Weihnachten eine Neigung zu solchen Reaktionen. Wurden die kindlichen Bedürfnisse jedoch ausgelebt und zelebriert, könnten die Erinnerungen daran und die dadurch entstandene emotionale Kraft auch über einsame Zeiten hinwegtrösten.

Eines der wichtigsten Weihnachtssymbole in der heutigen Zeit ist der Christbaum. Die ursprüngliche Intention dahinter war, ein Stück grüner Natur in den Wohnbereich zu holen, als Kontrast zu der kargen, winterlichen Umgebung. Im Laufe der Zeit wurde er zu einem der wichtigsten Weihnachtssymbole. Er nimmt beim Weihnachtsfest eine zentrale Stellung ein. So versammelt sich die Familie bei der Bescherung rund um den Baum, worunter die Geschenke verteilt sind. Das Fotografieren von Familienmitgliedern, die vor dem Christbaum stehen, ist ebenfalls eine beliebte Tradition. Aus all den genannten Gründen bezeichnet ihn Clark (1995, S. 82-89) auch als Familienbaum, und weil ein Kernsymbol alle Haupteigenschaften eines Brauches in sich vereinigt, fährt sie weiter fort: *„The Christmas tree thus symbolizes and reinforces family bonds and the family nurturing of children (...)“* (ebd., S. 83). Der Baum symbolisiert also gleichzeitig die Familie und er ist ein wichtiges Symbol innerhalb der Familie. Er wird zwar käuflich erworben, die individuelle Bedeutung verleihen ihm aber die jeweiligen Besitzer.

Lowry (1982) vergleicht interessanterweise die traditionelle Krippenszene mit dem Symbol des Christbaums. Gewöhnlich befindet sich in den bildlichen oder figurativen Darstellungen über der Krippe ein Stern oder ein Engel, wie auch typischerweise auf der Christbaumspitze. Engel und Stern symbolisieren kosmische, schützende Kräfte. Somit wird in beiden Fällen ausgedrückt, dass die Familie unter einem besonderen Schutz steht, sowohl die Familie in der Krippe als auch die Fami-

lie, die durch den Christbaum als Familienbaum repräsentiert wird. (zitiert nach Clark, 1995, S 89)

Für Kinder ist es ein wahrhaft magisches Ereignis, die Verwandlung einer einfachen Tanne in einen prächtig geschmückten Weihnachtsbaum mitzuerleben. „(...) *In seiner ganzen Flitter- und Lichterpracht (...)*“ (Bettelheim, 1987, S. 386) gleicht der Baum der „(...) *Realisation eines Wunschtraumes (...)*“ (ebd.).

Wie das Feuerwerk sind auch die Christbaumkerzen ein Symbol „(...) *der neuen Sonne, die das Licht und die Freude über die Freiheit und das neue Leben ausdrückt (...)*“ (Bettelheim, 1987, S. 367). Schon zu früheren, heidnischen Zeiten wurden zur Wintersonnenwende Freudenfeuer angezündet, die die Sonne symbolisierten und „(...) *auf magische Weise veranlassen sollte, die Tage wieder länger werden zu lassen und die Erde wieder zu erwärmen.*“ (ebd.).

Die Menschen haben in der düsteren Jahreszeit neben dem Bedürfnis nach Vergnügung auch ein verstärktes Verlangen nach Licht. Die Lichtdekorationen in den Wohnräumen, Gärten und Strassen dienen zur Erhellung der Wintermonate, um der Kälte und Dunkelheit dieser Zeit zu entfliehen. (vgl. Clark, 1995, S. 59f u. S. 92)

Wie bereits im historischen Teil dargelegt, war der ursprüngliche, weihnachtliche Gabenbringer in Österreich das Christkind. In den letzten Jahren hat aber aufgrund des amerikanischen Einflusses durch Filme und Werbung auch die Figur des Weihnachtsmannes zunehmend an Bedeutung gewonnen.

Das Christkind findet abgesehen von geschichtlichen Aspekten in der fach einschlägigen Literatur kaum Erwähnung. An dieser Stelle kann deshalb nur auf seine engelsartige Erscheinung eingegangen werden. Wie schon angemerkt, werden Engeln kosmische und schützende Kräfte zugesprochen. Als „Wohnort“ wird ihnen der Himmel zugeordnet, der mit seiner blau-weißen Farbe Hoffnung und Zuversicht vermittelt. In einer der wenigen deutschsprachigen Studien, in denen das Christkind zum Thema gemacht wurde (vgl. Thun, 1964, S. 92f), beschrieben es Volksschulkinder als eine Figur inmitten von Schutzengeln. Diese würden auf die lebenden Kinder aufpassen und die toten sicher in den Himmel begleiten. Den Himmel stellten sie sich als einen paradiesischen Ort vor, wo Christkind und Engel

miteinander leben und gemeinsam Spielsachen herstellen würden, wie etwa Puppenwagen oder Kleider.

Hierbei handelt es sich um eine etwas ältere Untersuchung; ob die kindlichen Vorstellungen über das Christkind heute noch ähnlich aussehen, soll mitunter meine eigene Befragung beantworten.

Der Weihnachtsmann, im amerikanischen Raum Santa Claus genannt, hat sich aus der Figur des Nikolaus herausentwickelt. Mit diesem hat er zwar, zumindest mit der freundlichen Variante des Nikolaus, gewisse Gemeinsamkeiten, sein äußeres Erscheinungsbild und seine Art des Besuches sind aber doch stark abgeändert. So hat er einen dicken Bauch, rote Bäckchen, eine Zipfelmütze und er bringt die Geschenke, indem er seinen Rentierschlitten am Dach abstellt und durch den Schornstein rutscht. In den USA macht er das in der Nacht zwischen dem 24. und dem 25. Dezember. Da hierzulande die Bescherung auf den abendlichen 24. Dezember fällt, kommt er zwar nicht mitten in der Nacht, gesehen darf er jedoch von den Kindern auch nicht werden.

Bettelheim (1987, S. 387 u. S. 392) stellt sich die Frage, welche Merkmale des Weihnachtsmannes das Unbewusste des Kindes ansprechen könnten und knüpft dabei interessanterweise erneut eine Verbindung mit Schwangerschaft und Geburt.

Er vergleicht die Adventzeit mit der Schwangerschaft, eine Zeit voll Vorfreude auf das bevorstehende Ereignis. Die nächste Parallele, die er zieht, betrifft eher den amerikanischen Raum, nämlich dass Santa Claus in der Nacht kommt, was etwas Geheimnisvolles in sich birgt, wie auch Geburten, die ebenfalls häufig in der Nacht stattfinden. Der dicke Bauch des Weihnachtsmannes scheint schwanger mit den vielen Geschenken zu sein, denn er ähnelt stark dem einer Hochschwangeren, und symbolisiert damit „(...) *die glückliche Existenz im Mutterleib.*“ (ebd. S. 387). Außerdem besteht zwischen dem Geburtskanal und dem Schornstein eine gewisse Analogie: „*So wie das Kind bei seiner Geburt einen engen dunklen Kanal passieren muß, um ins Licht der Welt zu gelangen, so kommt Santa Claus in die Wohnung.*“ (ebd., S. 392).

Der Eindruck einer solchen Ähnlichkeit wird durch die Legende des Storches, der die Kinder bringt und sie dabei ebenso durch den Kamin „befördert“, verstärkt.

Nebenbei bemerkt findet sich hier auch eine Gemeinsamkeit der Storchlegende mit der des Nikolaus wie auch mit dem Weihnachtsmann. Denn ursprünglich war der heilige Nikolaus Schutzpatron der Kinder und der menschlichen Fruchtbarkeit:

*In einigen Regionen hieß es, der Heilige reite an seinem Namenstag auf seinem Schimmel über die Dächer und werfe entweder neugeborene Kinder oder Geschenke für die Kinder herab. Das dürfte der Ursprung der Legende sein, daß Santa Claus mit seinem mit Rentieren bespannten Schlitten durch die Luft fährt. (ebd., S. 391f)*

Bettelheim (1987, S. 380) ist überzeugt, dass alle Kinder diese Parallelen unbewusst wahrnehmen und darauf in irgendeiner Weise reagieren. Er ist sich sicher, dass Menschen, die als Kinder an den Weihnachtsmann glauben durften, Weihnachten für den Rest ihres Lebens als besonders beglückende Zeit empfinden würden.

Santa Claus lebt am fernen, bitterkalten Nordpol, er und seine Familie (Frau, Kinder und seine Helfer) stehen mit ihrer Warmherzigkeit und Freundlichkeit in einem starken Kontrast zu der kühlen Umgebung. Obwohl man ihn nicht sehen darf und er geheimnisumwoben ist, trägt er ein auffälliges, knallrotes Kostüm. Clark (1995, S. 29 u. S.33) sieht in Santa Claus ein Symbol der Fürsorge und der Großzügigkeit, durch sein Äußeres signalisiert er auch Genuss und Freigiebigkeit. Aber wie kein anderes Fest integriert Weihnachten problemlos zwei so unterschiedliche Werte wie Übermaß und selbstlose Liebe.

### **3.4.6 Nikolaus und Krampus**

Es gibt unterschiedliche Formen bei der Ausübung dieses Brauches. Während es früher üblich war, dass die Gestalten „leibhaftig“ von Tür zu Tür wanderten und die Kinder besuchten, ist es heute in vielen Familien gängig geworden, ein Sackerl mit Süßigkeiten und eventuell kleinen Geschenken vor der Tür zu hinterlassen oder in Stiefel zu stecken. Zu den traditionellen Gaben gehören Äpfel und Nüsse, beides

Symbole der weiblichen Fruchtbarkeit, die zwar heute nicht mehr im Vordergrund stehen, aber dennoch häufig Teil des Präsentes sind (vgl. Ellwanger, 1980, S. 70).

Trotz der Brauchveränderungen bestellen noch viele Eltern einen verkleideten Nikolaus zu sich nach Hause, gerade für die jüngeren Kinder. Der Krampus ist hingegen kein gern gesehener Besucher mehr. Er wird als Angstfigur mehrheitlich abgelehnt, obwohl eigene Recherchen ergeben haben, dass es in Großstädten wie Wien durchaus Agenturen gibt, die sowohl Nikolaus- als auch Krampusbesuche anbieten. Dies läuft natürlich bei weitem friedlicher ab als in vergangenen Zeiten. Körperliche Gewalt, Drohungen in diese Richtung oder der Sack, den der Krampus früher häufig mit sich trug und der den „schlimmen“ Kindern signalisieren sollte, dass sie jeden Moment in diesen hineingesteckt und mitgenommen werden könnten, sind heutzutage tabu.

Große Brauchunterschiede gibt es auch zwischen Stadt und Land. So sind im ländlichen Raum Perchtenläufe und Krampusumzüge noch immer gang und gäbe. Dabei handelt es sich bei den Darstellern in vielen Gemeinden häufig um Mitglieder bestimmter Vereine oder um Jugendliche. Aber auch bei diesen Umzügen sind Nikolausfiguren dabei, die zu guter Letzt Süßigkeiten austeilen.

Nicht immer verlaufen derartige Spektakel reibungslos. Manchmal wird über das Ziel hinausgeschossen, wenn Gewalt oder richtiges Zuschlagen mit der Rute ins Spiel kommen.

Während Osterhase, Christkind und Weihnachtsmann freundliche Figuren sind, haben Nikolaus und Krampus ambivalente Wirkung. Auch hier kommt es wieder darauf an, wie der Brauch genau aussieht. Mancherorts sind die beiden zu einer Figur verschmolzen, dann ist der Nikolaus nicht nur eine gütige Vatergestalt, sondern gleichzeitig auch eine Gestalt zum Fürchten:

*Einerseits ist der Nikolaus gütig-belohnend; er bringt Dinge, die man essen kann, und befriedigt somit das kindliche Bedürfnis nach oraler Zuwendung, nach ‚Bekommen‘ und Einverleibung, andererseits ist er aber auch ein Abholwesen, das die kindliche Urangst, die Angst vor Trennung, auslöst und pädagogisch ‚verwendet‘. (Ellwanger, 1980, S. 68)*

In dem Fall ist bzw. war der Nikolaus dann auch derjenige, der den Kindern drohte, sie in den Sack zu stecken und mitzunehmen. Dabei handelt es sich um eine Angstvorstellung, die auch Inhalt vieler Märchen ist. So verirren sich Helden einiger Geschichten im Wald, weit weg von zu Hause oder werden irgendwo eingesperrt, wie es beispielsweise bei „Hänsel und Gretel“ der Fall ist. (vgl. ebd.)

Wie der Nikolaustag in seiner Kindheit in Österreich gefeiert wurde, beschreibt Bettelheim (1987, S. 393f):

Nikolaus und Krampus, meist verkleidete Nachbarn, traten gemeinsam auf. Sie gingen von Tür zu Tür und fragten die Erwachsenen, ob ihre Kinder auch brav gewesen sind. Es war üblich, dass die Eltern den Gestalten Einlass gewährten, woraufhin zuerst der Krampus sein Unwesen trieb, mit Ketten rasselte, den Kindern hinterher jagte und versuchte, diese mit der Rute zu erwischen. Danach schritt der Nikolaus ein und brachte den Krampus wieder unter seine Kontrolle, sodass am Ende „das Gute“ die Oberhand gewann. Zum Schluss teilte der Heilige dann noch Gaben aus, darunter immer auch eine Rute aus Reisig, die mit Flitter, Früchten und Süßigkeiten behängt war: *„Es ist eine Parodie auf die Rute, mit der die Kinder gelegentlich verhauen werden. Damit wird ein an sich der Bestrafung dienendes Instrument in etwas verwandelt, das Freude macht und das die Kinder besonders gern haben.“* (ebd., S. 393).

Bettelheim interpretiert dieses Szenario, welches er ein kleines Drama nennt und in dem die in jedem vorhandene Ambivalenz der Gefühle zum Ausdruck kommt, folgendermaßen: Zuerst werden die negativen Gefühle ausgelebt, sowohl die der Eltern als auch die der Kinder wegen ihrer Unarten, indem der Krampus eine Bestrafung androht. Danach kommen mit dem friedensstiftenden und beschenkenden Nikolaus die positiven Gefühle zum Vorschein. Die positive Seite siegt am Ende, weil der Nikolaus der Stärkere ist und weil die Geschenke im Gegensatz zu der symbolischen Bestrafung real sind. Die Eltern würden die Ängste und Wünsche der Kinder in solch einem Ablauf Wirklichkeit werden lassen und ihnen damit vermitteln, dass sie auch deren negative, schlimme Seiten akzeptieren und Verständnis dafür haben.

Grundsätzlich symbolisieren Nikolaus und Krampus die beiden Seiten unserer Persönlichkeit und sie zeigen auf, *„dass weder im Kind noch im Erwachsenen das Gute und das Böse isoliert voneinander existieren.“* (ebd., S. 394).

Hinsichtlich des gemeinsamen Auftretens von einem freundlichen Nikolaus und einem garstigen Krampus gibt es eine Parallele zu einem Charakteristikum kindlichen Denkens und der Darstellung in vielen Märchen: Es findet eine Polarisierung von Gut und Böse statt. Die Figuren im Märchen sind nicht ambivalent, sondern entweder gut oder böse, dazwischen gibt es nichts. Diese Aufteilung erfüllt aber keinen moralisierenden Zweck, sondern sie erleichtert Kindern, den Unterschied besser zu verstehen. Denn bis zu einem Alter von ungefähr acht Jahren können Kinder nichts mit Doppeldeutigkeiten anfangen. Sie neigen zu einer Spaltung in „gut“ und „böse“, da sie noch nicht in der Lage sind, sich beides in einer Person vorzustellen. Solch eine Trennung hilft dem Kind, Ordnung und Verständnis in die eigenen Gefühle zu bringen. (vgl. Bettelheim, 1988, S. 15f)

Wie bereits erwähnt, sind die Bräuche im Laufe der Zeit abgeändert worden und werden oft nicht mehr in der Art zelebriert, wie soeben beschrieben, wodurch sie auch nicht immer mit demselben symbolischen Gehalt ausgestattet sind. Die grundlegende Symbolik, nämlich, dass die zwei Figuren, oder wie im zweiten Fall der mit beiden Anteilen versehene Nikolaus, das Gute und Böse im Menschen darstellen, ist die gleiche geblieben.

Ebenso ist das Erhalten von Gaben immer noch an die Bedingung geknüpft, brav gewesen zu sein, auch wenn dies heute nicht mehr so streng gehandhabt wird. Damit ist der Nikolaus auch heute noch eine väterlich-moralische Instanz, eine Gewissensinstanz (vgl. Ellwanger, 1980, S. 70).

In der zuvor beschriebenen Variante, in der der Nikolaus gut und böse zugleich ist, sind die Kinder trotzdem nicht hilflos ausgeliefert. Denn auch die „schlimmen“ Kinder haben noch die Chance, ihn durch Aufsagen von auswendig gelernten Gedichten milder zu stimmen. Ellwanger (1980, S. 68) vergleicht diese mit magischen Beschwörungs- und Zaubersprüchen. Da der Nikolaus eine magische Gestalt darstellt, ist er auch durch magische Praktiken zu beeinflussen.

Alle Zeremonien, denen der Psychologe im Laufe vieler Jahre beiwohnte, liefen folgendermaßen ab: Zuerst las der Nikolaus vor der versammelten Schar jedem einzelnen Kind seine schlimmen Taten aus einem dicken schwarzen Buch vor. Danach ging er auf die guten Seiten ein, die er in einem dünnen goldenen Buch vermerkt hatte. Im Anschluss daran sprach das jeweilige Kind ein einstudiertes

Sprüchlein auf und gelobte Besserung, womit der Nikolaus besänftigt war und seine Gaben verteilte. Ellwanger (1980) erkennt hierin die wesentlichen Züge eines magischen Ritus: *„Der Mensch begegnet dem bedrohlichen Wesen und stimmt es freundlich, indem er es bei seinem Namen nennt und mit einer magischen Sprachformel ‚bannt‘. Das Wesen verliert seine Bedrohlichkeit und stellt seine Kraft in den Dienst des Menschen, der sich so über die Welt der Dämonen erhebt (...)“* (S. 71).

Eine sehr negative Meinung über eine solche wie die eben geschilderte Zeremonie hat Alice Miller (1988, S. 21-30), die einmal zufällig Zeugin einer Nikolausfeier an einem Waldrand wurde. Sie beschreibt, wie die teilnehmenden Kinder aufgrund der zuerst stattgefundenen Rügen gedemütigt wurden, in Angst verfielen und dadurch nicht mehr fähig waren, ihre auswendiggelernten Sprüche vorzutragen. Beanstandet wurden *„(...) das Reden, das Sichwehren, das Noch-nicht-Erwachsen-Sein und die natürlichen Bedürfnisse des Kindes nach Hilfe, nach Zuwendung und nach Trost.“* (ebd., S. 26).

Ihrer Meinung nach bekamen die Kinder dadurch das Gefühl vermittelt, böse zu sein, wodurch sie das nachfolgende Lob und die Geschenke gar nicht mehr richtig zur Kenntnis nehmen konnten. Sehr schockiert war sie auch von dem Verhalten der grundsätzlich nicht lieblos wirkenden Eltern, weil sie ihre Kinder nicht in Schutz nahmen. Dafür findet sie folgende Erklärung: Erstens hätten die Väter und Mütter ihre eigenen kindlichen Erfahrungen damit wegen der starken Angst verdrängen müssen, um den Brauch in guter Erinnerung halten zu können. Aus diesem Grund wäre nun ihr Mitgefühl für die eigenen Kinder blockiert. Zweitens hätten sie sich vom Nikolaus wegen eigener Überforderung eine gewisse Erziehungshilfe versprochen. Miller betrachtet diesen Brauch als *„übles Machtspiel“* (ebd., S. 24) und als Form der Kindesmisshandlung.

Wie man sieht, gehen die Meinungen zu diesen Figuren stark auseinander. Im Folgenden sollen aus dem dargelegten Material Konsequenzen für einen sinnvollen Umgang mit Nikolaus und Krampus gezogen und diskutiert werden.

### 3.4.6.1 Pädagogische Konsequenzen

Im Umgang mit Nikolaus und Krampus hat sich im Laufe der Zeit viel verändert was beispielsweise „körperliche Gewalt“ oder „Ausschimpfen“ betrifft. Im Vergleich zu früher wurden viele Rituale dieses Brauches sehr abgemildert.

Trotzdem machen sich viele Eltern alljährlich Gedanken, ob der Brauch gut oder schlecht für ihre Kinder ist oder wie man ihn am besten durchführen sollte. Eigene Recherchen haben gezeigt, dass einige Eltern in diversen Internetforen ihren Standpunkt kundtun, Meinungen austauschen oder verunsichert sind und nach Ratschlägen fragen.

Auch gab es im Jahr 2007 eine öffentliche Diskussion, als die Entscheidung getroffen wurde, dass in Kindergärten der Stadt Wien kein verkleideter Nikolaus mehr auftreten sollte. Es wurde vorgeschlagen, stattdessen eine Feier abzuhalten, bei der die Legende des heiligen Nikolaus erzählt wird und sich Kinder und ihre Betreuer entweder im Anschluss daran selbst als solcher verkleiden, um sich gegenseitig Geschenke zu geben, oder den Kindern die mit Süßigkeiten gefüllten Säckchen einfach vor der Tür zu hinterlassen. Generell ist diese Idee nicht neu, denn es gibt auch Kindergärten, wo dies schon länger praktiziert wird. Grund für den allgemeinen Änderungswunsch waren, laut mehrerer Kleinkindpädagogen, Kinder, die nach dem Nikolausbesuch ängstlich und verstört zurückblieben. Außerdem, so hieß es, wolle man die Angst, die Kinder vor großen Personen haben, vermeiden und grundsätzlich wäre es widersinnig, Kindern etwas zu schenken, wenn man sie zuvor in Furcht versetzt hat.

Den sensiblen Umgang mit diesen Figuren erachte ich als angebracht und wichtig, von der Abschaffung jeglicher Gewalt ganz zu schweigen, wobei der Krampus ohnehin aus den meisten Kindergärten ferngehalten wird. Auch das Bloßstellen und Demütigen von Kindern, sowie Nikolaus und Krampus als Angstmacher oder Erziehungshelfer zu instrumentalisieren, halte ich für fatal.

Das Argument aber, dass sich Kinder vor großen Personen fürchten und deshalb kein „externer“ Nikolaus mehr in die Kindergärten kommen sollte, finde ich hingegen fragwürdig. Gewiss gibt es Kinder, die sich vor der Gestalt fürchten, aber das

gilt bestimmt nicht für alle Kinder, wenn es sich um einen freundlichen Nikolaus handelt. Und wenn dem auch so wäre, stellt sich die Frage, warum man solch einer Angst ausweichen sollte, wo Kinder auch im tagtäglichen Leben mit fremden Erwachsenen konfrontiert sind. Es wäre sicher vorteilhafter, dieser Furcht zu begegnen und mit ihr umgehen zu lernen.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die Neigung von Kindern, auch eine ihnen bekannte Person, der sie beim Verkleiden sogar zusehen, danach trotzdem für den echten Nikolaus zu halten. Folgendes bemerkt Ellwanger (1980, S. 72):

*Einerseits glauben Kinder im frühen Grundschulalter nicht mehr, daß der Nikolaus eine wirkliche Gestalt sei, und ‚wissen‘, daß unter seinem Gewand ein gewöhnlicher Mensch, oftmals sogar ein Verwandter oder Bekannter stecke, andererseits ist der Nikolaus – tritt er dann wirklich auf – so gegenwärtig und so real, daß seine Wirkung tatsächlich die eines magischen Wesens ist.*

Darin würde die „Als-ob-Haltung“, die auch das Spiel in diesem Alter charakterisiert, zum Ausdruck kommen, wo Realität und magische Welt gleichzeitig wirksam sind.

Letztendlich liegt die Entscheidung über den genauen Hergang bei Eltern und Einrichtungen für Kinder. Mit Sicherheit sind sowohl die Meinung von Miller als auch die von Bettelheim extremer Natur. Auch wenn Demütigungen zu verurteilen sind, halte ich Millers Darstellung für zu einseitig und den Begriff „Kindesmisshandlung“ maßlos übertrieben. Bettelheim (1987, S. 393f) vertritt den Standpunkt, dass im Rahmen des von ihm geschilderten Brauchablaufes die kindlichen Ängste in die Realität umgesetzt werden und außerdem gerade das Mitwirken und die Inszenierung durch die Erwachsenen den Kindern zeigt, dass ihre Eltern Verständnis für ihre schlimmen Seiten haben. Eine solche symbolische Wirkung der Figuren erscheint einleuchtend und bedeutsam. Ob jedoch angstbesetzte Figuren, wie in dem Fall der Krampus oder im anderen Fall ein auch böser bzw. strafender Nikolaus, tatsächlich in das reale Leben vordringen sollten, erscheint mir fraglich. Es

besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen Geschichten und Mythen und der tatsächlichen Konfrontation, bei der das Kind hilflos ausgeliefert ist.

Ich halte beide Figuren prinzipiell für sehr wichtig und beide sollten daher nicht in Vergessenheit geraten, weil wie im übrigen Leben und bei allen Menschen das Positive und das Negative, das Gute und das Böse einfach dazugehören und daher keine Seite verleugnet werden sollte. Ob die Figur eines guten Nikolaus tatsächlich vor das Kind tritt oder nur Geschenke vor der Tür hinterlässt, liegt im jeweiligen Ermessen. Sehr treffend erscheint mir eine Aussage von Ellwanger (1980) diesbezüglich: Erzieher und Eltern sollten darauf achten, dass der Nikolaus, falls er wirklich vor die Kinder tritt, *„(...) zwar an die Verpflichtungen und Regeln des menschlichen Zusammenlebens mahnt und sie beschützt, daß er aber zugleich stets ein Sinnbild väterlicher Zuwendung und Liebe ist.“* (S. 72f).

Was den Krampus betrifft halte ich auch ihn für ein wichtiges Symbol, womit aber kein Kind zwangsbeglückt werden sollte. Gerade Krampusumzüge bieten hier die Möglichkeit, selbst zu entscheiden oder das Spektakel in einem geschützteren Rahmen erleben zu können.

Da diese Thematik die Kinder selbst betrifft, wäre es interessant, wie ihre eigenen Gefühle und Gedanken dazu aussehen. Der einzig davon handelnde Beitrag, den ich finden konnte, stammt von den Religionspädagogen Anker und Bucher (2004, S. 76f), die Gruppengespräche mit Kindern über magische Figuren geführt haben. Die befragten Kinder brachten zum Ausdruck, dass neben Ostern und Weihnachten auch das Nikolausfest zu den Höhepunkten des Jahres gehört, wobei der Besuch der magischen Gestalt viel zu der Besonderheit dieses Brauches beiträgt: *„Dass der Nikolaus ins Haus bzw. in die Wohnung kommt, und sein Besuch zu meist exklusiv den kleinen Kindern (im Vorschul- bzw. auch noch im Grundschulalter) gilt, verleiht diesem Fest aus Kindersicht sein besonderes Gewicht.“* (ebd., S. 76).

Darüber hinaus scheint für die Kinder das Zusammenspiel zwischen Freude auf die gute Gestalt und Angst vor der bösen Gestalt einen gewissen Reiz auszumachen, worauf im vierten Kapitel noch näher eingegangen wird.

### 3.4.7 Bedeutung der magischen Figuren für die Eltern

Bemerkenswert sind auch die Reaktionen der Eltern hinsichtlich magischer Figuren. Viele von ihnen waren über das angesprochene „Nikolaus-Verbot“ derart empört, sodass dieses durch eine große Unterschriftenaktion der Erwachsenen auf der Internetplattform „Rettet den Nikolaus“ wieder aufgehoben wurde. Nicht wenige Menschen lehnen hierzulande die Figur des Weihnachtsmannes ab und sehen durch seine zunehmende Bedeutung die Existenz des Christkinds bedroht. Aus diesem Grund wurde im Jahr 2000 der Verein "Pro-Christkind" gegründet, um die Tradition des Christkinds zu bewahren und zu fördern.

Generell unternehmen und inszenieren viele Eltern einiges, damit ihre Kinder an die magischen Figuren glauben. Sie schreiben gemeinsam mit ihren Kindern Wunschzettel, die sie dann selbst in der Nacht heimlich abholen oder erzählen von Begegnungen und Gesprächen mit diesen Figuren. Zum Teil reagieren sie sehr empfindlich, wenn beispielsweise Lehrer noch glaubenden Kindern die Wahrheit mitteilen.

In der Studie von Prentice et al. (1978, S. 624) haben 90% der befragten Eltern der Aussage zugestimmt, dass Santa Claus gut und aufregend für ihre Kinder sei. Nur eine von 60 Müttern war gegenteiliger Meinung. Auch die Zahnfee findet bei den Eltern breite Unterstützung, aus der Reihe fällt aber die Figur des Osterhasen, die für Eltern scheinbar nicht so wichtig ist und sie daher den Glauben daran in einem geringeren Ausmaß fördern. Letzteres gilt zumindest für die Vereinigten Staaten, was den deutschsprachigen Raum betrifft, gibt es dazu keinerlei Untersuchungen. (vgl. in diesem Kapitel: 3.4.4)

All die beschriebenen Verhaltensweisen und Reaktionen der Eltern lassen auf eine starke emotionale Beteiligung ihrerseits schließen. Wie diese aussieht und was die magischen Figuren für sie bedeuten können, wird im Folgenden aufgezeigt:

Erwachsene blicken häufig voll Sehnsucht und Nostalgie in die frühe Kindheit zurück, weil sie sie als eine „Welt“ ansehen, die unverfälscht, ungetrübt und von Magie erfüllt ist und in der noch alles viel einfacher war. Oft wird diese Zeit stark ver-

herrlicht und idealisiert, sie wird mit „Phantasie“ und „Wunderhaftem“ verknüpft. (vgl. Clark, 1995, S. 41 u. S. 43)

Auch der Weihnachtsmann selbst wird von Erwachsenen mit paradiesischen Gefühlen assoziiert, er wirkt wie ein gottähnlicher Wohltäter, der alles möglich macht und alle Wünsche erfüllen kann (vgl. ebd., S. 43). Übereinstimmend dazu meint Bettelheim (1987):

*In unserer Gesellschaft repräsentiert Santa Claus in vieler Hinsicht den letzten Überrest eines uralten Glaubens an das Goldene Zeitalter, in dem wir alle noch alles erhielten, ohne daß von uns erwartet wurde, daß wir es irgendwie verdienten oder daß wir unsererseits etwas dafür gaben. (S. 387)*

Die kindliche Denkart gilt es jedoch im Laufe des Erwachsenwerdens zu überwinden. Gerade in unserer Gesellschaft, die von wissenschaftlichem Denken und Technologie dominiert wird, hat „das Magische“, so scheint es, wenig Platz.

Deshalb wurden auch die ursprünglich religiös-magischen Handlungen „(...) in den Bereich des Kindes verwiesen.“ (Ellwanger, 1980, S. 15) und das magische Weltbild mit einer Welt voll „Ammenmärchen“ gleichgesetzt.

Das Bedürfnis nach Magie und damit verbundenen Gefühlen bleibt aber nach Ansicht von Clark (1995, S. 41 u. S. 44) im Erwachsenen in einem gewissen Ausmaß erhalten und kann durch die eigenen Kinder im Rahmen solcher Mythen stellvertretend ausgelebt werden, ohne dabei Skepsis und Rationalität aufgeben zu müssen. Indem Eltern den Glauben an die Figuren bei ihren Kindern fördern, würden sie sich selbst die Wichtigkeit von Zauberhaftem und Transzendenz bestätigen. Es hätte für viele Menschen eine kathartische Wirkung, wenn sie diese Zeit mit ihren Kindern nochmals durchleben können.

Diese Meinung teilt auch Bettelheim (1987, S. 376ff), der außerdem annimmt, dass durch ein erneutes Erleben dieser Zeit mit den eigenen Kindern auch alte Wunden geheilt werden können. So meint er, dass viele Menschen, die als Kinder bei für sie wichtigen Festen enttäuscht wurden, weil sie nicht gebührend oder gar nicht gefeiert wurden, auch Jahre später noch darunter leiden. Dies könne sich

ändern, wenn Betroffene eigene Kinder haben und für sie die Feste so ausrichten, wie sie es sich selbst immer gewünscht hätten.

Bei all den in dieser Arbeit beschriebenen Festen spielt das Schenken bzw. Beschenkt-Werden eine wichtige Rolle. Am zentralsten und ausgeprägtesten ist es zu Weihnachten. Auch in diesem Zusammenhang kommt den magischen Figuren eine besondere Bedeutung für Kinder zu, weil eben sie und nicht die Eltern die Geschenke bringen. Aus diesem Grund soll das Phänomen des Schenkens grundsätzlich, als auch speziell in Bezug auf Kinder sowie der besondere Stellenwert der Gabenbringer dabei näher erläutert werden.

### **3.4.8 Bedeutung des Schenkens**

Aus verhaltensbiologischer Sicht ist das Phänomen des Schenkens eine elementare Verhaltensform, die sich aus dem Partnerwerbeverhalten und der Brutpflege herausgebildet hat. Generell hat jeder Mensch aggressive Neigungen, die aber gegenüber Menschen, zu denen eine Bindung besteht, unterdrückt sind als zu Fremden. Das Schenken und Teilen hat eine aggressionshemmende Wirkung und hat somit die Funktion, Bindungen aufzubauen und Beziehungen zu stabilisieren. (vgl. Eibel-Eibesfeldt, 1970, S. 16 u. S. 268).

Der Soziologe Berking (1999) betont darüber hinaus das emotionale Gewicht des freiwilligen Gebens: *„Gifts and feelings belong together, for gift-giving is in the ideal case nothing other than practical confirmation of the emotional status of a relationship.“* (S. 19).

Für die Psychoanalytikerin Isaacs (1933, zitiert nach Lévi-Strauss, 1993, S. 149-152) sind Geschenke für Kinder von enormer Bedeutung, denn ihrer Meinung nach sind das Geben und Erhalten von Geschenken sowie die Gaben selbst das klarste Zeichen von Liebe. Der Beschenkte hat somit das Gefühl vom Geber geliebt zu werden und dieser Liebe würdig zu sein. Selbst Dinge zu schenken oder zu teilen, ist ein großer Entwicklungsschritt für kleine Kinder, denn zuvor wollen sie alle sie interessierenden Gegenstände für sich alleine besitzen und sehen in ande-

ren potentielle Rivalen, sie schwanken zwischen Liebe und Hass. *„Es ist eine tiefe Befriedigung, alle Dinge für sich zu haben, und ein sehr bitterer Kummer, feststellen zu müssen, daß die anderen mehr haben.“* (ebd., S. 149). Das Kind ist von den Erwachsenen abhängig. Wird es beim Austeilen von Gaben übergangen oder werden ihm Wünsche verweigert, fühlt es sich selbst böse und ihm kommen starke Gefühle des Verlustes auf, die nur schwer zu ertragen sind. Ein Geschenk steht somit nicht nur für Liebe, sondern symbolisiert einerseits, dass man vom Empfänger nicht gehasst wird, und andererseits, dass man selbst voll Liebe und nicht voll Hass ist.

Die beschriebene Abhängigkeit und die Angst, zu kurz zu kommen, sind nicht vorhanden, wenn man selbst der Schenkende ist. *„So erklärt sich der Wunsch des Kindes, großartige und prächtige Geschenke zu machen, ‚einen echten Eisbären‘, ‚eine große starke Lokomotive‘. Es ist in erster Linie der Wunsch nach Macht.“* (ebd., S. 151). Hat man nämlich die Macht, solche Geschenke zu machen, ist man nicht mehr das hilflose, ausgelieferte Kind, sondern man ist unabhängig und gut anstatt böse.

Was das Besondere an den magischen Figuren als Gabenbringer ist, erklärt Bettelheim (1987, S. 383) folgendermaßen: Sie bieten die Möglichkeit, Geschenke unbeschwert, ohne das Gefühl, eine „Gegenleistung“ erbringen zu müssen, genießen zu können. Außerdem fällt der Druck weg, zu Freude oder Dankbarkeit für die Mühen verpflichtet zu sein, im Gegensatz zu Freunden und Verwandten, die sich solche Reaktionen erwarten. Er meint dazu: *„(...) wenn man ein Fest im Geist des Schenkens feiert, dann müssen alle, die daran teilnehmen, etwas zu verschenken haben. Auch das Kind müsste dann zu den Schenkenden gehören. Vielleicht hat Santa Claus, oder wer ihn immer erfunden hat, die Bedürfnisse der Kinder besser verstanden.“* (ebd.).

Außerdem hätten viele Kinder das Gefühl, Geschenke von ihren Eltern nicht verdient zu haben, weil sie schlimm waren oder „böse“ Gedanken hatten. Die magischen Figuren kommen von Außen, über sie wird selten Böses gedacht, deshalb könnten Kinder von ihnen ohne Ambivalenz Präsente annehmen. Ein anderer Vorteil daran sei, dass Geschenke, die vom Weihnachtsmann oder Christkind kommen, nicht abgelehnt werden, weil sie vielleicht die Erwartungen nicht erfüllen. Dies würde somit nicht auf die Eltern zurückfallen und in dem Kind nicht das Ge-

fühl auslösen, den Eltern möglicherweise nicht genügend zu bedeuten. (vgl. ebd., S. 383-386)

Dass aber Kinder im Rahmen solcher Feste nicht ausschließlich Empfänger sind, zeigt ein Brauch, der sich in den USA im Laufe der Zeit entwickelt hat. So hinterlassen Kinder Geschenke für den Weihnachtsmann, wie Kekse, Milch oder Zeichnungen. Mitunter werden auch die Rentiere bedacht, für die oft Karotten bereitgelegt werden. Diese Tradition wird von den Kindern aufrechterhalten und wurde zum Teil von ihnen selbst erweitert. (vgl. Clark, 1995, S. 47)

### **3.5 Sind magische Figuren gut oder schlecht für Kinder?**

In diesem Kapitel wurden bereits einige Bedeutungsmöglichkeiten, aber auch kritische Meinungen zu den magischen Figuren aufgezeigt. Erstere sind, wenn man sie anerkennt, als wichtig und positiv für die kindliche Entwicklung zu erachten. Nikolaus und Krampus und die Frage, wie ein guter Umgang mit den beiden Figuren aussehen kann bzw. welche Faktoren sich auf Kinder positiv oder negativ auswirken könnten, wurden schon ausführlich behandelt.

Was Weihnachtsmann, Christkind und Osterhase betrifft, gibt es aber auch noch spezielle Aspekte, die gewisse Fragen aufwerfen und teilweise zu sehr kontroversen Ansichten führen. Auf diese soll nach der Darstellung zweier sehr unterschiedlicher Positionen eingegangen werden.

Über die Grundsatzfrage, wie Osterhase und Co auf Kinder wirken, divergieren die Meinungen folgender Autoren am extremsten: Für Bettelheim (1987), von dem schon einige positive Aspekte in dieser Arbeit beschrieben wurden, vermitteln die magischen Figuren insgesamt „(...) *das Wohlwollen der ganzen Welt.*“ (S. 387). Im Gegensatz dazu hat der Psychiater Sereno (1951) eine äußerst negative Sichtweise diesbezüglich. So meint er, dass den Kindern beispielsweise der Santa Claus-Brauch von den Erwachsenen gegen ihren Willen aufgezwungen werde. Dem Weihnachtsmann unterstellt er Ähnlichkeiten mit einem Menschenfresser oder einem Hexer. Die an Weihnachten selbst empfundene Freude würde für Kin-

der aus der Erleichterung resultieren, dass sie von Santa Claus wieder ein Jahr verschont blieben. (zitiert nach Prentice et al., 1978, S. 626)

Nebenbei bemerkt ist Sereno, wie meine Literaturrecherche ergeben hat, zwar nicht der einzige, aber sicher einer der schärfsten Kritiker zu dieser Thematik.

### 3.5.1 Lehren magische Figuren Materialismus?

Ein Punkt, der vor allem an Weihnachten immer stärker kritisiert wird, ist die zunehmende Kommerzialisierung von allem, was mit dem Fest zu tun hat. Kaufhäuser rüsten schon im Herbst mit einer Fülle von Weihnachtsartikeln auf und es wird immer mehr Geld für Geschenke ausgegeben. Viele Erwachsene äußern die Befürchtung, dass damit den Kindern materialistisches Denken gelehrt werden könnte. Für den Soziologen Belk (1987) ist das weihnachtliche Schenken stark mit Materialismus, Geiz und Egoismus verknüpft, den Weihnachtsmann selbst bezeichnet er als „*God of materialism and hedonism*“ (zitiert nach Clark, 1995, S. 30).

Eine ähnlich kritische Haltung drückt die Religionspädagogin Schunert (2005) aus, wenn sie meint: „*Der Heiligabend ist auf das Einheimsen oder Austausch von Geschenken reduziert.*“ (S. 89).

Den wachsenden Konsum im Rahmen dieses Festes hat Bettelheim (1987, S. 386) bereits in den achtziger Jahren, wenn auch in etwas milderer Form, kritisiert. Er hat zu bedenken gegeben, dass mit dem Versuch, „*(...) Weihnachten jedes Jahr noch prächtiger gestalten zu wollen (...)*“ (ebd.) die Erwartungen der Kinder immer höher geschraubt werden und infolgedessen zunehmend schwerer zu erfüllen sind.

Die Inhalte dieser skeptischen Ansichten enthalten sicher Problempotential und Eltern sollten sich damit kritisch auseinandersetzen. Fakt ist aber, dass wir heute einfach in einer Konsumgesellschaft leben und diese Schwierigkeiten auch in allen anderen Lebensbereichen zum Ausdruck kommen und zu Problemen führen können. Weihnachten ist eine Zeit im Jahr, wo diese Diskussion immer wieder stark

ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, generell ist es aber einfach ein Zeichen unserer Zeit und daran wird sich wohl in naher Zukunft auch nichts ändern. Natürlich könnte es aber möglich sein, dass sich der materielle Aspekt auch aufgrund dieser Gesamtentwicklung verstärkt im Rahmen dieser Feste zeigt und für Kinder somit die Geschenke in den Vordergrund gerückt sind.

Anhand ihrer Studie entstand bei Clark (1995) jedenfalls überhaupt nicht der Eindruck, dass Geschenke für Kinder zu Weihnachten im Mittelpunkt stehen, obwohl viele von ihnen diese in den Interviews an erster Stelle ansprachen und ein neun-jähriges Mädchen Santa Claus sogar als „*god of presents*“ (ebd., S. 2) bezeichnet hat.

In den Augen der Psychologin lehrt der Weihnachtsmann nicht Geiz oder materialistischen Denkens, sondern Großzügigkeit. Einerseits konnte sie in Kaufhäusern in der Weihnachtszeit viele freigiebige Gesten beobachten (wie beispielsweise Weihnachtsmänner, die gratis Kekse und Getränke verteilen, gratis Kutschenfahrten etc), andererseits bekundeten die Kinder selbst in den Befragungen den großen Spaß, den sie dabei hätten, andere zu beschenken und ihnen damit Freude zu bereiten. (vgl. ebd., S. 94f)

Dieselbe Meinung vertritt Breen (2004, S. 455f), sie nimmt an, dass durch den Weihnachtsmann-Brauch pro-soziales Verhalten, wie beispielsweise das „Teilen“, gelehrt wird. Das würde sich auch in den vielen Briefen zeigen, die jährlich an Santa Claus geschickt werden und die oft Anfragen nichtmaterieller Natur zum Inhalt haben. Diese enthalten nämlich häufig Wünsche, die arme und kranke Menschen betreffen, oder es wird darin um Hilfe gegen eigene negative Gefühle gebeten, wie Einsamkeit oder Ablehnung.

Zu dieser Thematik spricht Clark (1995) einen weiteren interessanten Aspekt an:

*The paradox of the exaggerated materialism of Christmas is that it causes adults to be critical of materialism – to validate values of family ties, childhood, and nonmaterial wonder, rather than the physical gifts that give symbolic expression to nonmaterial values. Ultimately, Santa’s overabundant gifts have a very nonmaterial meaning to adults. (S. 93f)*

Gerade der starke Konsum zu Weihnachten führt also ihrer Meinung zum kritischen Hinterfragen des Materialismus und zur Rückbesinnung auf andere Werte wie der Familie. Darüber hinaus hätten Studien über das Konsumverhalten gezeigt, dass auch kommerziell erworbene Gegenstände für Menschen eine tiefere Bedeutung haben können.

In diesem Sinne soll am Beispiel des Christbaumschmuckes veranschaulicht werden, welchen emotionalen Stellenwert kommerzialisierte Gegenstände einnehmen können:

Der Baumschmuck zählt neben dem Christbaum selbst zu den gekauften Dingen, die für Menschen zu Weihnachten eine tragende Rolle spielen. Ersterer erhält meist eine besondere Bedeutung, weil er mit gewissen Erinnerungen verknüpft ist. Oft handelt es sich auch um von den eigenen Kindern gefertigte Stücke, denen ein starker emotionaler Wert beigemessen wird. Außerdem wird der Baumschmuck nicht selten über Generationen weitergegeben, was ihn zu einem kostbaren Besitz macht.

Eine Erzählung von Bettelheim (1987, S. 373-375) zeigt, welche große symbolische Bedeutung er für Kinder einnehmen kann.

Frau Pederson begleitete eine Gruppe von Kindern bei ihrer Flucht vor den Nazis von Norwegen über die Berge nach Schweden. Dort angekommen war die Kinderpsychologin neugierig, welche Gegenstände die Kinder von zu Hause mitgenommen hatten und was ihnen somit Sicherheit vermittelte. In vielen Rucksäcken waren verschiedene Arten von Christbaumschmuck, wie Sterne oder Glöckchen, zu finden. Diese Dinge waren für sie Symbole aus glücklichen Tagen, die ihnen halfen, gegen die Angst und Einsamkeit anzukämpfen und neue Hoffnung zu schöpfen. Nebenbei bemerkt waren die Kinder überwiegend jüdischer Abstammung. Ihre Familien feierten Weihnachten zwar nicht auf religiöse Weise, aber als Fest für die Kinder. Dieses Beispiel demonstriert, dass die Magie der Festtage das ganze Jahr über bestehen bleibt. Einzelne Symbole dieser freudigen Zeit können ein Sicherheitsgefühl vermitteln und als Stütze in schwierigen Zeiten dienen. Einerseits war der Christbaumschmuck mitunter eine Erinnerung an die gemeinsamen Erlebnisse mit den Eltern, andererseits repräsentierte er aber eine höhere

Macht und damit die Zuversicht, irgendwann auch wieder einmal so glücklich sein zu können. *„Das im Christbaumschmuck enthaltene symbolische Versprechen erfüllte diese Kinder mit einer magischen Hoffnung, als alles völlig hoffnungslos schien.“* (ebd., S. 375).

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang außerdem die Tatsache, dass die Kommerzialisierung von Weihnachten grundsätzlich kein modernes Phänomen ist. Bereits im 16. Jahrhundert waren die Festtage mit dem Handel eng verbunden, schon damals waren große Weihnachtsmärkte im deutschsprachigen Raum sehr beliebt. Die Thematik hat sich natürlich verstärkt, wird aber heute auch vermehrt diskutiert, wobei pädagogische Fragen im Gegensatz zu früher eher in den Hintergrund gerückt sind. Im Zusammenhang mit der Kommerzialisierung wird diesem Brauch auch eine „Sinnentleerung“ vorgeworfen, was aber so nicht richtig ist, weil Sinn und Symbole durchaus vorhanden sind, sie haben sich im Laufe der Zeit höchstens verschoben. (vgl. Schmelz, 1999a, S. 585 u. 1999b, S. 620)

Die Frage nach der materialistischen Bedeutung bleibt letztendlich kontrovers diskutiert. Es wäre denkbar, dass unsere Konsumgesellschaft die Kinder nicht nur hinsichtlich Weihnachten geprägt hat. Auch zu Ostern oder zum Nikolaus ist es üblich geworden, mehr als nur Süßigkeiten zu verschenken. Deshalb soll diesem Aspekt auch in meiner eigenen Untersuchung nachgegangen werden.

Meiner Meinung nach ist hinsichtlich dieser gesamten Thematik das Verhalten bzw. der Umgang damit der entscheidende Faktor: Eltern sollten es mit Geschenken nicht allzu sehr übertreiben und das auch nicht in der übrigen Zeit des Jahres. Denn wenn Kinder immer alles bekommen oder fehlende Zeit durch Präsente ausgeglichen wird, geht irgendwann die Fähigkeit verloren, sich auch an Kleinigkeiten zu erfreuen. Außerdem kommt jegliches Gefühl für den Wert des Geldes abhanden. Kinder sollten auch im Alltagsleben mit ihren Eltern die Erfahrung machen, dass man für gewisse Anschaffungen sparen muss und dass Geld sozusagen „nicht auf Bäumen wächst“.

### 3.5.2 Sind magische Figuren rationalisierungsfeindlich?

Einen sehr ungewöhnlichen und auch fragwürdigen Standpunkt nimmt der Kinderpsychologe Vincze (1964, zitiert nach Schenk-Danzinger, 1986, S. 87) ein. Er behauptet, dass sich magisches Denken grundsätzlich erst durch den Einfluss der Erwachsenen beim Kind entwickelt und dass Christkind, Nikolo, Krampus und Osterhase nur dem rationalen Weltbild im Wege stehen würden, weil durch sie „(...) *die spätere Ablösung durch naturwissenschaftliches und technisches Verständnis bei vielen einfachen Menschen nicht genügend wirksam wird.*“ (ebd., S. 88).

Eine vollkommen gegensätzliche Meinung vertritt Bettelheim (1987). Wie bereits im zweiten Kapitel (2.4) ausführlich dargestellt wurde, erachtet er magische Erklärungen als absolut notwendig und als dem Kind Sicherheit bietend, weil sie den Denkstrukturen des Kindes entsprechen. Ausschließlich naturwissenschaftliche Erklärungen würden in diesem Alter zu Überforderungen führen, da das nötige abstrakte Denken noch nicht vorhanden ist.

Was die magischen Figuren betrifft, so hält er diese durchaus förderlich für den Realitätssinn. Kinder, die daran glauben dürfen, könnten sich leichter vom magischen Denken lösen, wenn die Zeit dafür reif ist. Sie bräuchten vor allem den Glauben an gute Figuren, um Ängste zu binden und die Hoffnung auf kommende freudige Ereignisse aufrechtzuerhalten. Würde man den Kindern diesen Spaß verwehren, könnte sich ein Hass auf die Wirklichkeit entwickeln, weil sich das Kind mit rein rationalen Erklärungen von dieser entfernen würde. Er hätte schon mehrere Jugendliche erlebt, deren magisches Denken in der Kindheit abgelehnt und verdrängt worden sei und die später infolgedessen der Esoterik verfielen. Seiner Meinung nach deshalb, weil sie nun nachholten, was sie damals versäumt haben und weil der Prozess einer allmählichen Ablösung des magischen durch das rationale Denken aus diesem Grund nicht richtig stattfinden hätte können. (vgl. ebd., S. 81 u. S. 87f)

Als Konsequenz spricht er sich dafür aus, Kinder an Weihnachtsmann und Co glauben zu lassen, denn: *„Ein verfrühter Rationalismus ist wie alle verfrühten Erfahrungen eine schlechte Ausrüstung, wenn es gilt, mit den Wechselfällen und Schicksalsschlägen des Lebens fertigzuwerden.“* (ebd., S. 381).

Die eben erwähnte Aussage von Bettelheim, dass Kinder, die nicht an die magischen Figuren glauben dürfen, deshalb manchmal die Realität zu hassen beginnen, findet Boss (1991) fatal. Sie kontert mit der Gegenfrage: *„Is the real world so dreary, such a terrible unfriendly place, (...) that life for children can only be made tolerable through a lie?“* (S. 27). Sie hält nichts von diesem Argument, sie meint, mit dieser Einstellung würde man puren Pessimismus vermitteln. Denn in ihren Augen wäre die Botschaft an die Kinder, dass es das Schöne und Gute nur in der Phantasie, nicht aber in der Wirklichkeit oder bei realen Personen gibt. Sie verurteilt den Santa Claus-Mythos und bezeichnet ihn ausdrücklich als Lüge, was mich zu der nächsten Frage führt.

### 3.5.3 Stellen magische Figuren eine folgenschwere Lüge dar?

Sereno (1951) nimmt zu den Bräuchen rund um den Weihnachtsmann eine extreme Position ein. Er spricht von einem grauenhaften Ereignis mit verheerenden Konsequenzen, in dessen Rahmen sich Kinder von ihren Eltern angeschwindelt und belogen fühlen. (zitiert nach Anderson & Prentice, 1994, S. 68)

Auch Boss (1991, S. 26) betrachtet die Vermittlung magischer Figuren als Betrug innerhalb der Familie, der einen großen Vertrauensbruch mit sich bringt und demnach die Eltern-Kind-Beziehung beeinträchtigen würde. Diese Täuschung würde in erster Linie dazu dienen, die eigenen Kinder in ihrem Verhalten zu manipulieren.

Ich persönlich stimme Anderson und Prentice (1994, S. 81 u. S. 83) zu, die meinen, dass sich der Brauch einerseits nicht gehalten hätte, wenn er so schrecklich wäre, und andererseits das Vertrauensverhältnis in einer Familie wohl mehr vom gesamten emotionalen Klima abhängig ist.

Hinsichtlich des Vertrauens wirft Clark (1995) folgenden Aspekt ein. Mythologisches Erleben wird überhaupt erst durch die Fähigkeit zu vertrauen ermöglicht, weil nur dadurch die nötige Aufhebung von Zweifeln möglich sei: *„It is trust that enables an active engagement between child and imaginal object, thereby giving vitality to the mythic entity.“* (S. 112). Sie ist also der Meinung, dass magische Figuren nicht das Vertrauen beeinträchtigen, sondern es stärken.

Einen nicht ganz so negativen Standpunkt vertritt die Psychologin Wiemann (2006, S. 38-45): Sie betont, dass Phantasiegestalten zur Lebenswelt kleiner Kinder dazugehören. Was gerade den Umgang mit Christkind oder Osterhase betrifft, ist sie aber kritisch und plädiert für die Wahrheit. Der Glaube an die Figuren sei zwar in Ordnung, allerdings nur in einem gewissen Rahmen. Es sollte auf alle Fälle vermieden werden, durch irgendwelche Zusatzlügen zu verhindern, dass ein Kind ein klares Bild der Wirklichkeit aufbaut. Einem Kind auf die Frage, wo das Christkind die Geschenke herbekommt, zu antworten, dass es diese im Geschäft kauft, ist ihrer Meinung nach schon zu viel des Guten und würde zu einer Beschneidung einer wachsenden Kritikfähigkeit führen. Ein Kind in dieser Situation hätte nämlich nur die Möglichkeit, sich vom Elternteil, von dem es die Information bekommen hat, zu entfernen oder dessen Glaubwürdigkeit in Frage zu stellen.

Wiemann (2006) weist darauf hin, dass das sogenannte „*stille Übereinkommen*“ (S. 41) in diesem Bereich zwischen Kindern und Erwachsenen nicht übertreten werden sollte, d.h. beide müssen sich in der Kommunikation stets bewusst sein, *„(...) dass es sich um ausgedachte und erfundene kleine oder größere Mächte und Gestalten handelt.“* (ebd.).

Als Konsequenz ergibt sich für sie einerseits die Möglichkeit, ohne die magischen Figuren zu feiern und als Erwachsene den Kindern mitzuteilen, dass man selber Geschenke versteckt oder unter den Weihnachtsbaum gelegt hat. Andererseits könnte man den Kindern vermitteln, dass es sich bei Osterhase und Co *„(...) um eine Welt in unserem Herzen und in unseren Wünschen handelt.“* (ebd., S. 45).

Bestimmt liegt zwischen dem Fördern des Glaubens an die magischen Figuren und dem Lügen oft ein schmaler Grat. Man sollte mit Sicherheit auch nicht allzu sehr mit Inszenierungen übertreiben oder Kinder bewusst täuschen, wenn in ihnen erste Zweifel aufkommen. Trotzdem ist an dieser Stelle anzumerken, dass Kinder, wie bereits erwähnt, ohnehin mitbekommen, dass ihre Eltern erheblich an den Vorbereitungen und Erledigungen beteiligt sind. Außerdem entwickelt sich ab einem gewissen Alter ein Spiel daraus. Die Kinder wissen, dass die Figuren nicht echt sind, haben aber Freude daran, ihren Eltern Gegenteiliges „vorzumachen“. Die letztgenannte Aussage von Wiemann betrifft einen Punkt, der schon im Unterkapitel 3.2.3 behandelt wurde, nämlich die Unangebrachtheit, Kindern dieses Al-

ters abstrakte Ideen vermitteln zu wollen, da sie diese noch nicht erfassen können. Hierbei fallen meiner Ansicht nach der von Bettelheim erwähnte „Geist des Schenkens“ sowie die Aussage, dass es sich bei magischen Figuren um eine Welt im Herzen handelt, in die gleiche Kategorie.

#### 3.5.4 Fördern magische Figuren die moralische Entwicklung?

Bezüglich dieser Frage scheiden sich die Geister, exemplarisch sollen einige sehr gegensätzliche Ansichten aufgezeigt werden:

Breen (2004) ist überzeugt davon, dass der Weihnachtsmann, selbiges gilt von ihrer Beschreibung her auch für die anderen magischen Figuren, die moralische Entwicklung bei Kindern verstärkt: *„From a child’s perspective, Santa is a spiritual reality who encourages their moral development.“* (S. 456). Ihrer Meinung nach deshalb, weil er von jedem Kind weiß, ob es brav oder schlimm war.

Gewisse Eigenschaften der magischen Figuren gleichen denen, die Gott zugeschrieben werden. Sie sind unsichtbar, aber sehen alles, auch wenn man alleine ist. Auf Gott bezogen sieht Richter (1987, S. 86) diese Züge als Angst verursachend, weil er somit ein unentrinnbares Über-Ich darstellt, was zu einer Gewissensqual führt. Das betrachtet die Psychologin Finger (2004, S. 237-241) etwas differenzierter: *„Daß Gott alles sieht, kann sowohl erschreckend als auch beruhigend sein.“* (ebd., S. 240). Angst würde dann entstehen, wenn ein Kind in erster Linie ein Bild von einem strafenden und strengen Gott vermittelt bekommt, der dazu da ist, es zu beobachten, um „Straftaten“ aufzudecken. Deshalb sollten ihn Eltern weder als Erziehungshelfer einsetzen, noch mit der Hölle oder dem Fegefeuer drohen. Wenn aber Gott als gütig und warmherzig dargestellt wird, kann das Beobachten vom Kind als Aufpassen im positiven Sinne gedeutet werden, genau wie bei einem Schutzengel. *„Bei einem Gott, der das Kind liebevoll beobachtet, der es genau kennt und es liebhat, fühlt sich das Kind gut aufgehoben.“* (ebd., S. 241). Dass Gott auch die schlimmen Seiten mitbekommt, wird dann nicht als bedrohlich empfunden, wenn ein Kind weiß, dass ihm bei Reue verziehen wird.

Ich persönlich denke, dass die Aussagen von Finger prinzipiell auch für die magischen Figuren gelten.

Letztendlich bleibt aber offen, ob die Figuren hinsichtlich der Moralentwicklung einen positiven Einfluss haben oder nicht. Tatsache ist jedoch, dass viele Eltern die Gestalten als Erziehungshelfer benutzen. In der Vorweihnachtszeit kann man an öffentlichen Plätzen oft mitanhören, wie Väter oder Mütter ihren Kinder mit den Worten „wenn du nicht gleich brav bist, bringt dir das Christkind heuer nichts!“ drohen. Aussagen dieser Art zu verwenden, bestätigten 64% der befragten Eltern in der Studie von Prentice et al. (1978, S. 624), wobei rund ein Drittel angab, damit Erfolg zu haben.

Viele Autoren, darunter Ellwanger (1980, S. 72), verurteilen jedoch, die Figuren zu diesem Zwecke zu missbrauchen. All die Ansichten von Bettelheim (1987), die bereits in diese Arbeit eingeflossen sind, bekräftigen im Grunde genommen die kritischen Meinungen dazu. Denn wenn man die Feste und die dazugehörigen Gabenbringer als Ereignisse betrachtet, auf die sich Kinder oft über Monate freuen und die durch die jährliche Wiederholung Sicherheit vermitteln sollen, ist solch eine Vorgehensweise kontraproduktiv und fehl am Platz.

Eine indirekte moralische Wirkung der Figuren auf Kinder wäre möglich. Dass diese noch polarisierend denken und Märchenfiguren dieser Spaltung entsprechen, wurde bereits erwähnt. Bettelheim (1988, S. 15f) meint weiter, dass die Märchen zwar keinen moralisierenden Anspruch stellen, aber die Polarität der Figuren würde dem Kind dazu verhelfen zu entscheiden, wem es lieber ähnlich sein möchte. Das Kind entscheidet sich in der Regel für den Helden, weil es ihn ganz einfach sympathischer findet. Dazu Bettelheim (1988, S. 16):

*Das Kind identifiziert sich mit dem guten Helden nicht, weil er gut ist, sondern weil sein Wesen es zutiefst anspricht. Das Kind fragt nicht: ‚Möchte ich gut sein?‘, sondern: ‚Wem möchte ich gleichen?‘. Darüber entscheidet das Kind, indem es sich voll und ganz mit einer Gestalt identifiziert. Ist eine Märchengestalt gut, so beschließt das Kind, auch gut zu sein.*

Ich persönlich bin der Auffassung, dieser Gedanke ließe durchaus auf die magischen Figuren übertragen. Sie sind freundlich, großzügig und warmherzig, könnten somit für Kinder eine Vorbildwirkung einnehmen und diese Charaktereigenschaften als nachahmenswert erscheinen lassen.

Ähnlich streng wie das Kind gut und böse trennt, verfügt es im Kindergartenalter auch über einen moralischen Rigorismus. Es verfährt eindimensional in seiner Urteilsbildung: „*Gut sind Mitgefühl, Freigiebigkeit, Ehrlichkeit, schlecht hingegen Hartherzigkeit, Geiz und Diebstahl.*“ (Senckel, 2001).

Auch wenn sich das Kind in diesem Alter grundsätzlich eine Meinung gebildet hat, heißt das nicht, dass es sich immer daran hält. Vor allem dann nicht, wenn seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse mit denen anderer kollidieren, denn man darf nicht vergessen, dass es das egozentrische Denken noch nicht überwunden hat. Es sei aber angemerkt, dass sich Kinder durchaus selbst viele Gedanken über „richtig“ und „falsch“ machen und ihre Antworten auf moralische Grundfragen miteinander Ergebnis eigener Gedankenarbeit sind. (vgl. Oser & Althof, 1992, S. 51f)

Das moralische Denken des Vorschulkindes ist teilweise an Sanktionen orientiert, sie befriedigen aber ebenfalls eigene Bedürfnisse, auch wenn sie damit Normen übertreten. Denn sie müssen erst lernen, die ihnen bekannten moralischen Normen auch befolgen zu wollen. Genauso gut sind sie zu spontanen altruistischen Handlungen fähig, wie Helfen oder Trösten. (vgl. ebd., S. 194f)

Die Konsequenz, die ich aus den dargestellten Informationen ziehe, ist, dass man Kinder mit diesen positiven Ereignissen nicht erpressen und ihnen nicht mit Entzug drohen sollte. Ein Hinweisen auf oder Sprechen über moralische Regeln in diesem Zusammenhang ist aber sicher sinnvoll.

Bezüglich der Moralentwicklung meint Fraiberg (1972, S. 177f) Folgendes: Wie es für eine gesunde Gewissensbildung notwendig ist, als Elternteil die eigenen Werte vorzuleben, so ist es auch unerlässlich, Kinder für „*getanes Unrecht*“ (ebd., 178) zu tadeln und der eigenen Enttäuschung Ausdruck zu verleihen. Gerade damit hätten heutzutage viele Eltern Probleme, weil sie der Meinung sind, auch die negativen Verhaltensweisen für eine gesunde Entwicklung annehmen zu müssen.

Das im Kind durch gesetzte Konsequenzen entstehende Schuldgefühl, würde manchen Eltern ebenfalls sehr zusetzen. Laut Fraiberg ist dieses aber zur Entwicklung der Selbstkontrolle des Kindes erforderlich und muss von Eltern ausgehalten werden.

### 3.5.5 Analogie zwischen magischen Figuren und Gott

Wie bereits angeschnitten bestehen zwischen Gott und den magischen Figuren gewisse Gemeinsamkeiten: Sie sind unsterblich, allwissend, verfügen über außer-natürliche Fähigkeiten und stellen moralische Ansprüche.

Von daher ist es nicht verwunderlich, dass auch Kinder diese Parallelen wahrnehmen. Dennoch gibt es bis jetzt keine Anhaltspunkte, dass Kinder auch die Existenz Gottes anzweifeln, wenn sie aufhören, an die magischen Figuren zu glauben. (vgl. Breen, 2004, S. 455f)

Gesell (1954, S. 434) betrachtet die magischen Figuren, speziell den Weihnachtsmann sogar als Brücke zu Gott. Zuerst halten Kinder ihre Eltern für allwissend und allmächtig, irgendwann erkennen sie aber, dass auch sie nicht unfehlbar sind. In dieser Phase können die zuvor Vater und Mutter zugeschriebenen Eigenschaften auf den Weihnachtsmann, später auf Gott übertragen werden. Seiner Meinung nach fördert der Glaube an die magische Gestalt die Entwicklung eines Gottesbildes: *„In der Tat hilft dieser so greifbare Heilige mit seinem Beitrag zum Geist des Weihnachtsfestes dem Kind, zu einer abstrakteren Vorstellung von vergeistigter Göttlichkeit vorzustoßen.“* (ebd.).

Einen ganz anderen Standpunkt vertreten diesbezüglich einige Religionspädagogen, Theologen und konservative Christen. Noch eher am Rande äußert Thun (1964, S. 229) die Vermutung, dass die „Enttarnung“ der magischen Figuren als unreal auch auf andere Gebiete übertragen werden und somit auch Gott infrage gestellt werden könnte. Aus diesem Grund hält er die Gabenbringer für nicht ganz harmlos.

Noch kritischer spricht sich Schunert (2005, S. 88f) dazu aus. Sie hält die Gabenbringer für kontraproduktiv hinsichtlich eines Gottesglaubens und spricht sich ent-

schieden gegen sie aus. Durch das Anzweifeln dieser Figuren würden Kinder schon im Volksschulalter „das Glauben“ verlernen. *„Zusammen mit dem Christ-kind- und Nikolausglauben wirft das Kind auch den Glauben an Gott aus seinem Herzen. Der junge Mensch hört u. U. schon im Alter von 5 oder 6 Jahren auf, transzendente Wirklichkeit überhaupt für möglich zu halten.“* (ebd., S. 88).

Interessanterweise zieht Clark (1995, S. 55-58) einen genau gegenteiligen Schluss, sie sieht Santa Claus nicht als Bedrohung für Gott. Für das Erleben der magischen Figuren sei der Glaube und nicht das kritische Hinterfragen von großer Relevanz. So würden Kinder im Rahmen dieser Erfahrung die Fähigkeit, an etwas nicht Sichtbares zu glauben, erlernen. Kinder geben zwar den Glauben an die konkrete Gestalt eines Weihnachtsmannes irgendwann auf, was aber bestehen bleibt, ist die Möglichkeit, an etwas Höheres, Transzendentes zu glauben. Die Psychologin konnte aber in ihrer Untersuchung feststellen, dass magische Figuren in kirchlichen Schulen oder etwa bei den Zeugen Jehovas verpönt waren. Dort wurden Kinder über die Wahrheit aufgeklärt, wenn auch nicht immer erfolgreich.

Woolley (2000, S. 100) sieht die beiden Phänomene eher als voneinander unabhängig. Wenn Kinder die wichtigsten Kausalzusammenhänge verstanden haben und sozusagen auf dem Weg zu einer rationalen Sichtweise sind, stellt sich die Umwelt dieser Entwicklung in den Weg, indem sie Kindergartenkindern unter anderem das Wünschen oder das Beten näher bringt. Diese „Praktiken“ sind ihrer Meinung nach Vorläufer des religiösen Glaubens. Das magische Denken würde zwar bis zum sechsten Lebensjahr nicht vollkommen verschwinden, trotzdem würde die anschließende religiöse Erziehung das schon teilweise erlernte Ursache-Wirkungs-Denken blockieren.

All die aufgeworfenen Fragen sollten dazu dienen, sich ein Bild darüber machen zu können, wie unterschiedlich einige Aspekte der magischen Figuren diskutiert werden und welche Argumente dafür oder dagegen sprechen könnten. Ich persönlich erachte viele der positiven Argumente als nachvollziehbar und halte die Gabenbringer daher als Bereicherung für die kindliche Entwicklung. Wobei es bestimmt nicht angebracht ist, Kinder mit den magischen Figuren zu erpressen, einzuschüchtern oder absichtlich in Angst zu versetzen.

Abschließend möchte ich noch auf die wichtigsten Ergebnisse der Studie von Anderson und Prentice (1994, S. 73 u. S. 77-79) eingehen, die zeigen, dass Kinder ganz gut mit der Erkenntnis, dass der Weihnachtsmann nicht echt ist, umgehen können. Sie haben als einzige Kinder selbst nach ihrer diesbezüglichen Meinung gefragt.

Etwas mehr als die Hälfte der Kinder fand die Wahrheit selbst heraus, 33% wurden von den Eltern aufgeklärt und bei dem Rest handelte es sich um eine Mischung aus beidem. Insgesamt gab es eine breite Palette an emotionalen Reaktionen. Die positiven (wie „angenehm überrascht“ oder „glücklich“) kamen aber häufiger vor und wurden von ihrer Intensität her stärker eingestuft als die negativen (wie „traurig“ oder „enttäuscht“).

Ein überraschendes Ergebnis dieser Untersuchung war folgendes: *„That is, the greater the parental encouragement through verbalization and behavioral interaction, the less the distress for the child on discovery.“* (ebd., S.77). D.h., Kinder, deren Eltern sie stark ermutigten, an Santa Claus zu glauben, konnten besser mit der „Aufdeckung“ des Mythos umgehen als andere. Die Autoren konnten sich dieses Paradoxon nicht wirklich erklären. Ihrer Meinung nach wäre eine Möglichkeit, dass stark ermutigende Eltern eine erhöhte Aufmerksamkeit in diesem Bereich an den Tag legen, weil sie eingebundener sind und so negative Reaktionen ihrer Kinder früher erkennen und besser abfedern können.

Auf die Frage, warum Erwachsene den Kindern überhaupt vom Weihnachtsmann erzählen, war die häufigste Antwort, damit sich die Kinder vergnügen und Spaß haben können.

### **3.6 Faktoren, die den Glauben an die magischen Figuren beeinflussen**

Die aktuelle Studienlage zeigt hinsichtlich individueller Faktoren, die den Glauben an die Gabenbringer beeinflussen, kein eindeutiges Bild. Einerseits führten sich widersprechende Untersuchungsergebnisse zu kontroversen Sichtweisen, andererseits sind sie einfach noch zu wenig erforscht. So meinen auch Woolley, Boerger und Markman (2004, S. 457): *„(...) researchers know little about factors related to belief in fantastical beings.“* So ist es auch nicht verwunderlich, dass in den

meisten Arbeiten ausdrücklich auf die Notwendigkeit weiterer Forschung hingewiesen wurde.

Da auch einige der noch offenen Fragen meine eigene Untersuchung betreffen, sollen einige Aspekte davon skizziert werden.

### **3.6.1 Einflüsse von außen**

Natürlich gilt es zu bedenken, dass Figuren wie das Christkind oder der Osterhase breite kulturelle und elterliche Unterstützung finden.

Woolley gehört zu den Wissenschaftlern, die diesen Faktor als sehr relevant und beeinflussend ansehen. Kinder lernen in der Schule, dass Dinosaurier längst ausgestorben sind, gleichzeitig schreiben sie gemeinsam mit dem Lehrer einen Brief an den Weihnachtsmann, so als ob dieser ganz real wäre. Diesen Eindruck verstärken außerdem unzählige Bücher, Filme, Freunde, Eltern und viele andere Quellen. Grundsätzlich können Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren reale Wesen anhand ihrer physischen, biologischen und psychologischen Eigenschaften sehr gut als solche klassifizieren. Durch die Ausstattung der magischen Figuren mit einerseits menschlichen andererseits übernatürlichen Fähigkeiten (Santa Claus wirkt menschlich und hat eine Frau, gleichzeitig kann er aber mit seinem Schlitten fliegen), wird die Unterscheidung zwischen real und ausgedacht aber erschwert. Kinder müssen erst lernen, dass bereits eine einzige nicht-menschliche Fähigkeit ein unreales Wesen ausmacht. (vgl. Woolley, Boerger & Markmann, 2004, S. 456 u. Sharon & Woolley, 2004, S. 294 u. S. 306f)

Auch Harris, Pasquini, Duke, Asscher und Pons (2006, S. 76-96) erachten den Glauben an magische Figuren in erster Linie als von der Umwelt hervorgerufen. Kinder sind auf Informationen, auch über nicht sichtbare Dinge, der Erwachsenen angewiesen. Das betrifft beispielsweise auch den wissenschaftlichen Bereich, denn Kinder hören ebenfalls über krankmachende Bakterien, die sie aber nicht sehen können. Trotzdem räumen sie ein, dass sich Kinder manchmal gewissen Auskünften widersetzen, wenn diese vielleicht in Konflikt zu ihren selbsterarbeiteten Konzepten stehen. Insgesamt sei der Glaube aber nicht auf Probleme bei der

Unterscheidung zwischen Wirklichkeit und Phantasie zurückzuführen, sondern auf die Darstellung der Figuren als real. Dass Kinder irgendwann aufhören zu glauben, sehen sie als Folge veränderter Informationen und nicht aufgrund einer neu erreichten kognitiven Entwicklungsstufe.

Zu dieser Annahme passen die Ergebnisse von Rosengren und Hickling (2000, S. 87). Sie haben bei einer Elternbefragung festgestellt, dass die meisten Erwachsenen ihren Kindern im Vorschulalter für gewisse Ereignisse magische Erklärungen anbieten. Ab dem Schulalter ändern sie aber ihr Antwortverhalten auf kindliche Fragen, indem sie beginnen, sich auf die rationale Ebene zu beziehen. Weil Kinder in dieser Zeit magisches Denken abbauen, sehen auch diese Autoren Umwelteinflüsse als entscheidend an.

Ebenso spricht ein Untersuchungsergebnis von Blair, MC Kee und Jernigan (1980, S. 694) für diese Annahme. Der Glaube an den Weihnachtsmann, den Osterhasen und die Zahnfee sei nicht von der kognitiven Entwicklungsstufe, sondern vom Alter abhängig.

Jene Studien, die als Teilaspekt untersuchten, welchen Einfluss die elterliche Ermutigung auf den Glauben an die Figuren hat, lieferten ebenfalls unterschiedliche Erkenntnisse. Während Prentice et al. (1978, S. 626) in einer Forschungsarbeit einen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren entdeckte, konnte dieser in einer weiteren Untersuchung nicht bestätigt werden (Prentice & Gordon, 1987). Die Hauptaussage letzterer Studie, die sich mit dem Glauben an Santa Claus und Tooth Fairy bei jüdischen Kindern beschäftigte, ist folgende: *„Contrary to expectations, Jewish children believed in both figures equally regardless of parental encouragement, the child's behavioral participation in the myths, or parental commitment to Jewish tradition.”* (ebd., S. 139). Also war der Glaube unabhängig von elterlicher Ermutigung oder davon, wie stark die Familien in der jüdischen Tradition verhaftet waren oder ob an den beiden Bräuchen überhaupt teilgenommen wurde. Insgesamt war der Glaube an die magischen Figuren aber weniger stark ausgeprägt als bei den christlichen Kindern.

Die konservativen Christen, die Clark (1995, S. 57) in ihrer Studie befragte, lehnten die magischen Figuren ab und wirkten diesen zusammen mit ihren kirchlichen

Gemeinschaften bewusst entgegen. Interessanterweise haben aber alle Kinder dieser Familien, bis auf eine Ausnahme, an Santa Claus geglaubt.

Woolley (1997, S. 1003), die in ihren Studien selbst keinen Zusammenhang zwischen den Faktoren gefunden hat, schließt einen solchen dennoch nicht aus. Ihrer Meinung nach könnte er komplexer und subtil sein.

Umwelteinflüsse sind hinsichtlich des Glaubens an die magischen Figuren wohl unbestritten, welchen Beitrag jedoch gerade die elterliche Ermutigung dazu leistet, kann aufgrund divergierender Ansichten und Ergebnisse nicht beantwortet werden. Eines sei zum Abschluss noch erwähnt: dass Kinder nicht so leichtgläubig und beeinflussbar sind, wie oftmals angenommen. So hat eine Arbeit von Mead (1932) gezeigt, dass Kinder in abergläubischen Kulturen selten die magischen Überzeugungen der Erwachsenen übernommen haben (zitiert nach Woolley et al., 2004, S. 464).

### 3.6.2 Kosten-Nutzen-Analyse

Woolley et al. (2004, S. 458) brachten die Idee einer Kosten-Nutzen-Analyse im Bereich des magischen Denkens ein. Generell bedeutet das, dass magische Überzeugungen bei Kindern dann stärker zum Ausdruck kommen, wenn sie ihnen in irgendeiner Weise hilfreich könnten. Konkret auf die magischen Figuren bezogen meinen die Autoren folgendes: *„Regarding motivation, it seemed conceivable that the extent to which children associate belief in a fantastical being with positive outcomes, such as receiving presents, might also influence belief.”* (ebd.). Kinder würden also Kosten und Nutzen gegeneinander abwägen und der Glaube an die Gabenbringer wäre dann stärker, wenn die erwartete Belohnung jegliche negative Konsequenzen überwiegt.

Ihre eigene umfassende und aufwendige Untersuchung unterstützte diese These. Zur besseren Erforschung von Einflussfaktoren auf den Glauben kreierten sie eine eigene Figur, die sie in mehreren Etappen 44 Kindergartenkindern mit all ihren

Facetten präsentierten. Die Idee war, eine Gestalt rund um Halloween zu entwickeln, da dieses Fest über keine einzelne spezielle Figur verfügt.

Den Kindern wurde erzählt, dass sie in der Nacht nach Halloween kommen und die eingesammelten Süßigkeiten gegen Spielsachen austauschen würde.

Manchen Kindern wurde nur von der Candy Witch erzählt, andere wurden von ihr „zu Hause besucht“. Die Eltern wieder anderer Kinder hatten die Aufgabe, zusätzliche Anreize zu liefern, wie beispielsweise vor ihren Kindern mit der Figur zu telefonieren und sie um ihr Kommen zu bitten.

Aufgrund ihrer Annahme einer Kosten-Nutzen-Analyse erwarteten sie sich einen stärkeren Glauben bei jenen Kindern, die Spielsachen lieber als Süßigkeiten hatten. Nicht bei den dreijährigen, aber bei den vier- bis fünfjährigen Kindern wurde diese Hypothese bestätigt. Nebenbei bemerkt hatten jene Kinder, die besucht wurden, im Gegensatz zu denen, die nur von ihr hörten, ebenfalls einen intensiveren Glauben. (vgl. ebd., S. 456-468)

Eine Konsequenz dieser Annahme wäre, dass man sozusagen auswählt, woran man glaubt. Das dem nicht der Fall ist, sei aber ein Hauptcharakteristikum des Glaubens an sich, weshalb Woolley et al. (2004) Folgendes einräumen: *„Rather it makes more sense that children’s preferences and goals affect what they pay attention to, how much weight they give to evidence, and possibly also their level of engagement in entity-related practices.”* (S. 465).

Also sehen sie den Einfluss eher indirekt, sodass Kinder einfach den Dingen mehr Aufmerksamkeit schenken, die ihren Vorlieben entsprechen, infolge größeren Anteil an den jeweiligen Brauchtumsfiguren nehmen und sich somit auch der Glaube daran stärker entwickelt. Dennoch entspricht dies meiner Meinung einer materialistischen Motivation.

### **3.6.3 Wissen über Naturgesetze**

Woolley (1997, S. 997) geht in ihrer Überblicksstudie unter anderem der Frage nach, warum Kinder magisches Denken beibehalten, wenn sie ab dem vierten Lebensjahr sehr gut zwischen Phantasie und Realität unterscheiden können.

Sie sieht eine Ursache dafür im defizitären Wissen über Naturgesetze. So wurden in einer ihrer Untersuchungen vier- bis achtjährige Kinder einerseits mit einfachen und andererseits mit zu schwierigen physikalischen Ereignissen konfrontiert. Überall, wo die Erwartungen der Kinder verletzt wurden, griffen sie auf magische Erklärungen zurück. Daraus zieht sie den Schluss, dass Kinder, je mehr sie über physikalische Mechanismen wissen, sich Dinge umso weniger auf magische Art erklären. (vgl. Phelps & Woolley, 1994, zitiert nach ebd.)

Dem steht eine Studie von Evans, Milanak, Medeiros und Ross (2002, S. 54) gegenüber, bei der Vorschulkinder über Magie und Tricks interviewt wurden und anschließend solche vorgeführt bekamen. Ein Ergebnis davon war, dass auch Kinder, die bei bestimmten Problemstellungen über das nötige logische Verständnis verfügten, zu magischen Erklärungen tendierten.

Hinsichtlich Gabenbringer erwies sich die These zum defizitären Wissen in der Forschungsarbeit von Sharon und Woolley (2004, S. 300f) ebenfalls als nicht haltbar. Sie ließen Kinder zwischen drei und fünf Jahren verschiedene reale und erfundene Wesen (beispielsweise Clown, Dinosaurier, Monster etc.) unterscheiden. Während Kinder generell mit steigendem Alter in der Einschätzung „echt“ versus „unecht“ immer besser wurden, waren dabei die Figuren des Weihnachtsmannes und des Osterhasen große Ausreißer. Der Glaube an sie war bei den Fünfjährigen ungefähr doppelt so hoch wie bei den Dreijährigen.

Woolley (1997, S. 1006f) weist darauf hin, dass Kinder viele Ungereimtheiten bei den magischen Figuren erkennen müssten, weil das rationale Denken mit zunehmendem Alter stärker wird. Beispielsweise müsste ihnen auffallen, dass niemand alle Kinder der Welt in einer Nacht besuchen kann oder der Weihnachtsmann mit seiner Statur gar nicht durch den Schornstein passen würde. Sie spekuliert mit dem Gedanken, dass eventuell eine motivationale Komponente dahingehend arbeitet, Aufdeckung solcher Ungereimtheiten zu vermeiden.

Bettelheim (1987, S. 384) bietet eine Erklärung an, die zu der „Ungereimtheit“ bezüglich des Weihnachtsmannes, der unmöglich alle Kinder in so kurzer Zeit besuchen kann, passt und die auf Piaget zurückgeht:

*Für das kleine Kind existieren wichtige Figuren gleichzeitig an vielen Orten, sowohl in ihrer geistigen als auch in ihrer körperlichen Gestalt. Daher können Eltern nur so schwer begreifen, wieso ein Kind nicht durch die vielen Santas in Verwirrung gerät, die an Weihnachten überall auftauchen. (ebd.)*

#### **3.6.4 Negative Emotionen**

Ein weiterer Aspekt, der sich in manchen Studien fand, war der Einfluss von negativen Emotionen auf das magische Denken. So konnten Phelps und Woolley (1995, zitiert nach Woolley, 1997, S. 994f) feststellen, dass Kindergartenkinder dazu neigten, eher positiv bewertete Phantasiefiguren für real zu halten als negative Phantasieobjekte. Eine von ihnen angedachte Ursache ist: *„It is possible that children’s judgments about imagined entities may reflect whether or not they want the entity to appear.“* (ebd., S. 995).

Eine emotionale Komponente zeigte sich auch in einer früheren Untersuchung von Samuels und Taylor (1994, zitiert nach ebd., S. 1002). Vorschulkinder sollten bestimmen, welche bildlichen Darstellungen von ausgedachten und erfundenen Ereignissen real seien. Die größten Schwierigkeiten bei der Einschätzung hatten sie, wenn Bilder einen ängstigen Inhalt aufwiesen, wobei es des Öfteren vorkam, dass reale negative Ereignisse als in der Wirklichkeit nicht möglich eingestuft wurden.

#### **3.6.5 Mangelnde Kontrolle versus aktive Einflussnahme**

Die Psychologin Taylor (1997, S. 1016) spricht einen Faktor an, der ihrer Meinung nach ausschlaggebend dafür ist, wie Kinder Realität und Phantasie unterscheiden können, sie nennt ihn die kreative Kontrolle. Diese sei bei imaginären Freunden und anderen Phantasieprodukten, die vom Kind selbst stammen, stark vorhanden. Anders sieht es ihrer Meinung nach bei magischen Figuren aus, hier wäre das Ausmaß der Kontrolle seitens des Kindes sehr gering. Das Kind sei dabei passiv und bekäme die Mythen rund um Weihnachtsmann und Co als „fertige Produkte vorgeführt“. Dazu führt sie aus: *„When children are presented with fantasy material*

*created by adults, they might consider the possibility that they are learning something new and strange about the real world.” (ebd.).*

Den Punkt, dass zwischen eigenen Phantasieprodukten und den magischen Figuren ein großer Unterschied besteht, kritisiert auch Boss (1991, S. 25) sehr stark. Letztere würden dem Kind regelrecht oktroyiert werden.

Die Passivität der Kinder in diesem Zusammenhang betont auch Thun (1964). Osterhase, Christkind und Weihnachtsmann würden „(...) *fertig zum Gebrauch bereit liegen und keine individuelle Anwendung erfordern* (...)“ (S. 224).

Zu einer sehr gegensätzlichen Ansicht ist Clark (1995, S. 119 u. S. 104f) durch ihre Interviews mit Kindern gekommen. Schließlich ist ein Hauptergebnis ihrer Untersuchung, dass Kinder aktiv mit dem Weihnachtsmann- und Osterhasenbrauch umgehen. Sie würden sich manchen Brauchpraktiken widersetzen, einige Innovationen begrüßen und mitunter sogar selbst welche einführen. So hätten Kinder beispielsweise Rudolph, das Rentier mit der roten Nase, von sich aus mythologisiert und mit in den Brauch aufgenommen.

Vor allem zu Ostern waren Kinder oft die treibenden Kräfte, wie bereits im Unterkapitel 3.4.4 angesprochen. Hierbei ist hinzuzufügen, dass manche Familien ohne das Drängen der Kinder gar nicht gefeiert hätten. Neben einigen streng religiösen Eltern, die nichts von dem Brauch hielten, gab es in ihrer Studie sogar zwei muslimische Familien, wo die Kinder selbst das Osterfest und die dazugehörigen Rituale eingeführt haben. (vgl. ebd., S. 79)

Aufgrund ihrer Erkenntnis widerspricht sie der gängigen Meinung vieler Soziologen, die die Sozialisation im Rahmen von Bräuchen als rein passiv ansehen: „*This active influence of the child on festival observation directly contradicts expressed views of many social scientists who espouse a more passive view of ,socialization.*“ (ebd., S. 79).

Da Erwachsene wenig Raum für fantastische Aktivitäten haben, sind sie laut Clark (1995, S. 44) auf das stellvertretende Erleben durch ihre Kinder angewiesen. Dies wurde schon im Unterkapitel 3.4.7 erläutert. Sie merkt aber weiter dazu an, dass Kinder dadurch über eine gewisse Macht verfügen, wodurch sie in diesem Zu-

sammenhang ebenfalls eine aktive Rolle einnehmen, und zwar auf indirekte Weise: wenn Eltern sich bei Ritualen im Rahmen der Feste bemühen, haben sie eine gewisse Erwartungshaltung, wie ihre Kinder darauf reagieren sollten. Denn die kindlichen Reaktionen zeigen quasi den Erfolg eines Rituals an. Bleibt die große Begeisterung bei den Kindern aber aus, sind die Eltern enttäuscht und modifizieren deshalb oft einzelne Brauchpraktiken. (vgl. ebd., S. 104)

Die aktive Seite von Kindern im Bereich von Mythen, der Einfluss ihres Phantasie-reichtums und ihrer Einbildungskraft kommt im folgenden Zitat von Clark (1995) sehr schön zum Ausdruck und soll dieses Kapitel schließen: *„As Peter Pan once claimed, a new baby’s first laugh caused the beginning of fairies. But unless children continue to believe, fairies die.“* (S. 119).

### **3.7 Zusammenfassung**

In diesem Kapitel wurde erläutert, aus welchen Gründen Kinder so stark auf magische Figuren ansprechen. Einerseits haben sie die Tendenz, äußere unbekannte Ereignisse sowie eigene Gefühle zu personifizieren. Andererseits haben Kinder im Vorschulalter auch ein Bedürfnis nach konkreten Anschauungen, weil sie noch nicht in der Lage sind, abstrakte Ideen, wie beispielsweise einen „Geist des Schenkens“ zu Weihnachten, zu verstehen. Ein Christkind oder ein Osterhase sind für das Kind greifbarer, außerdem kommen die Fähigkeiten und Eigenschaften magischer Figuren seiner Denkart in diesem Alter sehr entgegen.

Nach einer Darstellung der historischen Entwicklung der Feste und der Brauchumgestalten wurden ihre symbolischen und psychologischen Bedeutungsmöglichkeiten näher beleuchtet. Zu Ostern und Weihnachten wird laut Bettelheim die Geburt an sich zelebriert, was eine beruhigende Wirkung auf Kinder hat, weil sie sich dadurch selbst angenommen und willkommen fühlen. Der Charakter als Familienfeste würde auch kindliche Ängste mildern, wie die Angst, verlassen zu werden. Er betont außerdem die Wichtigkeit, diese Feierlichkeiten mit einem magischen Beiklang zu versehen, wozu er die magischen Figuren als unerlässlich ansieht. Auf diese Weise würden Eltern einmal im Jahr die kindlichen Wunschträume wahr werden lassen und sozusagen ein wahres Schlaraffenland inszenieren.

Es gibt aber auch kritische Stimmen, die die Figuren als rationalisierungsfeindlich oder als reine Lüge betrachten und deshalb verurteilen. So wurden verschiedene Fragen, zu denen kontroverse Ansichten vorherrschen, aufgezeigt und diskutiert. Darüber hinaus wurden Parallelen zwischen dem Glauben an Gott und dem Glauben an Christkind und Co dargestellt. Viele, vor allem religiöse Menschen, sehen in den magischen Figuren eine Ablenkung vom eigentlichen Sinn der Feste und als Bedrohung für den Gottesglauben. Für Clark ist genau das Gegenteil der Fall, nämlich dass Kinder durch die Gabenbringer unter anderem die Fähigkeit erlernen, an etwas Höheres zu glauben.

Zuletzt wurden Faktoren beschrieben, die den Glauben an die magischen Figuren beeinflussen, und die in der aktuellen Forschung eine zentrale Rolle spielen. Hierzu liegen zum Teil unterschiedliche, einander widersprechende Ansichten und Untersuchungsergebnisse vor. Zu nennen ist beispielsweise der Einfluss der elterlichen Ermutigung, der in manchen Studien bestätigt wurde, in anderen aber wiederum nicht gefunden werden konnte.

Die Thematik ist auch für Eltern von großer Bedeutung. Einerseits sind vielen die magischen Figuren sehr wichtig, was sich Clark damit erklärt, dass Erwachsene im Rahmen solcher Feste stellvertretend durch ihre Kinder das Bedürfnis nach Magie ausleben können. Andererseits beschäftigen sich einige Eltern auch intensiv mit der Frage, ob sie ihre Kinder anlügen, wenn sie ihnen vom Osterhasen oder Weihnachtsmann erzählen.

Man kann nicht bestreiten, dass es sich bei den Figuren im Grunde genommen um eine Lüge handelt. Ihre schädliche Wirkung würde ich persönlich jedoch stark bezweifeln, vorausgesetzt man betreibt dies mit einer spielerischen Freude, ohne dabei zu übertreiben, ohne damit zu erpressen und zu drohen oder Kindern die Wahrheit vorzuenthalten, wenn sie starke Zweifel äußern.

In diesem Aspekt stimme ich mit Bettelheim überein, so dass man die magische Gestaltung solcher Feste samt der dazugehörigen Gabenbringer gewissermaßen als Eingehen auf die kindliche Welt oder Wahr-werden-lassen von Phantasien und Wünschen ansehen kann.

Insgesamt hat das Literaturstudium viele positive Aspekte für die kindliche Entwicklung zum Vorschein gebracht, weshalb es schade wäre, auf die magischen Figuren zu verzichten.

## 4 Ängste in der Phase des magischen Denkens

Die Phase des magischen Denkens ist nicht nur von positiver Phantasietätigkeit gekennzeichnet, sondern auch vom Auftreten verschiedener Ängste. Diese wurden bisher ausgeklammert, um auf sie in einem eigenen Kapitel gesondert einzugehen. Einerseits treten sie gerade aufgrund der beflügelten Phantasie verstärkt in diesem Alter auf, andererseits ist eine Darstellung deshalb wichtig, weil in meiner eigenen Untersuchung der Krampus, eine Angstfigur, näher beleuchtet werden soll.

Die magisch-animistische Denkweise des Kindes vermittelt ihm einerseits Kraft und Selbstbewusstsein, andererseits kann solch eine belebte Besetzung der Umwelt angsteinflößend wirken. So werden schnell einmal aus Schatten Geister, aus wehenden Vorhängen Einbrecher oder aus dem Hund des Nachbarn ein böser Wolf. (vgl. Rogge, 1997, S. 150)

Aber das Kind ist dem nicht hilflos ausgeliefert, denn gerade sein Weltbild und die damit verbundene reichhaltige Phantasie gibt ihm die Möglichkeit, sich selbst Freunde oder Figuren herbeizuzaubern, die ihm bei der Bewältigung seiner Ängste helfen können. So meint Finger (2004, S. 49):

*Im magischen Denken können Kinder die Welt verwandeln, so wie es ihnen paßt. Sie können Gefahren heraufbeschwören oder auch überwinden. In keiner anderen Zeit ihrer Entwicklung glauben Kinder so sehr an ihren Einfluß auf die Welt. Sie fühlen sich stark und vertrauen ihren geheimen Kräften.*

Aufgrund ihrer Überzeugung, durch ihre Handlungen und Gedanken auf die Umwelt einzuwirken, kann aber bei den Kindern auch der Eindruck entstehen, Dinge verursacht zu haben, mit denen sie gar nichts zu tun haben. Beispielsweise kann das Gefühl aufkommen, die Scheidung der Eltern oder den Tod eines Verwandten ausgelöst zu haben, wodurch starke Schuldgefühle entstehen können. (vgl. ebd., S. 49f)

Im Folgenden werden Hintergründe zu den verschiedenen Ängsten in dieser Lebensphase näher beschrieben und anhand von Beispielen veranschaulicht. Darüber hinaus wird gezeigt, wie Kinder diese durch ihre eigene Phantasietätigkeit bekämpfen bzw. bekämpfen können.

#### **4.1 Ursachen der Ängste und Lösungsstrategien**

Obwohl also Kinder stark in die Kraft ihrer Magie und Phantasie vertrauen, bleibt trotzdem ein gewisses Maß an Unsicherheit bestehen, sodass manchmal dennoch Zweifel aufkommen, den eingebildeten Wesen Herr werden zu können. (vgl. Rogge, 1997, S. 95)

In dieser Lebensphase treten Ängste verstärkt auf. Grundsätzlich ist Angst aber laut Fraiberg (1972, S. 17f) nichts Pathologisches, sondern eine normale und notwendige Reaktion auf eine Gefahr. Außerdem dient sie sozialen Zwecken, sie ist ausschlaggebend für die Bildung des Gewissens, der die Furcht vor Ablehnung zu Grunde liegt. Schon für den Säugling bedeutet alles Neue und Unerwartete Gefahr und er reagiert darauf mit Angst. Durch die Wiederholung solcher Erfahrungen lernt das Kind anders damit umzugehen. Es bereitet sich sozusagen durch die Angst auf die Gefahr vor. Menschen, die diese vorbereitende Angst nicht entwickeln konnten und sich somit nicht auf Gefahren einstellen können, sind anfällig für Neurosen.

Prinzipiell besitzt das kleine Kind die geistigen Fähigkeiten zur Bekämpfung von Ängsten. Das Verleugnen von Ängsten wirkt sich kontraproduktiv aus, wie ein Beispiel von Fraiberg (1972, S. 11f) demonstriert: Die Eltern eines Jungen namens Frank wollten um jeden Preis Neurosen und Traumata in seinem Leben vermeiden. Alles war genau durchdacht, er wurde sexuell aufgeklärt und ihrer Ansicht nach perfekt auf die Geburt seiner Schwester vorbereitet. Angst und Gewalt wurden so weit wie möglich „ausgeschaltet“, er hörte nur gute und nette Märchen (z. B. ernährten sich Ungeheuer nur von Luft und Liebe und keinem Menschenfleisch), Tod und Zerstörung waren darin nicht vorhanden. Trotzdem hatte er mit zwei Jahren dieselben Ängste wie Gleichaltrige, beispielsweise davor, im Bade-

wannenausguss zu verschwinden. Er hatte außerdem sehr gewalttätige Phantasien seiner kleinen Schwester gegenüber und auch seine Geschichten waren brutal, so wurde den darin vorkommenden Hexen immer der Kopf abgeschlagen.

Diese Geschichte veranschaulicht, dass gewisse Ängste ohnehin auftreten. Wichtig ist nur, dass Eltern diese verstehen und mit ihren Kindern Strategien finden, wie sie diese bekämpfen und mit ihnen umgehen können, damit sie ihnen nicht hilflos gegenüber stehen. Denn auch im Alltag sind Kinder mit Ängsten und inneren Konflikten beschäftigt, selbst wenn Erwachsene das nicht immer erkennen. Fraiberg (1972, S. 13) meint dazu: *„Die Art und Weise, auf welche das Kind mit seinen irrationalen Ängsten fertig wird, entscheidet deren Wirkung auf seine Persönlichkeitsentwicklung.“*

Wie bereits im dritten Kapitel erwähnt wurde, spricht Ellwanger (1980, S. 46f) vom Phänomen der Dämonisierung der Umwelt. Einerseits erschaffen sich Kinder durch diesen Vorgang gute und hilfreiche Figuren, andererseits auch böse und bedrohliche Gestalten. So werden physikalische Erscheinungen personifiziert, dasselbe betrifft aber auch seelische Zustände und Vorgänge: *„(...) Gefühle, Triebe, Ängste können ihren Ausdruck, ihr ‚Abbild‘ personifiziert in magischen Gestalten finden. Seit Jahrtausenden ist die Figur des Teufels, des Diabolos, des Verleumders, Entzweiers, Versuchers und Verführers, ein solches Bild negativer, zerstörerischer seelischer Kräfte.“* (ebd., S. 47).

Rogge (1997, S. 95ff) weist darauf hin, dass Kinder ab dem zweiten Lebensjahr Vernichtungsängste empfinden. Gerade in dieser Zeit beginnen sie, ihren eigenen Körper besser kennen zu lernen und sind daher sensibler für physische Gefahren. Dies führt zu der Angst, von phantasierten Gestalten verletzt oder zerstört werden zu können. Die kindlichen Vernichtungsängste binden sich an Urelemente (wie Blitz, Donner, Feuer etc.), an Wesen wie Geister und Hexen oder an selbsterdachte Phantasiefiguren. *„Wenn Kinder Schöpfer sind, können sie die ‚selbstgemachten‘ Geschöpfe, die Figuren und wilden Gefährten zum Verschwinden bringen.“* (ebd., S. 103).

Ein Erlebnis von Rogge (1972, S. 98-102) verdeutlicht sehr schön, wie ein Kind anhand seiner eigenen Phantasie Ängste in den Griff bekommen kann: Benjamin war unsicher und hatte wenig Selbstvertrauen, er fürchtete sich vor Dinosauriern. Diese würden seinen Erzählungen nach im Garten herumlaufen, gute wie böse, wobei letztere Menschen fressen würden. Seine Phantasien wurden aber nicht ernst genommen. Rogge lernte den Jungen im Rahmen eines Familienseminars kennen und schlug ihm vor, einen bösen Dinosaurier zu zeichnen, was Benjamin nicht möglich war, weshalb er einen guten malte. Anschließend bastelten die beiden den Saurier gemeinsam nach der gezeichneten Vorlage, er bekam den Namen „Dino, der Gute“. Der Pappdino begleitete den Buben ab diesem Tag überall hin und er wurde dadurch in den folgenden Wochen immer selbstsicherer und eigenständiger, weil er sich von seinem Begleiter beschützt fühlte. Ein paar Monate später ging er noch einen Schritt weiter und fertigte Zacken aus Pappe, die er an seinen Pulli befestigte. Von da an spielte er selbst einen bösen Saurier, der von einem guten gejagt wurde und gegen diesen kämpfen musste.

Die bösen Dinosaurier standen für seine eigenen wilden, unbeherrschten und zerstörerischen Anteile, die er bis dahin nicht annehmen konnte und die Angst in ihm auslösten, weil er sich als ausschließlich gut ansah und sich somit nur mit „dem Guten“ identifizieren konnte. Durch das spielerische Ritual konnte er sich aber darauf einlassen und seine eigene wilde Seite zähmen, in dem er im Spiel den bösen Dino besiegte. Rogge (1997) meint dazu: *„So geht es denn beim Umgang mit der Vernichtungsangst nicht allein um das Bannen von Dämonen, es geht darum, die ‚bösen‘ Anteile in sich zu erkennen, sie zuzulassen und zu zivilisieren.“* (S. 103).

Auch Bilz (1958, S 77f) machte die Erfahrung, dass viele Kinder, die sich gerade in der Phase des ersten Gestaltwandels befanden und die zu ihr in die Praxis kamen, verstärkt mit Ängsten und schrecklichen Träumen zu kämpfen hatten. In dieser Zeit (rund um das fünfte Lebensjahr) erfahren Kinder einen Wachstumsschub, wodurch die Körperformen disharmonisch werden, was von Kindern klarerweise als beunruhigend erlebt wird. Zu den beschriebenen Traumgehalten gehörten oft furchteinflößende Figuren, wie das Gramanni (eine Kinderschreckfigur im Erzgebirge), Wölfe, Hexen, Teufel, usw. Deren Absichten bezeichneten die Kinder bei-

spielsweise als „mitnehmen“ oder „totmachen“. Diese Gestalten haben den Charakter von sogenannten Abholwesen, teilweise handelt es sich um mythologische Figuren, andererseits aber auch um Diebe, Räuber oder Einbrecher.

Bilz (1958, S. 83) erkennt eine starke Parallele zwischen diesen gefürchteten Figuren und der Veränderung, in der sich das Kind in der Zeit des Gestaltwandels befindet. Es steckt in einer Umbruchsituation vom Kleinkind zum reiferen Schulkind. So könnte in ihm ein Gefühl entstehen, dass es der kleinkindlichen Existenz mitsamt der damit verbundenen Geborgenheit und Umsorgtheit entrissen wird, sozusagen von dort weggeholt wird, bzw. einen Einbruch in sein bisheriges Dasein erlebt. Somit sieht sie ebenfalls die angsteinflößenden Figuren als Projektion der innerpsychischen Welt dieses Lebensalters.

Auch Ellwanger (1980, S. 50) betont, dass viele magische Gestalten den Charakter von Abholwesen haben und meint dazu: *„Die Bedrohung, die von ihnen ausgeht, ist das Abholen des Kindes aus seiner vertrauten Umgebung an einen unbekanntem Ort, der selten bezeichnet wird.“* (ebd.). Er betrachtet sie als Personifikationen der Trennungsangst, eine der zentralsten Ängste des Menschen überhaupt. Schmerzhaft Abschiede und Trennungen begleiten den Menschen sein ganzes Leben lang, vom Ausgestoßenwerden aus dem Mutterleib bei der Geburt bis hin zum Tod.

Er erwähnt des Weiteren die bekannte Figur des „schwarzen Mannes“, in der sich oft eine frei flottierende Angst, sowie die Angst vor der Dunkelheit oder vor dem Alleinsein ausdrücken. *„Schwarz ist die Farbe des Teufels, psychologisch gesehen auch eine Farbe der Angst, und die Gestalt des schwarzen Mannes, die überall und jederzeit auftauchen kann, ist vor allem dann von großer Wirkung, wenn ein Kind Angst hat, aber nicht weiß wovor.“* (ebd., S. 53). Wie die anderen furchteinflößenden Gestalten und Abholwesen, ist laut Ellwanger auch er eine Projektionsfigur für Ängste, nicht aber deren Ursache.

Besonders eng verbunden seien solche Ängste auch mit der kindlichen Gewissensentwicklung, da sich das Kind in dieser Phase oft schuldig fühlt. So kann die Angst vor dem schwarzen Mann auch Schuldgefühle und die Furcht vor Bestrafung darstellen. Aus diesem Grund können auch andere Gestalten, wie Ungeheuer oder Hexen, die in den Symbolspielen von Kindern dieses Alters häufig vor-

kommen, die Angst vor Eltern, Erziehern oder dem eigenen Gewissen ausdrücken. (vgl. ebd., S. 53 u. S. 101)

Kinder wissen oft nicht genau, warum sie Angst haben oder warum sie gewisse Dinge empfinden. Wenn ihnen die Worte fehlen, drücken sie daher ihre Gefühle in Bildern aus. Somit geben sie ihren Ängsten ein Gesicht, wodurch sie fassbarer werden und besser zu ertragen sind. (vgl. Finger, 2004, S. 33)

Finger (2004, S. 34) gibt in diesem Zusammenhang ein Beispiel von einem Mädchen, in dem man gut erkennt, wie und aus welchem Grund für das Kind unklare Ängste auf eine äußere Figur verlagert werden: Die dreijährige Julia will nach der Geburt ihres Bruders nur mehr bei ihrer Mutter schlafen, weil in ihrem Zimmer ein Gespenst auf sie lauern würde. Hinter der Furcht vor dem Geist steckt in Wirklichkeit etwas anderes, nämlich die Angst, durch den Bruder die Liebe der Eltern zu verlieren und für sie unwichtig zu werden. Natürlich ist das dem Mädchen selbst nicht klar, es handelt nicht bewusst so: *„Julia hat nur das dumpfe Gefühl, von etwas bedroht zu sein.“* (ebd.). Für sie ist das Gespenst real und es ist leichter auszuhalten als eine verschwommene Angst vor Liebesverlust, die für sie nicht greifbar ist. Auf diese Art hat die Furcht ein Gesicht und über ein konkretes Objekt kann sie mit den Eltern sprechen, kann es sogar bekämpfen. Wichtig zur Lösung eines derartigen Problems ist es, nicht an den Verstand des Mädchens zu appellieren, sondern sich in seine Welt einzulassen: *„Wenn die kindliche Phantasie so bedrohliche Wesen schafft, muß die Phantasie auch eingesetzt werden, um solche Wesen zu überwinden.“* (ebd.).

Bezüglich des Umgangs mit angsteinflößenden magischen Gestalten konnte Ellwanger (1980, S. 9f) in Interviews mit kleinen Kindern drei weitere Umgangsweisen feststellen.

- *„Das gleichzeitige Vorhandensein und Nichtvorhandensein magischer Gestalten“*: Kinder verneinen zwar, dass es beispielsweise Geister gibt, zur selben Zeit bejahen sie aber deren Existenz, die sie auf einen bestimmten Zeitraum beschränken, etwa auf die Nacht.
- *„Die Selbstbeschwichtigung durch Leugnung“*: Um bei Geistern zu bleiben, hieße das, es gäbe zwar welche, aber keine richtigen.

- „Die Identifikation mit dem Angreifer“: Zur Angstabwehr nimmt das Kind selbst die Rolle des gefürchteten Wesens ein.

Der letztgenannte Punkt kommt sehr schön in einer Erzählung von Anker und Bucher (2004, S. 75f) zum Ausdruck: Der kleine Gabriel und seine Schwester bekamen Besuch vom Nikolaus. Als dieser die Wohnung betrat, verschlug es dem Jungen die Sprache und er flüchtete in die Arme seiner Mutter. Erst nachdem der „Fremde“ weggegangen war, fand Gabriel wieder seinen Mut. Er lief zur Wohnungstür und schrie dem Nikolaus nach, dass er im nächsten Jahr nicht mehr wiederkommen brauche. In den darauffolgenden Wochen ließ die magische Figur den Buben nicht mehr los. Etliche Male spielte er mit einer Papiertüte am Kopf Nikolaus, indem er herumging und mit großen Gesten Erdnüsse verteilte. Gabriel schlüpfte selbst in die Rolle der Figur, die ihm Angst machte, und konnte sie auf diese Weise spielerisch überwinden.

Laut Finger (2004, S. 47) geschieht dabei Folgendes: Ein Kind, das sich in eine gefürchtete Gestalt verwandelt, übernimmt selbst die Kontrolle darüber, was sie tut und was sie nicht tut. Somit ist sie für das Kind nicht mehr unberechenbar, was die Angst reduziert. Außerdem ist es jetzt selbst derjenige, der andere in Schrecken versetzen kann, was ihm Spaß macht und ihm beweist, „(...) daß es selbst viel weniger Angst hat als die anderen.“ (ebd.).

## **4.2 Angstlust**

Jeder kennt das Gefühl, dass ängstigende Dinge auch eine gewisse Faszination ausüben. Einerseits fürchtet man sich zwar, andererseits möchte man doch zumindest einen Blick darauf erhaschen.

Dieses Phänomen bezeichnet man als Angstlust, es ist ein Pendeln zwischen Mut und Angst, aus dem sich ein gewisser Nervenkitzel ergibt. Schon beim Kleinkind kann man ein solches Verhalten beobachten, beispielsweise wenn es vom Vater in die Luft geworfen und unter gleichzeitigem Kreischen und Lachen wieder aufgefangen wird. Sie kommt ebenso beim Spiel „Hoppe, hoppe Reiter“ zum Ausdruck.

Dieses Pendeln der Gefühle führt zu plötzlichen Stimmungswechseln, die von Eltern oft als Trotz interpretiert werden. (vgl. Finger, 2004, S. 25 u. S. 29)

Aber gerade diese Gefühlsambivalenz kann hilfreich sein, um Ängste in den Griff zu bekommen, wie ein Beispiel von Finger (2004, S. 26) demonstriert: Einmal in der Woche kam eine große Zigeunerfamilie in den Hof der Familie des vierjährigen Elias. Auf der einen Seite hatte er Angst, weil ihm jemand erzählt hatte, dass Zigeuner stehlen würden. Auf der anderen Seite übte die Menschenmenge aber auch eine starke Faszination auf ihn aus. So lief er immer abwechselnd zwischen dem Fenster, wodurch er die Leute beobachten konnte, und der Mutter, die ihn beruhigte, hin und her. Finger bemerkt dazu: *„Dieses Pendeln zwischen dem Sich-der-Angst-Aussetzen und der Suche nach Beruhigung ist typisch für die Angstbewältigung von Vorschulkindern.“* (ebd.).

Das Erleben von Angstlust tritt auch bei Nikolaus und Krampus auf, Anker und Bucher (2004, S. 76f) nennen dasselbe Phänomen *„fascinosum und tremendum“* (ebd., S. 77). Dies sei vor allem heutzutage stark ausgeprägt, weil das Positive gegenüber dem Furchterregenden in den Vordergrund gerückt ist. So fürchtet man sich zwar vor dem Krampus; da er aber nicht mehr so streng wie in früheren Zeiten ist, überwiegt die Freude auf den Nikolaus, der einen beschenkt.

Alleine bei der Figur des Krampus lässt sich ein Pendeln zwischen Neugier bzw. Sehen-Wollen und Angst beobachten.

Folgende Elemente charakterisieren die Angstlust nach Finger (2004, S. 31):

- *Die Kinder setzen sich freiwillig einer Angst machenden Situation aus.*
- *Sie wissen dabei, dass diese Situation meist gut ausgeht.*
- *Sie genießen die in ihnen aufsteigende Spannung und Erregung.*
- *Sie erleben ein Gefühl der Stärke, weil sie die Angst aushalten oder sogar selbst etwas dagegen tun können.*

Angstlust verbunden mit der Identifikation mit dem Angreifer macht auch den besonderen Reiz des Spiels „Wer fürchtet sich vorm schwarzen Mann?“ aus, das wohl viele Menschen noch aus ihrer eigenen Kindergarten- oder Volksschulzeit

kennen. In diesem Spiel wird Angstabwehr praktiziert, denn einerseits erlangt das Kind durch die Wiederholbarkeit die Kontrolle über die Situation, andererseits gehört der, der gefangen wird, zum schwarzen Mann und wird dadurch ebenfalls zum Fänger. Wird man selbst zur angsteinflößenden Figur, kann man die Angst vor ihr überwinden. Die Angstlust, die dabei entsteht, kommt in lustvoll gespielten Angstgebärden und einem ängstlichen, gleichzeitig aber lustbetonten Kreischen zum Ausdruck. (vgl. Ellwanger, 1980, S. 94ff)

### **4.3 Das kindliche Bedürfnis nach Ausdrucksformen seiner destruktiven Seiten**

Wohl jeder, der schon einmal mit kleinen Kindern zu tun gehabt hat, hat bestimmt bemerkt, dass Kinder sich vor grausamen Elementen in Geschichten und Märchen zwar einerseits fürchten, sie aber trotzdem immer wieder hören wollen.

Eine Beobachtung von Bilz (1958, S. 80f) bringt genau diesen Punkt zum Ausdruck: Einem zweieinhalbjährigen Mädchen wurde die Geschichte vom Rotkäppchen erzählt, worauf hin sie den bekannten Dialog zwischen dem Wolf und Rotkäppchen einige Male erzählt bekommen wollte. In der darauffolgenden Zeit äußerte sie wiederholt, Angst vor dem bösen Wolf zu haben, sie konnte auch nicht mehr ruhig schlafen. Die Eltern versicherten ihr deshalb, dass es nur in Russland Wölfe geben würde und schnitten ihn sogar aus dem Buch heraus und verbrannten das Bild. Das Mädchen beruhigte sich wieder, fragte aber immer wieder nach dem Wolf. Ein paar Wochen später wollte ihr Vater mit ihr einen Ausflug in den Wald machen, zuvor sprach ihr die Mutter noch gut zu, dass sie jetzt zu den lieben Häslein gehen würde. Noch zu Hause trafen das Mädchen und ihr Vater auf einen Nachbarn, der sich nach ihren Plänen erkundigte. *„Zur größten Überraschung antwortete das Kind, und zwar sehr bestimmt und ohne Zögern: ‚In den Wald zum Ußlandwolf!‘. Nicht die harmlosen Häslein, sondern das kinderfressende Ungeheuer, dessen Bild verbrannt werden mußte, bildete den Anziehungspunkt.“* (ebd., S. 81). Obwohl das Kind zuvor Angst hatte, übte der Wolf doch eine große Faszination auf sie aus und es hatte von sich aus das Bedürfnis, sich dieser Furcht zu stellen bzw. sich mit ihr auseinander zu setzen.

Dass Kinder von sich aus auch die grausamen Anteile von Märchen benötigen und dadurch nicht irritiert sind oder diese gar verabscheuen, zeigten Interviews, die mit Kindergarten- und Grundschulkindern geführt wurden. Gefragt nach ihrer Lieblingsstelle in dem Märchen „Der Wolf und die sieben Geißlein“ wurde am häufigsten die Kategorie genannt, dass der Wolf tot ist, erst an dritter Stelle lag die Antwort, dass die Geißenfamilie wieder glücklich vereint ist. Ein paar Kindern wurde in dieser Untersuchung „Rotkäppchen“ mit einem gewaltlosen Ende erzählt, nämlich dass der Wolf gemeinsam mit dem Mädchen und der Großmutter Wein und Kuchen genießt. Interessanterweise waren die Kinder dadurch zutiefst irritiert und es musste ihnen versichert werden, dass der Wolf doch wirklich tot sei. (vgl. Bucher, 2003, S. 72f)

Auch die Konsumindustrie hat dieses Bedürfnis der Kinder aufgegriffen und verschiedene Spielfiguren oder mediale Figuren hervorgebracht. Manche von ihnen sind nach Rogge (1997, S. 97f u. S. 110) überzeichnet und gewaltverherrlichend, wodurch Erwachsene oft verunsichert sind, ob sie solche Dinge erlauben sollen. Der Psychologe selbst zweifelt an so mancher Figur, meint jedoch, dass diese scheinbar Lösungen für Kinder anbieten können und eine Tabuisierung kontraproduktiv wäre. Denn genauso wenig könne man Gewaltphantasien und Zerstörungswünsche von Kindern wegleugnen. Pädagogisch gesehen äußert er sich folgendermaßen:

*Wenn solche Figuren den Kindern offensichtlich Lösungen anbieten und ihre Gefühle ansprechen, muss es erstaunen, dass viele Eltern und Pädagogen zu einer harten Entweder-oder-Haltung neigen. Sie sind entweder für oder gegen die Figuren. Dabei ist die eigentliche Frage doch, was Eltern und Pädagogen mit den Phantasien anfangen, die für Kinder hinter den Figuren stehen. Bedeutsam ist, ob die Kinder sich mit ihren Phantasien von den Erwachsenen angenommen fühlen. (ebd., S. 110f)*

Bezüglich Action-Figuren, mit denen das Kind selbst spielen kann und die meistens aus Guten und Bösen (wie beispielsweise Monster) bestehen, vertritt Bucher (1999, S. 42ff) die Ansicht, dass diese weder phantasielos noch gewalttätig machen würden. Das Spiel mit solchen Figuren würde vielmehr die Möglichkeit bie-

ten, eigene Probleme und unbewältigte Alltagserfahrungen zu verarbeiten: *„An und mit den Figuren probiert ein Kind stellvertretend aus, was es sich noch nicht getraut oder wo es der äußeren Wirklichkeit noch nicht standhält.“* (ebd., S. 43). Außerdem würde das Spiel dem Kind dabei helfen, seine guten und bösen Persönlichkeitsanteile zu akzeptieren. Laut Bucher würde ein Kind, das im Spiel eine böse und eine gute Figur gegeneinander kämpfen lässt, unbewusst mit sich selbst streiten. Und weil in solchen Spielen grundsätzlich der Gute gewinnt, wird dem Kind dadurch vermittelt, dass es in Ordnung ist, manchmal böse zu sein.

Wie die Psychoanalyse erkannt hat, stecken im Kind auch gewaltsame und destruktive Phantasien. Diese werden unter anderem im Märchen aufgegriffen, wodurch das Kind die Möglichkeit hat, sich mit seinen Phantasien auseinander zu setzen. So kann es durch das Ungeheuer im Märchen jenes Ungeheuer, als das es sich manchmal selbst oder die Eltern empfindet, besser kennen- und bändigen lernen. (vgl. Bettelheim, 1988, S. 139)

Auch Bilz (1958, S. 79f) weist darauf hin, dass die Märchengrausamkeiten einen tieferen Sinn haben. Erzieher und Eltern würden Märchen nicht nur deshalb vorlesen, weil Kinder selbst danach verlangen, sondern weil sie scheinbar ein Wissen um die Notwendigkeit der grausamen Elemente in sich tragen. Ihrer Meinung nach werden Kinder beim Märchenerzählen auf eine innere Bühne versetzt, *„(...) auf welcher Kindesmißhandlungen und grausame Todeserlebnisse von kindlichen Märchenhelden nicht einfachhin widerliche Greulichkeiten, sondern Tatbestände eines allgemeingültigen innerseelischen Dramas (...)“* (ebd., S. 80) sind.

Bettelheim (1988, S. 35) plädiert dafür, solche Anteile keinesfalls zu verleugnen und aus Geschichten herauszustreichen, um Kinder zu schonen. Diese wären tagtäglich mit inneren und äußeren Konflikten konfrontiert und Märchen würden die Möglichkeit bieten, damit umzugehen lernen. Denn Märchen vermitteln dem Kind kein Unterlegenheitsgefühl, sie vermitteln Zuversicht und Hoffnung, weil sie immer gut ausgehen.

Ein weiterer Grund, warum Kinder auf verschiedenste Märchenfiguren und andere magische Gestalten so ansprechen, wurde bereits erwähnt und soll an dieser Stelle noch einmal betont werden. Es ist das intensive und unbewusste Bedürfnis des

Kindes, seinen Gefühlen und Ängsten ein Gesicht zu verleihen, um sie besser verstehen und bekämpfen zu können (vgl. Rogge, 1997, S. 98).

Die Theorie der Psychoanalyse über die negativen Anteile im Kind hat nicht nur Anhänger gefunden, sondern auch heftige Kritik erfahren. So gibt es viele Eltern und Experten, die von Grausamkeiten in Geschichten oder magischen Figuren absolut nichts halten.

Bettelheim (1988, S. 142f) meint, dass gerade Eltern, die von den Erkenntnissen der Psychoanalyse über die teils destruktiven Phantasien ihrer Kinder wissen, negative Elemente in Märchen ablehnen. Der Grund dafür bestehe in der Schockiertheit darüber, dass ihre Kinder für sie nicht nur Liebe, sondern auch Hass empfinden. Es ist für viele nicht einfach auszuhalten, welche destruktive, sadistische oder angstbesessene Impulse in ihren Kindern stecken. Deshalb würden viele von ihnen die Meinung vertreten, dass solch negative Gefühle erst durch grausame Geschichten entstehen. Dabei würden sie aber die positiven Botschaften, die in Märchen stecken, übersehen.

Gerade in der heutigen Zeit hat es den Anschein, als wolle man Kinder vor negativen Emotionen verstärkt schützen. Die magischen Gestalten, die Kindern Angst einjagen, wurden auch schon einmal verbannt, nämlich in der Zeit der Aufklärung. In erster Linie war das deshalb der Fall, weil Figuren wie Werwölfe, Kinderfresser oder Gespenster als lächerlicher Aberglaube abgetan wurden. In dieser Zeit wollte man vor allem mit moralisierenden Botschaften über den Tod selbst Kinder zur Einsicht erziehen. Richter (1987) dazu: „*Wirkungsvollen Schrecken erhofft sich der Erzieher nun von der Geschichte vom Tod des aus Unachtsamkeit ertrunkenen Kindes.*“ (S. 84). Auch traditionelle Feste wurden abgelehnt und es wurde davor gewarnt. So wurde beispielsweise von Kindern erzählt, die am Nikolaus-Vorabend am großen Schreck gestorben wären. Nach dem Paradigma der Aufklärung erschien der Tod als „(...) *temporär vermeidbare Konsequenz individuellen Fehlverhaltens.*“ (ebd., S. 86f). In dieser Zeit wurde die Welt entmythologisiert, Kinderbräuche wurden als roh und gefährlich angesehen, Schreckfiguren waren verpönt mit dem Ziel, Kindern ihre Ängste zu nehmen. Die Wirkung wurde jedoch verfehlt, weil diese neue Art der Furcht keinen Namen und keine konkrete Gestalt hatte, womit sie zu einer allgegenwärtigen Bedrohung wurde. (vgl. ebd., S. 230f).

Wie bereits im historischen Teil des dritten Kapitels erwähnt wurde, sind die Kinderschreckfiguren unter anderem durch Heinrich Hoffmanns Struwwelpeter erneut ins Leben gerufen worden. Bekannte Gestalten aus diesem Buch sind etwa der „Schneider mit der großen Scher“ oder der Niklas, der die bösen Buben in sein Tintenfass tauchte. (vgl. ebd., S. 107)

Man sieht, dass die Tendenz, negative Emotionen auszublenden, nicht neu ist. In der heutigen Zeit unterteilt Figdor (2007, S. 145f) Kritiker in zwei Kategorien. Einerseits gibt es Realisten, andererseits eine „pädagogische Friedensbewegung“. Die Realisten würden Märchen und magische Figuren wie das Christkind ablehnen, weil diese unrealistisch seien oder sie als Eltern ihre Kinder nicht belügen wollen. Als weiteres Argument führen viele Realisten an, dass sich „moderne“ Kinder ohnehin nicht für solch realitätsferne Geschichten interessieren würden. Anhänger der „pädagogischen Friedensbewegung“ würden alle aggressiven und böartigen Phantasmen verbannen, um Kindern keine Angst zu machen. Hexen werden dargestellt als „(...) *kleine ungeschickte Hexen, lustige Hexen, die nur Spaß machen* (...)“ (ebd., S. 146).

Darüber hinaus führt Figdor (2007, S. 146) zwei Beispiele an, die er selbst beobachtet bzw. erlebt hat. In einer Neuauflage von Kinder-Aufzählreimen wurde „Maus, Maus, komm heraus, sonst kratz ich dir die Augen aus“ durch „Maus, Maus, komm heraus und lass mich in dein hübsches Haus“ ersetzt. Auch ich selbst hörte von einer Kindergartenpädagogin, dass die negativen Textteile von „Hoppe, hoppe Reiter“ durch lieblichere Strophen ausgetauscht wurden. Das zweite Beispiel von Figdor betrifft eine Vorführung im Kasperltheater. Dabei wurden weder eine Hexe noch ein Krokodil bestraft, der Höhepunkt des Spektakels war ein Streit zwischen Marie und der Großmutter über ein Kuchenrezept, der darin endete, dass ihre Kuchen gleich gut schmeckten. Beide Kategorien von Kritikern hätten zwei Gemeinsamkeiten, nämlich, dass sie Inhalte von Märchen als bildungsrelevante Botschaften betrachten und der Meinung sind, alle negativen Regungen im Kind würden nur von Außen stammen. Figdor ist über derartige Entwicklungen regelrecht entzürnt und schließt sich voll und ganz Bettelheims Meinung an.

Dass für Kinder relevante Feste bereits im Laufe des 20. Jahrhunderts von negativen Elementen „befreit“ wurden, findet bei Bettelheim (1987, S. 394-399) Erwähnung. So waren früher destruktive Bräuche seitens der Kinder zu Ostern üblich. Diese zogen von Haus zu Haus und forderten Geschenke, gingen sie leer aus, dann rächten sie sich indem sie beispielsweise Türklinken zerbrachen oder Schlüssellöcher mit Schmutz verstopften. Auch am Nikolaustag ließen Jugendliche ihren aggressiven Impulsen freien Lauf und zogen lärmend, mit geschwärzten Gesichtern durch die Straßen.

Das amerikanische Halloween-Fest hat sich ebenfalls verändert, gehörte es früher ganz den Kindern, wird es mittlerweile immer mehr von den Erwachsenen in Beschlag genommen: *„Was noch vor einer Generation ein orgiastisches und daher tief kathartisches Erlebnis war, ist inzwischen zu einem Kostümfest geworden.“* (ebd., S. 397). Bettelheim bedauert diese Veränderungen, weil Kinder heutzutage im Rahmen solcher Feste nicht mehr ihre negativen Gefühle den Erwachsenen gegenüber, von denen sie sich das ganze Jahr über bedroht fühlen, ausleben und sich somit abreagieren können. Seiner Meinung nach ist die Ambivalenz von Festen aber sehr wesentlich: *„Wie stets im Leben hat es sich auch hier herausgestellt, daß mit der Beseitigung der negativen Aspekte der menschlichen Ambivalenz auch deren positive Seite, ihre emotionale Kraft, verlorengelht.“* (ebd., S. 398). Er betont, dass zu einer Katharsis sowohl die klassische Tragödie als auch die derbe Komödie einfach dazugehören.

Es sei darauf hingewiesen, dass das Bedürfnis der Kinder, ihren negativen und destruktiven Gefühlen in Form von Märchen und Figuren Ausdruck zu verleihen, keinesfalls dahingehend missinterpretiert werden darf, mit magischen Gestalten zu drohen oder diese als Erziehungsmittel zu funktionalisieren. Dadurch würde man nur den kindlichen Eigenwillen durch Angst brechen. (vgl. Bucher, 2003, S. 73)

Das folgende Zitat, mit dem dieses Kapitel schließt, drückt sehr gut die pädagogische Konsequenz aus, die sich für den Umgang mit Angst empfiehlt:

*Eine pädagogische Antwort auf das notwendig mit jedem Reifungsprozeß verbundene Furcht-Verhalten und wachsende Angst-Bewußtsein darf nicht in der Verwischung des Krisenmomentes, der radikalen Abwehr von Furcht*

*und Angst gesucht werden, sondern in einem ureigenen Wesenszug des pädagogischen Verhältnisses, dem diskreten Begleiten nämlich, dem Zur-Verfügung-stehen, wenn eine Unterstützung notwendig wird. (Bitz, 1986, S. 46)*

#### **4.4 Zusammenfassung**

Das magisch-animistische Denken bewirkt auch Ängste, weil das Kind Unerklärliches sowie eigene Gefühle personifiziert, wodurch oft beängstigende Wesen entstehen können. So ist das Auftreten von Trennungs- oder Vernichtungsängsten Teil der normalen Entwicklung; entscheidend ist, damit umgehen zu lernen. Dabei sollten die Eltern dem Kind auf seiner eigenen Ebene unterstützend begegnen und seine eigenen Lösungsstrategien zum Einsatz kommen lassen. Denn das magische Denken bietet dem Kind auch die Möglichkeit, sich durch seine rege Phantasietätigkeit Figuren „herbeizaubern“, die ihm beschützend zur Seite stehen.

Aber selbst die negativen Figuren, die sich dem Kind oft als Abholwesen darstellen, verfügen über positive Aspekte. Ängste, die auf sie projiziert werden, bekommen ein konkretes Gesicht und es ist viel leichter gegen etwas anzukämpfen, das man benennen kann und weiß, womit man es zu tun hat, als gegen diffuse bedrohliche Gefühle. Außerdem bietet das Spiel die Möglichkeit, in die Rolle des gefürchteten Wesens zu schlüpfen, wodurch es an Unberechenbarkeit verliert, was wiederum zum Angstabbau beiträgt.

Darüber hinaus vertreten Psychoanalytiker den Standpunkt, dass Kinder auch über destruktive und gewaltsame Phantasien verfügen. Dies zeigt sich unter anderem in dem kindlichen Bedürfnis nach grausamen Elementen in Märchen oder im Spiel. Durch die Darstellung von Ungeheuern oder Monstern als auch dem Umgang damit lernt das Kind, mit seinen eigenen negativen Gefühlen zurechtzukommen und Herr über sie zu werden. Auch im Spiel kann der Kampf zwischen guten und bösen Figuren das eigene innere Ringen zwischen positiven und negativen Persönlichkeitsanteilen zum Ausdruck bringen. Dabei ist es dem Kind möglich,

unbewältigte Erfahrungen zu verarbeiten und zu lernen, beide Seiten auf eine gesunde Weise zu integrieren.

Aus diesen Gründen ist es wohl nicht ratsam, alles Negative von einem Kind fernzuhalten oder alles Grausame aus Märchen auszublenden, was aber heutzutage oft der Fall ist. Die Figur des Krampus fällt ebenfalls in die Kategorie „Abholwesen“. Er ist zwar nicht mit bösen Figuren aus Märchen oder mit eigenen Phantasiegestalten gleichzusetzen, dennoch stellt sich die Frage, ob nicht auch er einen gewissen Zweck erfüllt.

Damit meine ich nicht, dass es gutzuheißen wäre, Kinder durch ihn zu ängstigen oder zu drohen. Auch sehe ich eine „Zwangsbeglückung“ mit dieser Gestalt, im Sinne eines Besuches zu Hause, sehr kritisch (vgl. Unterkapitel 3.4.6.1). Aber den Krampus als mythologische Figur halte ich dennoch für wertvoll und es wäre schade, würde er in Zukunft vollkommen weggeleugnet werden. Denn wenn Nikolaus und Krampus die menschliche Ambivalenz ausdrücken, ginge mit dem Abschaffen der einen Figur die grundlegende Symbolkraft verloren. Außerdem kann man beobachten, dass auch das Erleben des Krampus mit einer gewissen Angstlust einhergeht. Und laut Finger kann im Rahmen dessen ein Gefühl der Stärke entstehen, weil man die Angst aushalten konnte.

In diesem Sinne stimme ich mit Bettelheim überein, wenn er meint, dass mit der Beseitigung des negativen Aspektes auch die emotionale Kraft eines Festes abflacht, weil zu einem kathartischen Erleben einfach beide Seiten dazugehören.

## EMPIRISCHER TEIL

### **5 Forschungsfragen und Methode**

In diesem Kapitel werden zunächst meine Forschungsfragestellungen detailliert ausgeführt. In einem weiteren Schritt wird das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung begründet und in den wichtigsten Zügen charakterisiert, wobei auch zentrale Aspekte der Forschung mit Kindern erläutert werden. Nach einer Beschreibung der Stichprobe wird die verwendete Auswertungsmethode dargestellt.

#### **5.1 Forschungsfragen**

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, leiten sich meine Forschungsfragen aus zweierlei ab: einerseits aus der Auseinandersetzung mit der Literatur zu dieser Thematik, wobei der Fokus auf Widersprüchen, Lücken und wenig erforschten Annahmen aktuellerer Studien lag. Andererseits aus eigenem Interesse, speziell bezogen auf die Situation in unserem Kulturkreis, wozu nach meinem Kenntnisstand noch keine Untersuchungen vorliegen.

Im Folgenden werden alle Forschungsfragen formuliert, die zu einem Einblick in die kindlichen Theorien über bestimmte Aspekte der magischen Figuren beitragen sollen:

Woolley et al. (2004, S 458) vermuten, wie im theoretischen Teil beschrieben, dass Kinder bei den magischen Figuren Kosten und Nutzen gegeneinander abwägen und der Glaube daran dann stärker ist, wenn die erwartete Belohnung mögliche negative Konsequenzen überwiegt. Bezieht man die Tatsache mitein, dass die magischen Figuren einem gesellschaftlichen Wandel unterliegen, könnte es sein, dass die Kosten-Nutzen-Überlegungen unserer Konsumgesellschaft bereits im Vorschulalter zum Ausdruck kommen. In diesem Sinne wäre die Annahme naheliegend, dass Kinder für jene Figuren die größte Begeisterung zeigen, die die meisten Geschenke bringen. Bettelheim (1987) und Clark (1995) haben hingegen

eine Reihe anderer nichtmaterieller Gründe angeführt, warum Kinder von magischen Figuren angezogen werden. Daraus ergibt sich für mich die **1. Fragestellung**:

- Machen hauptsächlich materielle Faktoren magische Figuren attraktiv oder steckt etwas anderes hinter dieser Faszination?

In den letzten Jahren hat sich in unserer Kultur bezüglich gewissen Festivitäten ein großer amerikanischer Einfluss abgezeichnet. War beispielsweise Halloween vor zehn Jahren bei uns kaum ein Thema, scheint es mittlerweile, zumindest unter den Kindern, weit verbreitet zu sein. Dasselbe trifft auch auf die Figur des Santa Claus, der amerikanischen Version des Weihnachtsmannes, zu. War im katholisch geprägten Österreich vor nicht langer Zeit das Christkind der Gabenbringer schlechthin, so erfreut sich seit mehreren Jahren durch den Einfluss amerikanischer Filme, Serien etc. auch der Weihnachtsmann zunehmender Beliebtheit.

Das führt mich zu meiner **2. Fragestellung**:

- Wie vereinbaren Kinder Christkind und Weihnachtsmann miteinander?

Im theoretischen Teil wurde ein negativer Einflussfaktor beschrieben, der in manchen Studien gefunden werden konnte. So haben Kinder in den Studien einiger Autoren (vgl. Samuels & Taylor, 1994 und Phelps & Woolley, 1995, zitiert nach Woolley, 1997) negative Ereignisse und negativ besetzte Figuren eher als unreal eingeschätzt. Einerseits könnte dafür die Tendenz unserer Gesellschaft, Kinder vor negativen Emotionen schützen zu wollen, verantwortlich sein (siehe Kapitel 4.3). Andererseits ist es auch denkbar, dass Kinder von sich aus dazu neigen, negative Emotionen und somit auch negativ besetzte Figuren im Sinne eines Selbstschutzes zu verneinen. Berücksichtigt man die von Woolley beschriebene Idee einer Kosten-Nutzen-Analyse (vgl. 3.6.2), dann müssten Kinder folglich wenig Motivation dafür haben, an eine Angstfigur zu glauben.

Aus diesen Gründen halte ich die kindlichen Theorien zu der Figur des Krampus für untersuchenswert. Wobei sich auch die Frage stellt, ob der Krampus, der von vielen Erwachsenen heutzutage als zu grausam für Kinder empfunden und deshalb abgelehnt bzw. ausgeblendet wird, bei den Kindern selbst überhaupt noch

eine Rolle spielt. Auch bezüglich des Nikolaus gab es, wie im Kapitel 3.4.6.1 erwähnt, kürzlich die Diskussion, ob es nicht besser wäre, in Zukunft auf externe Nikolausdarsteller zu verzichten. Als Argument dafür wurde angeführt, dass sein Besuch viele Kinder regelmäßig in Angst und Schrecken versetzte. Darüber hinaus wäre es möglich, dass der Nikolaus bei den Kindern generell einen anderen „Status“ als die übrigen magischen Figuren hat. In vielen Kindergärten wird von seiner Legende erzählt, wobei erklärt wird, dass er früher wirklich gelebt hat und mittlerweile tot ist. Diese Überlegungen ergeben meine **3. Fragestellung**:

- Wie erleben Kinder Nikolaus und Krampus?

Im Kapitel 3.5.4 wurde darauf hingewiesen, dass Eltern die magischen Figuren häufig als Erziehungshelfer missbrauchen, um dadurch „gutes“ Verhalten bei ihren Kindern zu erzwingen. Hierbei ist interessant, was die Kinder selbst davon halten, wenn ihnen von den Eltern vermittelt wird, dass Christkind oder Osterhase nur zu braven Kindern kommen. Dies führt mich zu meiner **4. Fragestellung**:

- Wie gehen Kinder damit um, wenn magische Figuren als Erziehungshelfer benutzt werden?

Laut Sharon und Woolley (2004, S. 300f) können Kinder ab dem vierten Lebensjahr gut zwischen Phantasie und Realität unterscheiden. Außerdem hat eine Studie von Phelps und Woolley (1994, zitiert nach Woolley, 1997, S. 997) ergeben, dass vier- bis achtjährige Kinder nur dann auf magische Erklärungen zurückgreifen, wenn ihre Erwartungen verletzt werden. Dem widerspricht eine andere Studie, an der Woolley ebenfalls beteiligt war, und die festgestellt hat, dass der Glaube an magische Figuren zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr stark zu- und nicht abnimmt (vgl. Sharon & Woolley, 2004). Trotz des kulturellen und elterlichen Einflusses ist es verwunderlich, dass die Kinder in dieser Studie mit zunehmendem Alter und dem damit verbundenen wachsenden Wissen über physikalische Gesetze stärker an Figuren glauben, die fliegen oder alle Kinder in einer Nacht besuchen können (vgl. Woolley, 1997, S. 1006f). Aus diesen Darstellungen leitet sich die **5. Fragestellung** ab:

- Wie vereinbaren Kinder ihr Wissen über Naturgesetze (in diesem Kontext) mit dem Glauben an die magischen Figuren?

Wie im Theorieteil (siehe Kapitel 3.5.4 u. Kapitel 4) ausgeführt wurde, identifizieren sich Kinder oft mit Märchenfiguren. Einerseits wollen sie wie die Helden sein, weil ihnen von diesen ein sympathisches Bild vermittelt wird. Andererseits erkennen sie sich selbst manchmal in Hexen oder Ungeheuern wieder, wenn sie gerade von negativen Gefühlen beherrscht werden. (vgl. Bettelheim, 1988, S. 15f u. S. 117). Auch bedrohliche Phantasiefiguren dienen mitunter als Projektionsfläche für Ängste, die im Spiel durch das Hineinschlüpfen in die Rolle dieser Gestalten überwunden werden können (vgl. Ellwanger, 1980, S. 94f).

Ich möchte herausfinden, ob dasselbe auch für magische Figuren zutrifft, also ob Kinder sich auch mit ihnen identifizieren. Deshalb lautet die **6. Fragestellung**:

- Was machen die Kinder mit dem „Angebot“ der magischen Figuren bzw. können sie durch diese möglicherweise etwas ausleben?

## **5.2 Methodik**

### **5.2.1 Methodisches Vorgehen bei der Datenerhebung**

Für die Beantwortung meiner Fragestellungen erschien mir eine qualitative Untersuchungsweise am geeignetsten, da hierzu die vom Kind formulierten Theorien und Gedanken zu den magischen Figuren betrachtet werden sollten. Um die Kinder selbst mehr zu Wort kommen zu lassen, entschied ich mich, Leitfaden- bzw. teilstandardisierte Interviews durchzuführen.

Im Folgenden sollen zunächst die wichtigsten Kennzeichen qualitativer Sozialforschung in groben Zügen charakterisiert werden (vgl. Flick, 2006, S. 16-20):

- Die Methode wird anhand des zu untersuchenden Gegenstandes gewählt und nicht umgekehrt. Im Gegensatz zu einer künstlich geschaffenen Labor-

situation wird hierbei das Subjekt in seinem alltäglichen Kontext untersucht, wobei seine Komplexität und Ganzheit stark im Vordergrund steht.

- Die qualitative Sozialforschung verdeutlicht die unterschiedlichen Perspektiven der Befragten. Sie berücksichtigt, dass die verschiedenen Sicht- und Handlungsweisen mit den jeweiligen subjektiven Perspektiven und sozialen Hintergründen einhergehen.
- Im Gegensatz zur quantitativen Forschung ist auch die Kommunikation zwischen dem Forscher und den Interviewten Teil der Erkenntnis. Beobachtungen, Eindrücke und Gefühle während des Forschungsprozesses fließen in die Interpretation mit ein.
- Der qualitativen Forschung liegt kein bestimmtes theoretisches oder methodisches Verständnis zugrunde. *„Verschiedene theoretische Ansätze und die dazugehörigen Methoden bestimmen Diskussionen und Forschungspraxis.“* (ebd., S. 20).

Das teilstandardisierte Interview bietet dem Forscher gewisse Spielräume bei der konkreten Gestaltung des Interviews. Der dazu verwendete Leitfaden ist zwar ein wichtiger Anhaltspunkt, um relevante Themenbereiche in jedem Fall zu erfragen. Die Reihenfolge der Fragen ist aber nicht strikt festgelegt, weshalb eine flexible Handhabung ermöglicht wird. So kann der Forscher in der Situation beispielsweise entscheiden, ob gewisse Fragen eventuell schon en passant beantwortet wurden oder ob er bei speziellen Themen noch weiter ins Detail gehen möchte. (vgl. ebd., S. 143). Gerade bei Interviews mit Kindern erachte ich eine flexible Vorgehensweise, bei der man sich von den kindlichen Gedankengängen leiten lässt, als enorm wichtig.

### **5.2.2 Wichtige Hinweise zur Forschung mit Kindern**

Es gibt nur wenige Literatur, wo speziell Methoden und Probleme bei der Datenerhebung mit Kindern behandelt werden (vgl. Petermann & Windmann, 1993, S.

1993, S. 125). Für meine Untersuchung relevante Hinweise sollen kurz skizziert werden.

Folgende Schwierigkeiten müssen vorab bedacht werden (vgl. ebd., S. 125f):

- Die Untersuchung sollte möglichst standardisiert ablaufen, dennoch muss im Einzelfall das Vorgehen an den jeweiligen Entwicklungsstatus eines Kindes angepasst werden.
- Schwer zu kontrollieren sind die Erwartungen der Kinder an die Erhebung, da sie von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Hierzu sind beispielsweise die Räumlichkeiten oder das Verhalten der Bezugspersonen vor und während der Untersuchung zu nennen.
- Je nach kognitiven Entwicklungsstand des Kindes kann es die Relevanz der Situation verstehen oder sich aber an der Künstlichkeit stören, was sich auf die Motivation und die Kooperationsbereitschaft auswirken kann.

Äußerst essentiell ist ein empathisches, feinfühliges Verhalten dem Kind gegenüber. Dazu gehört, Kinder nicht als unreife oder unfertige Persönlichkeiten zu betrachten, sondern sie wirklich ernst zu nehmen. Um die kindliche Perspektive verstehen zu können, ist es erforderlich, sich auf die Ebene des Kindes zu begeben, ihren spontanen Gedankensprüngen zu folgen und sich in der Konversation mehr oder weniger vom Kind leiten zu lassen. Hin und wieder ist es auch notwendig, den Unwissenden zu spielen und naive Fragen zu stellen, um dem Kind zu zeigen, dass man auf seine Erklärungen sozusagen angewiesen ist. (vgl. Clark, 1995, S. 120f)

Außerdem ist bei der Erstellung des Leitfadens und in der praktischen Situation zu beachten, dass Kinder unter sieben Jahren für Suggestivfragen empfänglicher sind. Deshalb sollten die Fragen offen bzw. zumindest mit mehreren Antwortmöglichkeiten gestellt werden. Des Weiteren ist es hilfreich, Kindern Gedächtnishilfen, also Anhaltspunkte zu geben, um das Erinnern zu erleichtern und allgemein eine Situation zu schaffen, die zum Erzählen anregt. (vgl. Heinzl, 2000, S. 91)

Clark (1995, S. 121f) empfiehlt in diesem Zusammenhang spielartige Strategien in der Kommunikation mit dem Kind; sie selbst hat in ihren eigenen Interviews unter anderem Puppen, Bilder und andere Requisiten verwendet. Eine solche kindgerechte Gestaltung erleichtert es darüber hinaus, die Aufmerksamkeit des Kindes aufrechtzuerhalten und beugt gegen Langeweile oder Ablenkung vor. Trotzdem weist sie darauf hin, dass neben allen verwendeten Utensilien die Art der Gesprächsführung am entscheidendsten ist. Der Forscher muss aktiv zuhören, die Gedanken des Kindes aufnehmen und sie weiterverfolgen.

### **5.2.3 Auswahl der interviewten Kinder**

Meine Interviewpartner waren vier Mädchen und vier Buben im Alter zwischen vier und fünf Jahren.

Eltern zu finden, die sich bereit erklärten, ihre Kinder interviewen zu lassen, erfolgte auf unterschiedliche Weise. Auf ein Inserat in einem Internetforum, in welchem ich mein Vorhaben in den wichtigsten Zügen beschrieb, antworteten drei Mütter per E-mail. Eine Frau bat mich, sie anzurufen, um noch offene Details zu klären und einen Termin zu vereinbaren. Mit den beiden anderen fanden der weitere Austausch und die Terminvereinbarung via E-mail statt. Drei der Mütter waren mir fremde Freundinnen einer Bekannten, die mir die Telefonnummern mit deren Einverständnis weitergab, um einen Kontakt herzustellen. Zu den übrigen beiden Müttern kam ich, indem ich mich mit meinem Untersuchungsvorhaben an eine Kindergartenleiterin wandte. Diese informierte in der darauffolgenden Woche freundlicherweise Eltern darüber und ließ mir danach die Telefonnummern der daran Interessierten zukommen. Allen Müttern wurde versichert, die Daten zu anonymisieren, weshalb die Namen der Kinder geändert wurden und anstatt der Nennung des Wohnortes nur zwischen Stadt und Land unterschieden wird.

#### 5.2.4 Formales und Auswertung

Die Interviews wurden nach Zustimmung der Eltern mittels eines Aufnahmegerätes aufgezeichnet und anschließend wortwörtlich transkribiert, wobei Besonderheiten wie Pausen, Wiederholungen oder Versprecher nicht verändert wurden, damit auch sie in die Interpretation miteinfließen konnten. Die in dieser Arbeit verwendeten Zitate der Kinder wurden jedoch der besseren Lesbarkeit halber geglättet.

Darüber hinaus wurde während des Untersuchungsprozesses ein Forschungstagebuch geführt, worin Eindrücke, Gefühle und „Auffälligkeiten“ im Anschluss an die Interviews notiert und reflektiert wurden.

Als Auswertungsmethode für die gewonnenen Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt. Dabei wurde das Grundverfahren der Zusammenfassung verwendet, dessen Ziel es ist, „(...) *das Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktionen einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.*“ (Mayring, 1997, S. 58).

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse umfasst im Wesentlichen drei Techniken (vgl. Flick, 2006, S. 280):

- Inhaltstragenden Textstellen werden paraphrasiert. Dabei werden unrelevante und bedeutungsgleiche Passagen gestrichen (= erste Reduktion).
- Ähnliche Paraphrasen werden gebündelt und zusammengefasst (= zweite Reduktion).
- Im Laufe des Analyseprozesses werden verbleibende Passagen generalisiert und somit auf einem höheren Abstraktionsniveau zusammengefasst.

Das systematische Analysieren des Textes erfolgt anhand eines Kategoriensystems, welches das zentrale Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse darstellt (vgl. Mayring, 1997, S. 43). Bei der deduktiven Vorgehensweise werden diese Kategorien im Vorfeld aufgestellt, anhand des Theorieteils und den daraus abgeleiteten Forschungsfragen. Sie werden an das Textmaterial der Interviewtranskripte

herangetragen und nicht daraus gewonnen. Trotzdem ist es notwendig, sie immer wieder zu überprüfen und sie gegebenenfalls zu modifizieren. (vgl. Flick, 2006, S. 279)

## **6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse**

In diesem Kapitel wird zunächst die allgemeine Vorgangsweise bei den Interviews dargestellt. Im Anschluss daran werden zunächst die einzelnen Kinder vorgestellt, wobei auch ein Blick in die jeweiligen Interviewsituationen gegeben wird. Außerdem finden besondere Gegebenheiten und allgemeine Verhaltensbeobachtungen, sowie deren Interpretation, Erwähnung. Anschließend werden die Interviews anhand der beschriebenen Kategorien ausgewertet und interpretiert.

### ***6.1 Beschreibung der Interviewsituationen und der einzelnen Kinder***

Die Interviews fanden bis auf eine Ausnahme bei den Kindern zu Hause, im Zeitraum von Juni bis August 2007, statt. Eine vertraute Umgebung mit wichtigen Bezugspersonen in der Nähe erschien mir aus kindlicher Sicht geeigneter als eine fremde Räumlichkeit in einem Kindergarten. Bei den Interviews herrschte eine angenehme Atmosphäre, in der sich die Kinder sicher fühlen konnten. Dadurch bot sich außerdem eine gute Möglichkeit für ein erstes Kennenlernen. Viele Kinder zeigten mir zu Beginn ihre Zimmer, Spielsachen oder Bilderbücher, wodurch das Eis meist relativ schnell gebrochen war und ein gewisses Vertrauen entstand. Bei einem Kind, war das Durchführen des Interviews bei ihm zu Hause wegen Umbauarbeiten nicht möglich, weshalb es in meiner Wohnung erfolgte, wobei die Mutter im Nebenzimmer wartete. Auch das war aufgrund der offenen Art des Kindes sehr unproblematisch.

Zu Beginn jedes Interviews erklärte ich den Kindern auf vereinfachte Weise, wozu das Aufnahmegerät dient und zu welchem Zweck ich die Gespräche aufzeichne. Zwei der Kinder reagierten anfänglich etwas skeptisch, was sich aber bald legte,

für den Rest stellte es scheinbar kein Problem dar. Außerdem stellte ich ihnen Zeichenutensilien zur Verfügung, mit dem Hinweis, sie könnten jederzeit etwas zeichnen, wenn sie Lust dazu hätten. Jene Kinder, die nicht darauf zurückgriffen, bat ich nach dem Interview, mir als Andenken eine der magischen Figuren zu zeichnen. Alle Mädchen zeichneten mit großer Freude, drei der vier Buben weigerten sich jedoch strikt etwas zu malen. Nicht, weil sie es nicht wollten, sondern, ihren Aussagen zufolge, nicht konnten. Auch gutes Zureden war zwecklos.

Um zusätzliche Erzählanreize zu bieten, hatte ich eine Tasche mit Figuren und verschiedenen Bildern von Christkind und Co dabei. Diese packte ich aber erst aus, wenn sie zum Thema passten, um Ablenkungen vorzubeugen.

Die Fragen wurden sehr behutsam gestellt, weil ich den Glauben der Kinder keinesfalls beeinflussen wollte. Häufig ergab sich ein guter Gesprächsfluss, wobei Kinder in ihren Erzählungen gewisse Teilfragen von alleine beantworteten und ich nur bei gewissen Dingen nachhaken oder Zusatzfragen stellen musste.

Wenn Kinder unkonzentriert wurden oder zwischenzeitlich etwas anderes machen wollten, legten wir Pausen ein, in denen ich beispielsweise Bücher vorlas oder wir gemeinsam etwas spielten. Aus diesem Grund ist es auch schwer, die reine Interviewdauer festzulegen, in manchen Fällen ging es eher zügig und dauerte ungefähr eine Stunde. Die zwei längsten Interviews erstreckten sich, mit mehreren bzw. längeren Pausen, über zwei bis drei Stunden. Nach den Interviews wollten manche Kinder noch mit mir spielen, was wir auch taten. Im Anschluss daran ergaben sich immer kürzere oder längere Gespräche mit den Eltern, hauptsächlich den Müttern.

### **Sophie**

Sophie ist fünf Jahre alt, hat zwei Geschwister und lebt in der Stadt. Sie macht zu Beginn unseres Zusammentreffens einen schüchternen Eindruck. Nach der Frage, ob sie mir ihr Zimmer zeigen möchte oder etwas mit mir spielen will, verschwindet ihre Schüchternheit ganz plötzlich. Sie wirkt auf mich wie ein gut zugängliches und anhängliches Mädchen. Leider wird unser Interview durch ihren angeschlagenen Gesundheitszustand unterbrochen. Da es ihr schnell wieder recht gut geht, können wir am nächsten Tag damit fortfahren.

Insgesamt gestaltet sich das Interview mit Sophie für mich am schwierigsten von allen, weil sie immer über etwas anderes sprechen oder etwas anderes mit mir machen möchte. Es ist schwer, sie zu motivieren und ihre Aufmerksamkeit bei meinen Fragen zu halten. Sie springt oft von den magischen Figuren zu ganz anderen Thematiken, wodurch das Gespräch einen etwas diffusen Charakter bekommt. Wenn sie aber von den Gabenbringern spricht, wirkt sie wiederum sehr begeistert. Trotzdem reagiert sie auf manche Fragen scheinbar empört oder auch beschämt. Es könnte sein, dass ihre Sprünge weg vom eigentlichen Thema nichts mit mangelnder Aufmerksamkeit zu tun haben. Dies, wie auch die teilweise beschämten Reaktionen könnten darauf hinweisen, dass sie meine im Prinzip rationalen Fragen zu einem „magischen“ Thema als Bruch des „stillen Übereinkommens“ zwischen Erwachsenen und Kindern (vgl. Kapitel 3.5.3) empfindet. Normalerweise stellen Erwachsene keine Nachfragen über die genauen Tätigkeiten oder Verhaltensweisen der magischen Figuren an, sondern „spielen sozusagen mit“. Sie könnte verunsichert gewesen sein, im Sinne von: „Warum fragt sie nach, wenn sie es eh weiß“.

### **Katja**

Katja ist fünf Jahre alt, hat eine Schwester und lebt am Land. Sie macht einen offenen, sehr freundlichen Eindruck auf mich. Als ich bei der Familie ankomme, wartet sie schon in der Küche auf mich. Das Interview verläuft sehr angenehm und flüssig, sie erzählt von selbst sehr viel, so dass ich selten nachfragen muss. Sie scheint sich zu freuen, dass jemand kommt und soviel von ihr wissen möchte. Ich habe den Eindruck, dass sie mit großer Begeisterung über die magischen Figuren spricht. Außerdem ist sie scheinbar ein sehr phantasievolles Kind, denn sie hat von allem eine äußerst detailreiche Vorstellung.

Aus Interesse fragt mich Katjas Mutter nach dem Interview nach den Theorien ihrer Tochter. Als sie von mir Auszüge (über Osterhase und Krampus) davon hört, ist sie ganz überrascht und meint, dies ihrer Tochter nie erzählt zu haben.

## **Simon**

Simon ist vier Jahre alt, hat zwei Geschwister und lebt in der Stadt. Als ich in der Wohnung ankomme, versteckt er sich zuerst. Nachdem er von seinem Versteck hervorgekommen ist, wechselt er eine Zeit lang kein Wort mit mir. Kurz nach Interviewbeginn ist er wie ausgewechselt, von der anfänglichen Schüchternheit ist nichts mehr zu bemerken. Er sucht sogar des öfteren Körperkontakt zu mir, beispielsweise stellt er seinen Fuß auf meinen Oberschenkel. Simon ist erst eine Woche vor dem Interview vier Jahre alt geworden, deshalb bin ich überrascht, wie gut er sich verbal ausdrücken kann. Er macht auf mich einen unruhigen Eindruck, denn während des Interviews ändert er ständig seine Position. Er liegt, sitzt, steht, hüpfert oder legt sich auf das Sofa, indem er den Kopf nach unten hängen lässt.

Nach dem Interview unterhalte ich mich mit Simons Mutter, er selbst spielt im Nebenzimmer mit seiner Schwester. Sie erzählt mir dann, dass sie Ausschnitte aus dem Gespräch über den Krampus mitangehört hätte. Sie wäre sehr überrascht, was ihr Sohn über den Krampus alles erzählt hat, denn sie habe diese Figur ihren Kindern gegenüber noch nie erwähnt. Weil sie selbst seit ihrer Kindheit ein „Krampus-Trauma“ hätte, wollte sie ihre Kinder davor bewahren.

## **Stefan**

Stefan ist fünf Jahre alt, hat eine Schwester und lebt auf dem Land. Zu Beginn wirkt er etwas schüchtern, dies legt sich aber sehr schnell. Stefan geht während des Interviews immer wieder in sein Zimmer, um Dinge zu holen, die er mir zeigen möchte. Bei ihm fällt mir auf, dass er kaum genaue Vorstellungen zu dem äußeren Erscheinungsbild der Figuren hat. Immer wenn ich ihm als Hilfestellung ein Bild zeige, fragt er nach, ob ich noch mehr Bilder dazu habe. Teilweise wirkt sein Verhalten auf mich aggressiv, beispielsweise schlägt er mir während des Gesprächs mit einem Schwert, das er aus Papier gefaltet hat, auf den Oberschenkel. Als er mir zum Schluss noch sein Zimmer zeigt, macht er dasselbe mit einem Plastikschwert.

### **Marina**

Marina ist fünf Jahre alt, hat keine Geschwister und lebt am Land. Als ich bei der Familie ankomme, wartet Marina bereits in der Küche und wir beginnen nach einem kurzen Kennenlernen sofort mit dem Interview. Dieses verläuft problemlos, sie macht einen freundlichen und höflichen Eindruck auf mich. Danach zeigt sie mir noch ihre Haustiere und ihr Zimmer.

### **Lena**

Lena ist vier Jahre alt, hat einen Bruder und lebt auf dem Land. Sie macht von Beginn an einen offenen und fröhlichen Eindruck und behandelt mich so, als ob sie mich schon lange kennen würde. Das Interview findet in ihrem Zimmer statt und es scheint so, als ob sie es genießen würde, alle ihre Spielsachen herzeigen zu können und im Mittelpunkt zu stehen. Dieses Interview dauert am längsten, weil mir Lena immer etwas anderes erzählen oder etwas anderes mit mir machen möchte. Mir kommt es so vor, als würde sie manche Fragen bewusst ignorieren. Sie leitet oft auf andere Inhalte über, die sie momentan scheinbar sehr beschäftigen. Insgesamt betont sie immer wieder, dass sie alles weiß oder schon einmal in einem Buch gelesen hat. Bei manchen Fragen steht sie plötzlich auf, läuft zu einer großen Bücherkiste und meint, dass sie das gerade nicht weiß, es aber irgendwo in einem Buch stehen müsste. Dann lenkt sie das Gespräch schnell auf Themengebiete, in denen sie sich gut auskennt oder Dinge, die sie gut kann. Es scheint so, als wolle sie beeindrucken oder gefallen, weil sie sich innerlich unwissend fühlt. Sie macht immer wieder Aussagen wie: „Ach, bin ich dumm“.

Ihr häufiges Hinweisen darauf, dass sie über alles Bescheid weiß oder alles in Büchern zu finden wäre, könnte darauf hindeuten, dass sie verwirrt ist, weil sie vieles nicht weiß. Es scheint so, als ob dieses „Nicht-Wissen“ für sie schwer auszuhalten sei.

### **Johannes**

Johannes ist fünf Jahre alt, hat keine Geschwister und lebt in der Stadt. Er macht auf mich einen sehr reifen und schlaunen Eindruck. Auf seinen Wunsch hin führen

wir das Interview in der Küche. Es verläuft insgesamt relativ zügig. Johannes antwortet auf alle meine Fragen sehr ausführlich, seine Theorien wirken phantasievoll und durchdacht. Es fällt mir auf, dass Johannes schon sehr gut rechnen kann. Auch seine Mutter erzählt mir später, dass er bereits Rechnungen im Hunderterbereich lösen könne. Außerdem erwähnt sie, dass sie keinen Fernseher besitzen würden, da sie sich in der gemeinsamen Zeit lieber intensiv mit ihrem Sohn beschäftigen möchte.

### Leo

Leo ist fünf Jahre alt, hat keine Geschwister und lebt in der Stadt. Er wirkt von Anfang an offen und keineswegs schüchtern. Leo macht auf mich einen älteren Eindruck, seine Art empfinde ich eher abgeklärt und nüchtern als kindlich. Ansonsten wirkt er interessiert und höflich, das Interview verläuft sehr unkompliziert. Er erwähnt immer wieder, dass er gerne fernsieht und Computerspiele mag. Als wir fertig sind, erzählt er mir noch von Figuren aus verschiedenen Fernsehserien.

## ***6.2 Darstellung und Auswertung der Interviews nach den Kategorien***

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviewauswertung dargestellt, anschließend zusammengefasst und interpretiert. Der Interviewleitfaden gliederte sich in die drei Themenkomplexe „Osterhase“, „Nikolaus / Krampus“ und „Christkind / Weihnachtsmann“. Nachdem bei dem Themenkomplex „Nikolaus / Krampus“ aufgrund der Unterschiedlichkeit der Figuren die Fragen etwas differierten, wurden auch die entsprechenden Kategorien angepasst. Die letzte Kategorie bezieht sich auf alle Figuren. Folgende Kategorien wurden gewählt:

### Osterhase

- Äußeres Erscheinungsbild und allgemeine Beschreibung
- Allgemeiner Ablauf des Festes
- Theorien zum Ablauf beim Verteilen der Gaben
- Beliebtheit der Figur und des Festes

Nikolaus

- Äußeres Erscheinungsbild und allgemeine Beschreibung
- Ablauf und Art des Besuches
- Beliebtheit der Figur

Krampus

- Allgemeine Beschreibung und Theorien
- Emotionen rund um die Figur

Christkind und Weihnachtsmann

- Äußeres Erscheinungsbild und allgemeine Beschreibung
- Allgemeiner Ablauf des Festes
- Theorien zum Ablauf beim Verteilen der Gaben
- Beliebtheit der Figuren und des Festes
- Beliebtheit der Figuren im Vergleich

**6.2.1 Osterhase**

## 6.2.1.1 Äußeres Erscheinungsbild und allgemeine Beschreibung

Die Kinder wurden gefragt, wie der Osterhase aussieht (ob er Kleidung trägt, auf allen Vieren hoppelt oder aufrecht geht), wie groß und wie alt er ist. Außerdem bat ich sie zu beschreiben, wo er wohnt, wie sie sich seinen Lebensraum vorstellen und was er außerhalb der Osterzeit macht.

**Sophie** beschreibt das Aussehen des Osterhasen zunächst folgendermaßen: er habe einen Bauch, einen Kopf, Augen, Schnurrbarthaare und eine Nase. Als ich ihr zwei verschiedene Osterhasenbilder zeige und sie frage, welches Bild ihrer Vorstellung entspricht, entscheidet sie sich für die Darstellung des echten Hasen (das zweite Bild zeigt eine vermenschlichte Version mit Kleidung). Sie betont außerdem, dass Osterhasen (sie spricht von mehreren) niemals Kleidung tragen

würden. Auf die Frage, wie sich Osterhasen fortbewegen, beginnt sie sofort, auf allen Vieren durch ihr Zimmer zu hoppeln. Als Wohnort nennt sie ein Erdloch, das sich Osterhasen selbst graben. Dort würden sie, abgesehen von der Osterzeit, das ganze Jahr über leben. Die Tätigkeiten, die sie dort verrichten, seien Fressen, Trinken, Herumhoppeln, sich für das Verstecken ausrasten und gleichzeitig das Verstecken üben. Die Fragen nach Größe und Alter der Osterhasen bleiben unbeantwortet.

**Katja** ist der Ansicht, dass der Osterhase braun sei und eine grüne Latzhose mit gelben Knöpfen tragen würde. Trotzdem entscheidet sie sich für das Bild, das den echten Hasen zeigt. Er sehe zwar so aus und würde auf allen Vieren hoppeln, dennoch Kleidung tragen. Sie meint, dass er in einem kleinen Haus auf einer eigenen Insel lebe. Das Haus sowie den dazugehörigen Stall beschreibt sie als bunt. Außerhalb der Osterzeit mache er in erster Linie Urlaub, wobei er häufig Freunde besuche. Sie meint außerdem, dass der Osterhase nicht alleine wohne, sondern auch Kinder und eine Freundin habe.

Für **Simon** gleicht der Osterhase einem echten Hasen, der auf allen Vieren hoppelt und keine Kleidung trägt. Nach seinem Alter und seiner Größe gefragt, ist er zunächst unentschlossen. Als ich ihn frage, ob er eher so groß wie ich oder so groß wie er selbst sei, bringt er seinen Vater ins Spiel. Dieser sei wäre größer als ich, der Osterhase sei wäre hingegen noch größer, er nennt ihn einen alten Riesen und meint weiter: „*Ein Riese bleibt immer groß.*“ (Simon, S. 6). Simon ist der Ansicht, dass der Osterhase alleine in einem Hasenbau lebe und keine Familie habe.

**Stefan** ist bei der Beschreibung des Osterhasen zu Beginn unschlüssig. Zuerst meint er, der Osterhase sei nur ein Mensch, der sich verkleidet hätte. Das begründet er damit, dass er einmal ein Bild von einem Osterhasen mit Menschenkopf gesehen habe. Als ich ihm zwei Osterhasendarstellungen zeige, fragt er, ob ich auch noch ein drittes Bild dabei hätte, weil er sich zwischen den beiden nicht wirklich für eines entscheiden kann. So sagt er, ein Osterhase hopple auf allen Vieren und gehe aufrecht. Er fügt hinzu: „*Ich glaub, der hat eine Hose an und ein Leiberl und er hat eine Wolfnase.*“ (Stefan, S. 2). Mein Nachfragen, warum er eine Wolf-

nase habe, blockt er ab. Er schlägt von sich aus vor, eine Zeichnung vom Osterhasen zu machen. Dabei zeichnet er ihn stehend, mit Kleidung und langen Krallen. Dazu erzählt er mir, dass der Osterhase seine Krallen auch gegen die Osterhasenkinder einsetzen: *„Die Osterhasenkinder kommen beim Eierverstecken immer mit und wenn sie schlimm sind, dann hauen sie ihnen mit den Krallen in den Bauch.“* (Stefan, S. 3). Zum Wohnort, dem Alter oder der Größe des Osterhasen hat Stefan keine Vorstellung. Wenn nicht Ostern sei, halte der Hase seiner Meinung nach einen Winterschlaf. Seine Zeichnung (vgl. Abbildung 1), die ihm selbst sehr gut gefällt, zerknüllt er am Ende des Interviews.



**Abbildung 1:** Stefans Zeichnung vom Osterhasen (mit freundlicher Genehmigung von Stefan und seiner Mutter)

**Marina** beschreibt den Osterhasen anhand eines Erlebnisses, das sie an einem Ostersonntag hatte. Sie erzählt von zwei Hasen, die sie im Garten gesehen habe und die ihrer Meinung nach Osterhasen gewesen seien. Diese beschreibt sie wie echte Hasen, mit braunem Fell und auf allen Vieren hoppelnd. Der einzige Unterschied besteht für sie in der Größe, so seien die Osterhasen im Garten viel größer als echte Hasen gewesen. Wohnen würde der Osterhase in einem Hasenbau. Als Alter gibt sie ganz konkret *„10 Jahre“* (Marina, S. 2) an und fügt von sich aus hinzu, dass er auch eine Frau und Kinder habe, die aber zu Ostern zu Hause bleiben würden. Außerhalb der Osterzeit schlafe er vor allem.

**Lena** stellt sich den Osterhasen gelb, hoppelnd und ohne Kleidung vor. Von der Größe her, sei er ungefähr so groß wie ich. Er sei genauso alt wie sie selbst, nämlich vier. Ihrer Meinung nach wohne er in einer Höhle, wobei sie betont, dass es sich wegen seiner Körpergröße um eine große Höhle handle. Sie beschreibt wei-

ter, dass er in seiner Höhle keinesfalls eine Küche habe, weil er sich ausschließlich von grünem Gras, das rundherum wächst, ernähre. Bett brauche er keines, weil er auf der Wiese schlafe. Des Weiteren merkt sie an, dass der Osterhase dort nicht alleine, sondern samt seiner Familie lebe. Diese bestehe aus ihm, seiner Frau und fünf bis sieben Kindern bestehen.

**Johannes** wählt aus den beiden Bildern die vermenschlichte Version des Osterhasen, erläutert dazu aber, dass er zwar nicht hople, sondern auf zwei Beinen gehe, aber keine Kleidung trage, wie auf dem Bild dargestellt ist. Außerdem meint er, dass der Osterhase zwar sprechen könne, dies aber nur im Himmel tue, damit ihn auf der Erde niemand hören und somit entdecken könne. Den Himmel betrachtet er als Wohnort des Osterhasen, der dort auf einer Wiese lebe und zwar nicht allein, sondern mit „*Freunden, Kindern und Mamas*“ (Johannes, S. 4). Von der Größe her beschreibt er den Osterhasen als so hoch wie den Türstock, den ich auf ungefähr zwei Meter hoch schätzen würde. Auf die Frage nach dem Alter nennt er ganz genau 101 Jahre. Als ich weiterfrage, wie alt er werden könne, antwortet er 1000 Jahre.

**Leo** stellt sich den Osterhasen optisch zwar wie einen echten Hasen vor, er glaubt aber, dass er wie ein Mensch gehe und nicht auf allen Vieren hople. Er meint, dass er ca. so groß wie ich und 10 Jahre alt sei. Wohnen würde er im Himmel, wo es ganz blau sei, und zwar gemeinsam mit seinen Kindern und seiner Frau in einem Hasenhaus, das so aussehe wie die Häuser der Menschen. Außerhalb der Osterzeit spiele er mit seinen Kindern und bereite Ostereier vor.

### Zusammenfassung und Interpretation

Sechs der Kinder stellen sich den Osterhasen vom Aussehen her wie einen echten Hasen vor, wie er sich fortbewegt oder ob er Kleidung trägt variiert etwas. Katja meint, dass der Osterhase auf einer Insel leben würde. Dies könnte bedeuten, dass sich in ihr schon gewisse Zweifel hinsichtlich seiner Existenz bemerkbar machen. Einerseits ist er noch vorhanden, aber nicht mehr wirklich greifbar, weil er sich auf irgendeiner Insel befindet, abgetrennt von ihrer eigenen Lebenswelt. Was den Wohnort betrifft, haben einige Kinder ebenfalls eine sehr ähnliche Vorstellung

zu echten Hasen. Sophie spricht von einem Erdloch, Simon und Lena von einer Höhle und Marina von einem Hasenbau. Katja hat hierbei eine vermenschlichte Vorstellung, so lebt der Osterhase ihrer Meinung nach in einem Haus und er besitzt außerdem einen Stall. Johannes und Leo nennen als Wohnort den Himmel, wobei er bei Johannes auf einer Wiese und bei Leo in einem Haus wohnt. Stefans Beschreibung sticht heraus, denn er vermischt verschiedene Elemente. Er hat zum Aussehen des Osterhasen keine konkrete Vorstellung, einerseits meint er, dass es sich um einen verkleideten Menschen handelt, andererseits kann er sich zwischen den beiden Bildern nicht entscheiden. So würde der Osterhase hoppeln sowie aufrecht auf zwei Beinen gehen. Außerdem würde er Kleidung tragen, hätte eine Wolfsnase und lange Krallen. Seine Beschreibung des Osterhasen wirkt auf mich unsicher und verwirrend. Es könnte sein, dass Stefan selbst wegen anderer Dinge verwirrt ist. Dabei könnte man annehmen, dass sich die Verwirrung nicht direkt auf die magischen Figuren bezieht, sondern sich durch diese ausdrückt, wenn er den Osterhasen mit so unterschiedlichen Elementen versieht. Die erwähnten Krallen könnten auf Aggressionen einerseits und auf Ängste andererseits hindeuten. Im psychoanalytischen Sinne wäre es denkbar, dass Stefan ein strenges Über-Ich hat und er sich selbst als schlimm empfindet, wodurch er eine Bestrafung verdient hätte, sich aber vor dieser wiederum fürchtet.

Auffällig ist, dass vier der Kinder den Osterhasen als sehr groß beschreiben. Dies könnte ausdrücken, dass sie ihn als sehr mächtig empfinden. Simon beschreibt ihn sogar als Riesen, der noch größer als sein Vater sei. Dies könnte bedeuten, dass er ihn als allmächtig betrachtet, weil er sozusagen noch stärker und größer als der eigene Vater ist. Die Aussage, dass der Osterhase immer groß bleibt, könnte ausdrücken, dass er ihm außerdem Unsterblichkeit zuschreibt.

Während Simon den Osterhasen als alt bezeichnet, haben vier der Kinder eine konkrete Vorstellung. Marina und Leo glauben, dass er 10 Jahre alt ist. Es könnte sein, dass es sich dabei einfach um die Grenze ihres Zahlenbegriffes handelt und sie ihn ebenso als „alt“ ansehen. Lena meint, der Osterhase wäre genau wie sie vier Jahre alt. Dies deutet darauf hin, dass sie sich mit der Figur identifiziert. Johannes hingegen glaubt, der Osterhase wäre 101 Jahre alt. Darauf angesprochen, wie alt er werden könnte, antwortet er mit 1000 Jahre. Johannes hat, wie bereits erwähnt, ein für sein Alter außergewöhnlich gutes Zahlenverständnis. Laut Senc-

kel (2001) haben Kinder im Vorschulalter bezüglich Zeitangaben eine vage Vorstellung, „in hundert Jahren“ würde „unendlich lange“ bedeuten. In diesem Sinne könnten die 1000 Jahre von Johannes ebenfalls „der Ewigkeit“ entsprechen.

Interessanterweise sprechen alle Kinder, mit Ausnahme von Simon und Sophie, von einer Familie des Osterhasen. Er hätte demnach eine Frau oder Freundin und mehrere Kinder. Es ist naheliegend, dass sie damit ihre eigene Familiensituation auf den Osterhasen projizieren. Das ist besonders bei Johannes zu bemerken, der explizit von Freunden, Kindern und Müttern spricht. Einen Vater erwähnt er nicht und auch er selbst wächst ohne Vater auf.

Auch die Tätigkeiten, die der Osterhase außerhalb der Osterzeit verrichtet, wirken wie eine Mischung aus tierischen und menschlichen Aktivitäten. Es ist vom Fresen, Herumhoppeln, Üben für das Verstecken, Ausrasten vom Verstecken, von Urlaub, dem Besuchen von Freunden, vom Winterschlaf, vom Spielen mit den Kindern und vom Vorbereiten der Eier die Rede.

#### 6.2.1.2 Allgemeiner Ablauf des Festes

Ich wollte von den Kindern wissen, was grundsätzlich zu Ostern bei ihnen zu Hause passiert. Außerdem habe ich sie gefragt, ob sie den Osterhasen schon einmal gesehen haben oder ob man ihn überhaupt sehen darf, welche Geschenke er bringt, was sie davon am liebsten mögen und ob er alle Kinder beschenkt.

**Sophie** erzählt, dass der Osterhase in der Nacht zu ihr komme, um Sachen zu verstecken. Sie fügt hinzu: *„Bei dir versteckt er auch zu Ostern die Ostersachen!“* (Sophie, S. 1). Als ich noch einmal nachfrage, ob ich sie richtig verstanden habe und der Osterhase also in der Nacht komme, antwortet sie mit aufgeregter Stimme: *„Gleich in der Früh da wachen ja schon alle auf und dann muss ich / nein / dann kann ich ihn sehen!“* (Sophie, S. 2). Bis jetzt habe sie ihn aber nicht gesehen. Auf die Frage, ob man ihn denn sehen dürfe, weicht sie auf ein anderes Thema aus. Ansonsten bringe der Osterhase Eier und Schokolade, einmal habe er ihr außerdem 10 Euro geschenkt. Von den Dingen, die er bringt, habe sie Schokolade am liebsten. Sophie ist der Meinung, dass Osterhasen sowohl schlimme als auch brave Kinder beschenken würden, wobei jedes Land seine ei-

genen Osterhasen habe, mit einer Ausnahme: „*Aber in Afrika sind keine Osterhasen.*“ (Sophie, S. 7). Der Grund dafür bleibt unbeantwortet.

**Katja** beschreibt den Ostersonntag folgendermaßen: sie und ihre Schwester müssten im Zimmer warten, während der Vater immer wieder nachsehen würde, ob der Osterhase schon gekommen sei. Wenn es soweit ist, meist handle es sich ihrer Aussage nach um die Mittagszeit, würde er sie dann verständigen. Beim Suchen müsse sie ihrer kleinen Schwester oft helfen, was diese eigentlich schon alleine können sollte. Auf die Frage, was der Osterhase bringe, antwortet sie ohne nachzudenken: „*Mir hat er eine Schultasche gebracht und wir haben sie zuerst gar nicht gesehen, weil sie am Zaun aufgehängt war.*“ (Katja, S. 2). Des Weiteren bringe er Ostereier, Schokohasen und Smarties. Am allermeisten habe sie sich jedoch über die Schultasche und Unterhosen, auf denen Prinzessinnen abgebildet waren, gefreut. Selbst habe sie den Osterhasen noch nicht gesehen, aber sie glaubt, dass ihr Vater ihn einmal beim Weghüpfen beobachtet hätte. Auf die Frage, ob der Osterhase allen Kindern etwas bringe, meint Katja zuerst, dass er die schlimmen Kinder nicht besuche. Im nächsten Satz relativiert sie dies, indem sie sagt, dass er zu den schlimmen Kindern schon komme, ihnen aber weniger bringe. Danach gefragt, ob sie das gut oder schlecht finde, antwortet sie: „*Ein bissl was bringt er schon.*“ (Katja, S. 6).

**Simon** beschreibt in erster Linie das letzte Osterfest, das er mit seiner Familie bei der Großmutter verbracht hat. Dort habe der Osterhase im Garten Geschenke versteckt, als sie gerade im Haus waren. Eine Zeitangabe, wann er gekommen sei, gibt er nicht an, mit der Begründung: „*Ich weiß es nicht. Ich war nicht draußen.*“ (Simon, S. 2). Er habe eine Regenjacke und ein großes Puzzle bekommen, ansonsten bringe der Osterhase vor allem Süßigkeiten. Er meint, dass er sich über die Regenjacke am meisten gefreut habe. In diesem Zusammenhang erzählt er mir, dass er sich zu seinem Geburtstag etwas Lebendiges wünschen würde, nämlich ein Känguru. Dieses habe einen Beutel, in dem die kleinen Kängurus wachsen würden. Gesehen habe er den Osterhasen noch nicht, ob man ihn grundsätzlich sehen dürfe, bleibt unbeantwortet. Bei der Frage, ob seine Eltern ihn schon einmal gesehen hätten, schweift er auf ein anderes Thema ab. Auf die Frage, ob der Osterhase zu einem kommt, egal ob man schlimm oder brav war, meint

er: *„Wenn man brav ist, schon.“* (Simon, S. 2). Als ich nachhake, was passiert, wenn man schlimm war, weicht er auf ein anderes Thema aus.

**Stefan** erzählt, dass der Osterhase am Vormittag komme und Sachen im Garten verstecke, wenn er noch im Haus sei. Zuerst meint er, dass er den Osterhasen schon einmal hinter einem Strauch gesehen habe, als dieser gerade ein Ei versteckte. Er habe das Ei genommen und es dem Osterhasen auf den Kopf geschlagen. Kurze Zeit später sagt er aber, dass der Osterhase wohl unsichtbar sein müsse oder sich wegzaubern könne, weil er ihn nie sehe, wenn er am Ostersonntag beim Fenster hinausschaut. Letztes Jahr habe er ein Feuerwehrauto gebracht, ansonsten bringe er Schokolade, Gewand und *„Ohrwaschpüree“* (Stefan, S. 1), worauf er lauthals zu lachen beginnt. Als ich ihn frage, was er denn von den Sachen am liebsten habe, verstellt er seine Stimme zu der eines Monsters und antwortet mit *„Spielzeug“*. Stefan meint zu der Frage, ob man den Osterhasen sehen dürfe: *„Ich glaub, der will, dass man ihn sieht.“* (Stefan, S. 4). Als ich nachhake, warum er das denn wolle, relativiert er, dass er das nur vielleicht wolle. Dann schweift er sofort zu einem anderen Thema ab.

Stefan meint, dass der Osterhase nur zu braven und nicht zu schlimmen Kindern komme, was er von seiner Mutter gehört habe. Das findet er schlecht, weil schlimme Kinder traurig seien, wenn sie nichts bekommen würden. Obwohl er sich manchmal als schlimm ansieht, berichtet er, trotzdem immer etwas bekommen zu haben.

Laut **Marina** bringe der Osterhase Schultaschen, Süßigkeiten, Kuscheltiere und manchmal auch Kinderwägen. Letztere habe sie von allen Geschenken am liebsten. Wie bereits in der vorigen Kategorie beschrieben, hat Marina erzählt, dass sie schon einmal zwei Osterhasen im Garten gesehen habe. Diese hätten wie echte Hasen ausgesehen, seien aber viel größer gewesen. Geschenke hätten diese nicht dabei gehabt. Ihrer Meinung nach seien sie da gewesen, um die Lage zu erkunden und kurze Zeit später seien sie im Wald verschwunden. Die Geschenke verstecke der Osterhase immer im Garten und zwar am Tag sowie manchmal auch in der Nacht. Schlimmen Kindern bringe er keine Geschenke, was sie in Ordnung finde und was ihr selbst noch nicht passiert sei.

**Lena** berichtet, dass der Osterhase schon bei ihr gewesen sei und Geschenke versteckt habe, wenn sie in der Früh aufwache. Bringen würde er Bälle, Stoffhasen, Puppen und Ostereier. Als ich sie frage, was sie von den Sachen, die der Osterhase bringt, am liebsten habe, holt sie aus ihrem Bett ein Stofftier und eine Puppe. Sie selbst habe den Osterhasen noch nicht gesehen, ob ihn die Eltern schon einmal beobachten konnten, sagt sie mir nicht. Bei dieser Frage lenkt sie immer wieder ab, indem sie beispielsweise plötzlich aufs WC läuft oder über etwas anderes spricht. Dann äußert sie sich aber traurig darüber, dass der Osterhase in der Nacht und nicht in der Früh komme, denn sie würde ihn sehr gerne sehen. Als Grund dafür, warum er nicht in der Früh kommen könne, nennt sie: *„Na weil’s ihm zu hell ist. Weil sonst kriegt er Augenweh.“* (Lena, S. 12).

Laut Lena komme der Osterhase sowohl zu den braven als auch zu den schlimmen Kindern, was sie gut finde, weil die schlimmen Kinder sonst beleidigt seien.

**Johannes** ist der Ansicht, dass der Osterhase in der Nacht zu ihm komme, wenn er selbst schlafe. Verstecken würde er Eier und Süßigkeiten, wobei Johannes die Schokolade am liebsten habe. Er und seine Mutter hätten den Osterhasen noch nie gesehen. Die Frage, ob man ihn grundsätzlich sehen dürfe, verneint er mit der Begründung: *„Weil er scheu ist. Sonst bringt er nur wenige Sachen.“* (Johannes, S. 2).

Seiner Meinung nach komme der Osterhase zu allen Kindern, unabhängig davon, ob sie schlimm oder brav gewesen seien. Das finde er auch sehr gut, *„weil das sonst unfair ist, wenn einer ganz brav ist und die anderen bekommen dann nix.“* (Johannes, S. 7). Aus diesem Grund sollten alle Geschenke kriegen.

Laut **Leo** komme der Osterhase in der Nacht, wenn die Menschen schlafen. Er selbst habe ihn noch nicht gesehen, obwohl er betont, dass er in der Nacht immer ganz lange aufbleibe. Er denkt, auch seine Mutter sei dem Osterhasen noch nicht begegnet. Er würde ihn gerne sehen, glaubt aber, dass man dies nicht dürfe, weil er sonst keine Sachen bringe. Auf die Frage, warum das so sein könnte, weiß er keine Antwort. Geschenke, die der Osterhase verstecke, seien Eier und Süßigkeiten, einmal habe er von ihm ein Legoauto bekommen. Am liebsten bekomme er vom Osterhasen Spielsachen.

Leo sagt zuerst, dass der Osterhase nur zu den braven Kindern komme, was er von seiner Mutter wisse. Er selbst sieht sich als „*meistens brav, nur manchmal ein bissi schlimm*“ (Leo, S. 4). Als ich ihn frage, ob er es gut oder schlecht finde, dass der Osterhase nur zu den braven Kindern komme, korrigiert er: „*Nein. Ich hab mich vorher vertan. Zu den Schlimmen kommt er auch, nur bringt er denen halt weniger Sachen.*“ (Leo, S. 4).

### Zusammenfassung und Interpretation

Sophie, Lena, Johannes und Leo nehmen an, dass der Osterhase in der Nacht komme und Geschenke verstecke. Marina meint, es variere, ob er in der Nacht oder am Tag kommt. Die übrigen Kinder erklären, dass er zu ihnen tagsüber komme. Bei allen Kindern, die in einem Haus leben, werden die Sachen im Garten versteckt. Wenn der Osterhase tagsüber kommt, müssen die Kinder einstweilen im Haus oder in ihrem Zimmer bleiben. Bis auf Marina gibt jedes Kind an, den Osterhasen noch nie gesehen zu haben. Marina selbst hat einmal zwei echte Hasen im Garten beobachtet, die sie für Osterhasen hielt. Stefan meint zwar zuerst, den Osterhasen einmal hinter einem Strauch gesehen und ihm ein Ei auf den Kopf geschlagen zu haben. Hier kommen bei ihm wieder aggressive Phantasien zum Ausdruck. Wenig später berichtet er, den Osterhasen noch nie gesehen zu haben, obwohl er schon öfter tagsüber beim Fenster hinausgesehen habe. Daraus schließt er, dass der Osterhase unsichtbar sein müsse oder sich wegzaubern könne. Auch die übrigen Kinder hätten ihn noch nicht gesehen, ob man ihn sehen darf oder ob die Eltern ihn schon einmal gesehen haben, beantworten die Kinder unterschiedlich. Interessanterweise weichen bei diesen beiden Fragen einige der Kinder aus, indem sie über etwas anderes sprechen oder einfach keine Antwort geben. Es könnte sein, dass ich damit eine an der Figur zweifelnde Seite in den Kindern anspreche und sie deshalb abblocken, um den „bedrohenden“ Gedanken, der Osterhase könnte vielleicht in Wirklichkeit nicht existieren, zu verdrängen. Lena und Sophie betonen jedenfalls, dass sie ihn sehr gerne sehen würden. Lena merkt aber selbst unmittelbar an, dass dies ohnehin nicht gehen würde, weil es dem Osterhasen tagsüber zu hell sei und er empfindliche Augen habe. Johannes ist der Überzeugung, dass man den Osterhasen gar nicht sehen dürfe, weil er scheu sei und dann weniger bringen würde. Auch Leo meint, dass man ihn nicht

sehen dürfe, falls doch, würde er an „Geschenken sparen“. Es ist gut vorstellbar, dass den Kindern von den Eltern gesagt wurde, dass man den Osterhasen nicht sehen dürfe und sie dies mit seiner Scheue erklärten. Da sich reale Hasen dementsprechend verhalten, wirkt eine solche Erklärung wahrscheinlich durchaus einleuchtend für Kinder.

Bei der Frage nach den Geschenken, die der Osterhase bringt, waren bei vielen Kindern spezielle Dinge vom letzten Osterfest präsent. Genannt wurden beispielsweise ein Feuerwehr- und ein Legoauto, eine Regenjacke, ein Puzzle, Schultaschen, Stofftiere, Puppen und ein Kinderwagen. Ansonsten würden sie vom Osterhasen Eier, Süßigkeiten, Schokoladehasen oder Kleidung bekommen. Interessant erscheint mir der Gedankensprung von Simon zu seinem Geburtstag, zu dem er sich etwas Lebendiges, nämlich ein Känguru, wünsche. Er betont außerdem, dass in dessen Beutel die Babys heranwachsen würden. Nach Bettelheim (1987) zelebrieren Feste wie Ostern die Geburt an sich sowie das neue Leben. Hasen und Eier sind wie bereits erwähnt Fruchtbarkeitssymbole, die ebenfalls mit Vermehrung, Leben und Geburt zu tun haben (vgl. Kapitel 3.4.4). So könnte die Aussage von Simon bedeuten, dass er diese Symbolik sehr stark wahrnimmt oder generell gerade mit dieser Thematik beschäftigt ist.

Die zuerst genannten Gegenstände waren wohl jene, die für die Kinder von besonderer Bedeutung waren. Insgesamt lässt sich feststellen, zumindest was die acht interviewten Kinder betrifft, dass sich die Art der Ostergeschenke in den letzten Jahrzehnten nicht wesentlich geändert hat. So werden Kleinigkeiten wie Eier und Süßigkeiten mit wenigen „größeren“ bzw. teureren Dingen kombiniert. Dabei handelt es sich unter anderem auch durchwegs um praktische Gegenstände wie Kleidung oder Schultaschen, die den Kindern ebenfalls große Freude bereiten.

Zu der Frage, ob der Osterhase zu allen Kindern kommt, unabhängig davon, ob sie schlimm oder brav waren: Sophie, Lena und Johannes meinen, dass der Osterhase schlimme und brave Kinder beschenkt, was sie gut finden. Sophie macht dabei eine Ausnahme, nämlich Kinder in Afrika. Warum sie dieser Ansicht ist, bleibt offen. Es könnte jedoch sein, dass sie gehört oder gesehen hat, dass die Menschen in Afrika sehr arm sind und sozusagen „nichts haben“. Stefan und Leo

äußern, von ihren Müttern zu wissen, dass der Osterhase nur die braven Kinder beschenkt. Stefan findet das schlecht, weil die schlimmen Kinder dann traurig seien. Leo ändert nach der Aussage, dass er selbst manchmal schlimm sei, seine Meinung, indem er sagt, dass die schlimmen Kinder einfach weniger bekommen würden. Auch Katja ändert ihre Meinung in derselben Weise. Simon meint zwar, dass der Osterhase nur zu braven Kindern komme, bei genauerem Nachfragen über sein Empfinden dazu, weicht er aber aus. Einzig und allein Marina findet es gut, dass er nur die braven Kinder beschenkt. Es wäre sehr gut vorstellbar, dass das eigene Empfinden dazu die Meinung steuert. Wie im Kapitel 3.5.4 dargestellt wurde, orientieren sich Kinder dieses Alters zwar einerseits an Normen, aufgrund ihrer noch egozentrischen Sichtweise haben aber häufig doch die eigenen Bedürfnisse einen höheren Stellenwert. Die meisten Kinder haben sich selbst als manchmal schlimm beschrieben und wollten demnach auch, dass alle Kinder beschenkt werden oder zumindest nicht ganz leer ausgehen.

#### 6.2.1.3 Theorien zum Ablauf beim Verteilen der Gaben

Zu dieser Kategorie zählen folgende Fragen: Wo bekommt der Osterhase die Eier her und wer bemalt sie? Kann der Osterhase alle Geschenke alleine tragen bzw. wie macht er das? Versteckt er alle Sachen selbst bzw. wie macht er das?

**Sophie** meint, der Osterhase trage die Sachen in einem Korb und verstecke sie dann. Etwas später berichtet sie, dass es nicht nur einen, sondern viele Osterhasen gebe, die alle zusammenarbeiten würden. Die Eier würden sie von Hühnern abholen und sie anschließend selbst bemalen. Auch in ihrer Zeichnung (vgl. Abbildung 2) malt sie drei Osterhasen, wobei sie erklärt, dass es sich um drei Cousinen handle. Sie spricht von drei Osterhasenmädchen. Osterhasenbuben gebe es zwar auch, diese seien in ihrer Zeichnung aber hinter den Mädchen versteckt.



**Abbildung 2:** Sophies Zeichnung der Osterhasen (mit freundlicher Genehmigung von Sophie und ihrer Mutter)

**Katja** erzählt, dass der Osterhase ein Haus mit einem eigenen Stall besitze. Dort halte er sich Hühner, von denen er sich dann die Eier abhole, um sie später selbst zu bemalen. Alleine könne er all die Geschenke ihrer Meinung nach aber nicht tragen. Aus diesem Grund würden ihm seine Kinder und seine Freundin dabei helfen (was sie mit aufgeregter Stimme anmerkt). Sie alle hätten Körbe, der Osterhase und seine Freundin würden jeweils einen großen Korb auf dem Rücken tragen. Die Kinder hätten hingegen kleinere „Körbchen“, die sie in der Hand tragen würden, denn ein großer Korb sei für sie noch zu schwer.

**Simon** ist der Ansicht, dass der Osterhase alle Kinder auf der ganzen Welt besuchen könne. Er mache alles alleine und könne in einer Tasche, die sich entweder auf dem Bauch oder auf dem Rücken befinde, ganz viele Sachen transportieren. Auf die Frage, woher der Osterhase die Eier habe, meint er: „*Vielleicht bekommt er die Eier von den Menschen. Nur vielleicht!*“ (Simon, S. 5). Anmalen würde er sie jedenfalls selbst, denn er könne gut malen.

**Stefan** glaubt, dass es genau 1000 Osterhasen auf der ganzen Welt gebe. Diese würden sich die Arbeit teilen und jeder könne in seiner Tasche 43 Sachen tragen. Dabei seien sie auf Motorrädern oder Kühen unterwegs. Die Eier würden sie in

einem Geschäft kaufen, selbst anmalen und danach verstecken. Sobald sie keine mehr hätten, würden sie abermals Eier kaufen gehen.

Laut **Marina** gibt es mehrere Osterhasen für die Kinder auf der ganzen Welt. Sie seien zu Fuß unterwegs und würden die Sachen mit den Händen sowie in Rucksäcken tragen. Die Eier würden sie von Hennen bekommen und sie dann selbst bemalen. Süßigkeiten und andere Geschenke würden sie in einem Spielladen kaufen, so wie Menschen.

**Lena** erklärt mir, dass es für jedes Land einen eignen Osterhasen gebe. Die Geschenke würden sie in Leiterwagen transportieren. Auf die Frage, ob jeder Osterhase in einem Land soviel Kraft habe, alle Geschenke alleine mit einem Leiterwagen zu verteilen, antwortet sie: *„Der findet Freunde, die fragt er immer, ob sie ihm helfen. Und die helfen ihm dann.“* (Lena, S. 11). Dabei handle es sich ausschließlich um andere Tiere und keine Menschen. Die Eier lege er selbst und zwar *„von seinem Popo“* (Lena, S. 13). Einen Teil davon würde er kaputtschlagen und dann in die Eierschalenhälften ein paar Sachen einfüllen. Die übrigen Eier bemale er nicht, denn das würden die Kinder selbst vor Ostern machen dürfen.

**Johannes** ist der Meinung, dass es nur einen Osterhasen für alle Kinder gebe. Seine Theorie, wie er die ganzen Sachen in nur einer Nacht verteilen könne, lautet folgendermaßen: *„Ich glaube einfach, wenn er jemandem was bringt, dann haben auch alle anderen was.“* (Johannes, S. 4). Dies funktioniere mit Zauber, da der Osterhase zaubern könne. Zaubern würden außer dem Osterhasen nur ein paar Erwachsene können, wofür ihm der Begriff nicht einfällt. Er umschreibt es so, dass diese Menschen Kugeln oder Ringe aus einer Hand wegzaubern können. Als ich ihn frage, ob er Zauberer meint, antwortet er: *„Es gibt keine Zauberer!“* (Johannes, S. 5). Die Geschenke müsse der Osterhase nicht extra mit sich herumtragen, stattdessen meint er: *„wenn er irgendwo hingehet, dann kommen die Sachen, die er den Kindern bringt, einfach von selber auf seine Hand.“* (Johannes, S. 5). Wenn er das bei einem Kind mache, würden die Sachen auch bei allen anderen Kinder zur selben Zeit „erscheinen“. Der Osterhase zaubere nun aber nicht selbst, sondern das mache der „liebe Gott“ mit einem Zaubermittel. Auch Eier und Spielsachen erhalte er von Gott, nur anmalen würde der Osterhase die Eier selbst.

**Leo** meint, dass der Osterhase die Eier sowie alle anderen Geschenke aus einer Schokoladenfabrik bekomme. Er male sie aber seiner Meinung nach gemeinsam mit seinen eigenen Kindern an. Es gebe für die ganze Welt nur einen Osterhasen. Wie er es trotzdem schafft, alle Kinder in einer Nacht zu beschenken, erklärt er sich damit, dass er ganz viele Kinder habe, die ihm dabei helfen würden. Der Osterhase selbst fahre mit einem Auto, seine Kinder hätten Kindermotorräder.

### Zusammenfassung und Interpretation

Interessanterweise gehen fünf der Kinder davon aus, dass es mehrere Osterhasen gibt, weil einer alleine die ganze Arbeit nicht schaffen würde. Jene Kinder, die nur einen Osterhasen annehmen, schreiben ihm verschiedene Helfer zu, beispielsweise Freunde, seine Freundin und vor allem auch seine eigenen Kinder. Transportieren würden sie die Geschenke mit Körben, Taschen, Rucksäcken oder einem Leiterwagen. Zwei Kinder beschreiben den Osterhasen auch als mobil, wobei Stefan meint, er wäre entweder mit einem Motorrad oder mit einer Kuh unterwegs. Diese Aussage könnte wiederum Ausdruck der bereits in der Kategorie 2.2.1.1 beschriebenen Verwirrungen sein. Er hat oft keine klaren Vorstellungen und mischt verschiedene Dinge bunt zusammen. Auch bei mir selbst erzeugt er dadurch mitunter einen verwirrenden Eindruck. Leo ist der Meinung, der Osterhase würde mit einem Auto die Geschenke verteilen, seine Kinder hätten hingegen Kindermotorräder. Dies zeigt eine sehr realistische Differenzierung, die auch bei Katja zu finden ist. Sie unterscheidet zwischen großen Körben, die sozusagen die erwachsenen Osterhasen tragen, und kleinen Körben, die die Osterhasenkinder übernehmen. In diesen Beschreibungen lässt sich sehr gut erkennen, wie Kinder in ihre Theorien eigene Erfahrungen einbauen und ihre eigenen Familiensituationen oder Erlebnisse in der Familie auf die Figur des Osterhasen übertragen, wodurch die Erklärungen teilweise einen sehr realistischen Eindruck erwecken. Auch wenn Sophie von drei Osterhasenmädchen spricht, könnte man annehmen, dass dabei eine gewisse Identifikation stattfindet.

Nur Simon und Johannes zeigen Theorien, die von dem beschriebenen Muster abweichen. Simon schreibt dem Osterhasen eine starke Allmacht zu, es gebe nur einen und der mache alles alleine. Auch die vielen Sachen könne er alle auf ein-

mal tragen. Johannes verbindet hingegen den Osterhasen mit Gott. Es gebe einen Osterhasen, der weder alle Kinder besuchen noch alle Geschenke tragen müsse. Stattdessen besuche er ein Haus und dann würden die Sachen einfach auf seine Hand gezaubert werden. Dieser Vorgang finde gleichzeitig bei allen Kindern auf der Welt statt. Zuerst meint er zwar, dass der Osterhase selbst zaubern könne, kurze Zeit später erklärt er aber, dass Gott dahinterstehe. Er hat also die Vorstellung eines allmächtigen Gottes, der über ein „Zaubermittel“ verfügt und für den der Osterhase sozusagen als Helfer fungiert.

Johannes ist außerdem davon überzeugt, dass der Osterhase sowohl die Eier als auch die Spielsachen und Süßigkeiten von Gott erhalte, dieser somit Schöpfer aller Dinge sei. Über das Bemalen der Eier haben alle Kinder, mit einer Ausnahme, dieselbe Vorstellung. Nämlich, dass der Osterhase sie alleine oder mit seinen Kindern selbst anmale. Nur Lena glaubt, dass die „Menschenkinder“ sie anmalen würden, bevor sie der Osterhase dann versteckt. Auch hier könnten sich die eigenen Erlebnisse der Kinder in ihren Theorien widerspiegeln. Bei Lena ist es naheliegend, dass sie selbst von den Eltern in das Gestalten der Eier eingebunden wird. Es könnte sein, dass die anderen Familien bunte Eier kaufen, ein Trend, der in den letzten Jahren stark zugenommen hat oder die Eier „heimlich“ färben.

Stefan und Leo sind der Meinung, dass der Osterhase die Eier, Süßigkeiten und Geschenke in einem Geschäft kauft bzw. sie aus einer Fabrik bezieht. Besonders realistisch ist in dieser Hinsicht die Aussage von Stefan, dass die Osterhasen Eier kaufen, anmalen und verteilen, in dem Ausmaß, wie sie in ihren Taschen Platz haben. Haben sie diese verteilt, würden sie aus dem Geschäft Nachschub kaufen. Marina gibt zwar an, dass er Geschenke und Süßigkeiten in einem Laden kauft, die Eier würde er sich aber von Hühnern holen. Dies ist eine sehr realistische Vorstellung, die auch Sophie und Katja teilen. Letztere liefert eine detaillierte Darstellung, wenn sie vom eigenen Stall samt Hühnerzucht des Osterhasen erzählt. Man kann also auch bei den Theorien über die Herkunft der Eier erkennen, wie Kinder ihren eigenen Erfahrungsschatz einbauen bzw. wie sie alltägliche Verhaltensweisen, die sie aus ihrem eigenen Leben kennen, auf den Osterhasen projizieren.

Herausstechend sind die Annahmen von Simon und Lena. Simon ist sich sehr unsicher und meint, der Osterhase könne die Eier eventuell von den Menschen ha-

ben. Lena ist das einzige der acht Kinder, das glaubt, der Osterhase lege die Eier selbst und zwar auf anale Weise. Es wäre möglich, dass sich darin auch Geburtstheorien widerspiegeln, wenn man bedenkt, dass in den Eiern neues Leben entsteht. Es könnte sein, dass sich Simon beispielsweise generell unsicher ist, wo Kinder herkommen oder Lena eine anale Geburtstheorie hat, was bei Kindern dieses Alters häufig vorkommt.

#### 6.2.1.4 Beliebtheit der Figur und des Festes

Diese Kategorie umfasst die Beliebtheit der und das emotionale Empfinden für die Figuren. Ich habe die Kinder gefragt, ob sie den Osterhasen mögen, was ihnen an ihm und an Ostern gefällt oder auch nicht gefällt und warum das so ist.

Allen Kindern gefällt an Ostern der Osterhase am besten. Sie mögen im Großen und Ganzen alles an ihm. Einige, für sie positive Dinge, heben sie besonders hervor: **Sophie** möge, dass er Schokolade und Eier bringe. **Katja** gefalle, dass er Geschenke bringe und dass er ein Hase sei, wobei sie Hasen sehr gern habe. Außerdem freue sie sich darüber, dass er braun sei, weil das ihre Lieblingsfarbe sei. **Simon** gefalle, dass er sehr lieb sei und dass er Geschenke bringe. **Stefan** möge, dass er die Geschenke verstecke, weil ihm das Suchen Spaß mache. **Johannes** gefalle sein Gesicht besonders gut.

Kritikpunkte, die zwei der Kinder am Osterhasen äußern, sind folgende: **Stefan** möge nicht, dass dieser den schlimmen Kindern keine Geschenke bringe. **Lena** finde schlecht, dass er nur in der Nacht komme, weil sie ihn so nie sehen könne. **Leo** gibt zu dem Zeitpunkt an, alles am Osterhasen zu mögen.

#### Zusammenfassung und Interpretation

Aus den Aussagen der Kinder ist zwar zu erkennen, dass die Geschenke einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Trotzdem scheint der Osterhase selbst für sie die Hauptattraktion zu sein. Sehr oft haben sie in euphorischer und aufgeregter Weise über ihn gesprochen.

## 6.2.2 Nikolaus

### 6.2.2.1 Äußeres Erscheinungsbild und allgemeine Beschreibung

Zuerst wollte ich herausfinden, in welcher Form Kinder überhaupt an den Nikolaus glauben. Ob er als „richtige“ magische Figur betrachtet wird oder ob die Kinder meinen, dass „er in Wirklichkeit bereits gestorben ist“ und sich heute nur Menschen als Nikolaus verkleiden. Konkret gefragt habe ich sie nach seinem Aussehen und nach den Geschenken, die er ihnen bringt.

**Sophie** beschreibt den Nikolaus folgendermaßen: *„Der bringt den Kindern immer was mit. Und der hat einen weißen Bart und ist schon tot und jetzt verkleiden sich nur mehr mehrere Menschen.“* (Sophie, S. 8). Wie das Gewand eines verkleideten Nikolaus aussehe, wisse sie nicht mehr. Daraufhin zeige ich ihr ein Nikolausbild (rotes Bischofsgewand, Mitra, Stab) und sie stimmt überein, dass er ungefähr so ausgesehen habe. Bringen würde er Schokolade und Kekse.

**Katja** erzählt, der Nikolaus trage ein langes rotes Gewand und er habe einen großen Stab. Auch sie identifiziert die Darstellung auf dem Bild als Nikolaus. Sie weiß über ihn, dass er Süßigkeiten und Orangen bringe und dass er manchmal krank sei, weshalb sich dann jemand anderer verkleide.

**Simon** vergleicht den Nikolaus mit dem Christkind, denn *„der bringt auch Geschenke mit“* (Simon, S. 6). Schenken würde der Nikolaus etwas zum Naschen und etwas zum Spielen, mehr falle ihm nicht ein. Beschreiben kann er ihn nicht, weshalb ich ihm das Bild zeige. Er meint, dass der Nikolaus, den er kenne, auch so aussehe. Ansonsten betont er, dass der Nikolaus schon erwachsen sei.

Auf die Frage, wie der Nikolaus aussehe, antwortet **Stefan**, dass dieser eine Mütze auf habe, auf der sich ein Kreuz befinde. Dann sagt er: *„Der bringt Geschenke, sonst weiß ich nix.“* (Stefan, S. 5). Er erzählt dann aber noch, dass der echte Niko-

laus im Weltall bei Jesus wohne. Jetzt würden sich nur mehr Menschen als Nikolaus verkleiden.

**Marina** meint, dass der echte Nikolaus schon im Himmel sei, zu den Kindern komme ein verkleideter, der so wie auf dem Bild aussehe. Nur in einem Land gebe es noch einen Nikolaus, der mit Elchen fliegen könne. Um welches Land es sich handle oder wie er dort heiße, fällt ihm nicht ein. Als Geschenke bringe er Süßigkeiten, Nsse, Obst und kleine Spielsachen.

**Lena** kann den Nikolaus nicht wirklich beschreiben, als ich ihr das Bild zeige, erkennt sie ihn aber wieder. Sie erzählt, dass er eine Frau und Kinder habe und mit diesen in einem Haus in einem anderen Land wohne. Außerdem sagt sie, er sei fünf Jahre alt. Auf die Frage, was der Nikolaus bringe, fllt Lena im ersten Moment nichts ein. Nach längerem überlegen spricht sie dann von Süßigkeiten, Nssen und Bananen.

**Johannes** meint, der Nikolaus trage ein rotes Gewand und eine Bischofsmtze und er sei 103 Jahre alt. Er wohne gemeinsam mit dem Osterhasen, dem Christkind und dem lieben Gott im Himmel. Sie alle seien miteinander befreundet. Den Kindern bringe er Äpfel, Kastanien, Nsse, Orangen und Schokolade.

**Leo** kann den Nikolaus äußerlich nicht beschreiben, auf dem Bild erkennt er ihn aber. Er sei erwachsen und bewohne mit seiner Frau und seinen Kindern ein Haus im Himmel. Außer Süßigkeiten weiß er nicht mehr, was der Nikolaus sonst noch bringt.

### Zusammenfassung und Interpretation

Es fällt auf, dass viele der Kinder die Nikolausfigur äußerlich gar nicht oder kaum beschreiben können. Es kann sein, dass er ihnen nicht mehr so stark in Erinnerung ist. Dass ihm diese Kinder nie begegnet sind, ist auszuschließen, da er, auch wenn er zu Hause nicht in Erscheinung tritt, zumindest bei den meisten Kindern im Kindergarten auftritt. Dies wird in der nächsten Kategorie zu sehen sein. Hinsichtlich der Geschenke, die er bringt, haben manche Kinder genauere Vorstellungen,

andere müssen hingegen länger nachdenken oder können sich nur mehr an wenige Dinge erinnern. Zu den Gaben zählen sie jedenfalls Süßigkeiten, Obst, Nüsse, Kastanien oder kleine Spielsachen.

Simon und Leo bezeichnen den Nikolaus als „erwachsen“. Lena glaubt, er sei fünf Jahre alt, Johannes schätzt ihn auf 103 Jahre. Die Zahlen 5 und 103 liegen zwar weit auseinander, für Lena ist aber die niedrigere Zahl eventuell am oberen Ende ihrer zahlenmäßigen Vorstellungskraft und könnte somit einfach „wesentlich älter als sie selbst“ bedeuten. Bei Johannes scheint, wie bereits beschrieben, das mathematische Verständnis für sein Alter schon sehr ausgeprägt zu sein, weshalb er eine höhere Zahl wählt. Als Identifikationsobjekt scheint der Nikolaus somit nicht zu dienen.

Sophie ist das einzige Kind, das konkret ausspricht, dass der echte Nikolaus schon tot ist. Ergänzend ist an dieser Stelle anzumerken, dass sie im Nikolaus-Abschnitt viele Fragen abblockt oder nicht darüber sprechen will. Des Weiteren holt sie einmal eine Puppe hervor, die sie als ihr Baby bezeichnet. Kurz darauf holt sie plötzlich ein kleines Plastik-Skelett aus einer Lade. Gegen Ende dieses Abschnittes erscheint es mir so, als würde sie sich unwohl fühlen. Sie hat dann auch das Bedürfnis, eine Pause zu machen, um mit ihren Stofftieren zu kuscheln. Das Baby und das Skelett könnten ihr als Symbol für Leben und Tod dienen. Sie scheint durch die Nikolausfigur beunruhigt worden zu sein. Es macht den Eindruck, als wollte sie mit dem Abblocken des Gespräches über den Nikolaus auch die Todesthematik „wegschieben“.

Drei der anderen Kinder sprechen davon, dass der Nikolaus im Himmel wohnt. Dabei stellen Johannes und Simon eine Verknüpfung zu Jesus und Gott her, bei denen sich der Nikolaus befinden würde. Bei Johannes scheint es aber so, als würde er den Nikolaus nicht als gestorben betrachten, sondern als im Himmel lebend, denn er meint, der echte Nikolaus würde die Kinder besuchen. Für Stefan und Marina steht das „im Himmel sein“ wohl eher für „gestorben sein“, weil sie betonen, dass zu den Kindern nur ein verkleideter Nikolaus kommen würde.

Auch Katja scheint bemerkt zu haben, dass es sich bei dem Nikolaus, der direkt in Erscheinung tritt, um einen verkleideten Menschen handelt. Ihre Erklärung, die sie

von ihren Eltern haben könnte, besagt, dass der Nikolaus manchmal krank sei und deshalb sozusagen „vertreten“ wird.

Es könnte sein, dass die Bilder und Erzählungen (eventuell gepaart mit eigenen Phantasien), die Kinder von der Figur des Nikolaus erhalten, teilweise Verwirrung stiften. Einerseits bekommen sie vielleicht vermittelt, dass der Nikolaus eine Legende und in Wirklichkeit bereits gestorben sei, andererseits werden sie in Kindergärten, in Vereinen oder zu Hause mit dieser Gestalt konfrontiert.

#### 6.2.2.2 Ablauf und Art des Besuches

Ich wollte von den Kindern wissen, ob sie dem Nikolaus schon einmal begegnet sind bzw. wie die Bräuche bei ihnen zu Hause oder in ihrem Kindergarten aussehen. Außerdem stellte ich die Frage, ob er jedes Kind bzw. auch schlimme Kinder beschenkt.

**Sophie** gibt anfänglich an, sich nicht mehr erinnern zu können, ob der Nikolaus selbst zu ihnen in den Kindergarten oder zu ihr nach Hause komme. Kurze Zeit später kann sie sich dann doch ganz vage an einen Besuch im Kindergarten erinnern. Er habe einen großen Sack mit Geschenken dabei gehabt, mehr wisse sie nicht mehr. Jedenfalls ist sie der Meinung, der Nikolaus beschenke alle Kinder, egal ob sie brav oder schlimm waren. Eine Ausnahme macht sie (wie schon beim Osterhasen) bei den Kindern in Afrika, dort gebe es keinen Nikolaus.

**Katja** erzählt, dass der Nikolaus zu ihnen in den Kindergarten komme. Dabei holt sie sofort mit voller Begeisterung einen Kalender, in dem sich Fotos von diesem Nikolausfest befinden. Sie fügt hinzu, dass der Nikolaus, der in den Kindergarten kommt, nur ein verkleideter Mensch sei. Sie kann sich erinnern, dass er alle Kinder beschenkt hat. Zuvor habe er aus einem Buch vorgelesen, um was es sich dabei gehandelt hat, wisse sie aber nicht mehr. Zu ihr nach Hause komme hingegen der echte Nikolaus, den sie aber noch nicht gesehen habe, weil er in dem Fall nur Geschenke vor der Tür abstelle.

**Simon** erklärt, dass der Nikolaus nur zu einem nach Hause komme, wenn man seine Schuhe geputzt habe. Die befülle er dann vor der Türe. Sehen dürfe man ihn zu Hause allerdings nicht, *„weil sonst schreckt er sich, weil wenn man brüllt, dann schreckt er sich“* (Simon, S. 7). Im Kindergarten habe er schon den echten Nikolaus gesehen. Wie dieser Besuch abgelaufen ist, weiß er allerdings nicht mehr. Simon glaubt, dass man brav sein muss, um vom Nikolaus beschenkt zu werden. Auf die Frage, wie er das finde, antwortet er: *„Gut. Nein, schlecht. Weil dann kommt er nicht und gibt keine Geschenke her.“* (Simon, S. 8). Dazu bemerkt er, dass er nur zu Hause schlimm sei, wenn der Nikolaus nicht da sei. Nur wenn er kommt, sei er ganz brav. Dies erfahre der Nikolaus nicht.

**Stefan** ist vom letzten Besuch des Nikolaus im Kindergarten in Erinnerung, dass er ein Sackerl mit einem falschen Namen bekommen habe. Des Weiteren weiß er noch, dass ein Bub nichts bekommen habe, weil er sehr schlimm gewesen sei. Dazu sagt er mit trauriger Stimme: *„Der einzige, der nix gekriegt hat, war der kleine Phillip. Der war drei Jahre erst.“* (Stefan, S. 7). Der Nikolaus bekomme durch ein Mikrofon mit, wer schlimm und wer brav sei. Auch zu ihm nach Hause komme der Nikolaus, dort habe er ihn aber noch nie gesehen, weil er nur heimlich Sachen vor die Türe stelle.

Zu **Marina** komme sowohl im Kindergarten als auch zu Hause ein verkleideter Nikolaus. Wie dies im Kindergarten abläuft, weiß sie nicht mehr. Zu Hause seien jedenfalls am Nikolaus-Tag auch ihre Cousins zu Besuch. Und wenn der Nikolaus dann komme, gebe er jedem Kind Sackerl mit den Namen darauf. Beschenken würde er nur die braven Kinder. Dass die schlimmen leer ausgehen, findet sie folgendermaßen: *„Hm, gut. (Pause) Nein, eigentlich doch nicht. Weil, wenn ich einmal schlimm bin, dann kommt er vielleicht nicht und dann bin ich traurig.“* (Marina, S. 6).

**Lena** berichtet, dass der Nikolaus zu ihnen in den Kindergarten gekommen sei. An dem Tag sei sie leider krank gewesen. Sie geht erst seit einem Jahr in den Kindergarten und hat deshalb keine weiteren Erfahrungen damit gemacht. Gesehen habe sie ihn noch nie, denn zu Hause stelle er die Sachen in der Nacht einfach ins Wohnzimmer. Hereinkommen würde er durch die Haustüre, die jemand für ihn

offen lasse. Beschenken würde er jedenfalls brave wie schlimme Kinder. Auf die Frage, wie sie das findet, sagt sie: „*Hach! Schön. Ich finde das ur-ok!*“ (Lena, S. 16).

**Johannes** erzählt, dass der echte Nikolaus in den Kindergarten komme. Dort spreche er mit den Kindern, an den Inhalt kann er sich nicht mehr so gut erinnern. Er meint, dass er einen z. B. darauf hinweise, wenn man „*falsch dasitzen*“ (Johannes, S. 9) würde. Zu Hause erscheine der Nikolaus immer, wenn er gerade im Kindergarten sei. Dort hinterlasse er die Geschenke in der Küche. Der Nikolaus erfahre von Gott, welche Kinder schlimm und welche brav seien. Trotzdem komme er auch zu „*mittelschlimmen*“ Kindern, wobei er sich auch selbst als „*ein bisschen brav und ein bisschen schlimm*“ (Johannes, S. 10) beschreibt.

**Leo** meint, dass der Nikolaus zu ihnen in den Kindergarten Süßigkeiten bringe. Sehen würden sie ihn aber nicht, sie würden nur die Sachen im Garten finden. Zu ihm nach Hause komme der Nikolaus immer, wenn er schlafe. Die Geschenke hinterlasse er dann im Wohnzimmer. Den schlimmen Kindern bringe er zwar weniger, beschenken würde er jedoch alle. Wer von den Kindern schlimm sei, würde er erfahren, indem er beim Fenster hineinsehe.

### Zusammenfassung und Interpretation

Sieben der Kinder berichten, dass entweder der echte oder ein verkleideter Nikolaus in den Kindergarten komme. Die Kinder können sich aber interessanterweise kaum daran erinnern. Simon und Marina fällt gar nichts Weiteres ein, Lena hingegen hat bei dem Besuch gefehlt und kann deshalb nicht mehr dazu sagen. Die übrigen Kinder haben nur wenige Erinnerungen daran. Sophie weiß noch, dass der Nikolaus einen Sack voller Geschenke mitgebracht habe. Katja erzählt, dass er aus einem Buch vorgelesen habe, an den Inhalt konnte sie sich aber nicht mehr erinnern. Bei Stefan hat sich scheinbar eingepägt, dass er beim letzten Besuch ein Säckchen mit falschem Namen bekommen hat. Ansonsten fällt ihm nur ein zweites Erlebnis ein, das ebenfalls negativ behaftet zu sein scheint. Ein kleiner Bub habe als einziger keine Geschenke bekommen, weil er zu schlimm gewesen sei. Die Art, wie er davon erzählt, erweckt den Eindruck, als ob er großes Mitleid

für diesen empfinde. Johannes, kann sich nur mehr daran erinnern, dass der Nikolaus Kinder auf den Schoß nehme und mit ihnen spreche. Als einziges Beispiel fällt ihm ein, er würde einem sagen, wenn man nicht „ordnungsgemäß“ dasitzen würde. Diese Aussage könnte darauf hin deuten, dass er den Nikolaus als große moralische Instanz wahrnimmt. Nur bei Leo erscheint der Nikolaus im Kindergarten nicht „wahrhaftig“, dort hinterlässt er Geschenke im Garten.

Laut den kindlichen Aussagen wird, mit einer Ausnahme, zu Hause bei allen ein Einlegebrauch praktiziert. Sie begegnen der Figur somit nicht direkt, sondern finden Geschenke, die er im Haus oder vor der Tür hinterlässt, wenn sie schlafen oder nicht zu Hause sind. Simon erwähnt zusätzlich, dass der Nikolaus Schuhe befüllt und zwar nur dann, wenn man sie zuvor geputzt hat. Diese sowie seine Aussage, dass man den Nikolaus zu Hause nicht sehen dürfe, weil er sozusagen lärmempfindlich sei und sich bei lauten Geräuschen erschrecke, könnten von den Eltern stammen und ihm als plausible Erklärungen dienen. Die Information von Lena, dass der Nikolaus einfach bei der Tür herein kommen könne, weil ihm diese jemand offen stehen lasse, erscheint als eine sehr realistische Theorie. Marina ist das einzige Kind, zu dem der Nikolaus auch einkehrt, trotzdem hat sie kaum Erinnerungen darüber.

Sophie und Lena meinen, dass der Nikolaus schlimme und brave Kinder beschenke. Die Selbstverständlichkeit, mit der sie das sagen, könnte bedeuten, dass sie keinen Zweifel daran hegen, weil ihnen die Eltern scheinbar nichts anderes vermitteln. Sophie macht nur eine Ausnahme und zwar würden die Kinder in Afrika nichts bekommen, weil es dort keinen Nikolaus gebe. Dieselbe Meinung hat sie auch bezüglich des Osterhasen, wo bereits eine mögliche Erklärung erwähnt wurde (siehe Kategorie 2.2.1.2). Kleine Abstufungen nehmen Johannes und Leo vor. Johannes ist der Ansicht, dass der Nikolaus auch „mittelschlimme“ Kinder beschenke. Mit den mittelschlimmen Kindern identifiziert er sich scheinbar selbst. Somit zieht er die Grenze so, dass er selbst gerade noch zu den Beschenkten gehört. Leo meint, dass auch schlimme Kinder beschenkt würden, sie würden aber weniger bekommen. Auch diese Aussage könnte dahingehend interpretiert werden, dass er sich selbst mitunter als schlimm ansieht, aber damit in seinen Gedanken die Gefahr verbannt, ganz leer ausgehen zu können.

Simon und Marina erklären beide, dass der Nikolaus nur zu braven Kindern komme. Auf die Frage, wie sie das finden würden, vollziehen beide einen Meinungswechsel. Im ersten Moment antworten sie mit „gut“, nach einer kurzen Denkpause erklären sie aber, dass sie das doch schlecht fänden, weil sie dann keine Geschenke bekommen würden. Hier lässt sich wieder sehr gut erkennen, in welchem Stadium der Moralentwicklung sich die Kinder in diesem Alter befinden. Sie wissen zwar bereits, welche Normen vorherrschen und akzeptieren diese bereits oberflächlich. Wenn es aber zur Kollision mit den eigenen Bedürfnissen kommt, sind sie damit nicht mehr einverstanden. (vgl. Kapitel 3.5.4)

Stefan und Leo gehen von sich aus darauf ein, wie der Nikolaus überhaupt erfahren würde, welche Kinder schlimm und welche brav waren. Beide Theorien haben realistische Züge. Stefan meint, er höre dies durch ein Mikrofon, die Kinder würden sozusagen abgehört. Laut Leo beobachte er die Kinder einfach durch das Fenster. In diesem Zusammenhang stellt Johannes wieder einen Bezug zu Gott her, wie er es schon beim Osterhasen getan hat. Der Nikolaus habe diese Informationen nämlich von Gott. Das zeigt, dass er scheinbar das Bild eines allmächtigen, allwissenden Gottes hat, dem auch keine „schlimmen“ Taten entgehen.

#### 6.2.2.3 Beliebtheit der Figur

Die Kinder wurden gefragt, ob sie den Nikolaus mögen oder was sie eventuell an ihm stört. Des Weiteren wollte ich wissen, ob sie auch Angst vor ihm empfinden.

**Sophie** möge den Nikolaus, das einzige, was ihr an ihm nicht gefalle, sei sein Gewand. Warum das so ist, kann sie nicht begründen. Angst habe sie jedenfalls keine vor ihm.

**Katja** sagt, dass sie eigentlich alles am Nikolaus möge und fürchten würde sie sich vor ihm auch nicht. Das einzige, was ihr nicht gefalle, sei, wenn er nur verkleidet auftrete. Doch das relativiert sie im selben Moment: *„Ich mag es nur nicht, wenn sich wer verkleidet hat. Weil das tut betrügen und so. Aber ich freu mich auch, wenn sich irgendwer als Nikolaus verkleidet hat, das mag ich auch ein bissi. Weil der will ja nur, dass die Kinder eine Freude haben.“* (Katja, S. 10).

**Simon** habe den Nikolaus gern, ihm gefalle alles an diesem. Fürchten würde er sich überhaupt nicht, weil er nicht böse, sondern sehr lieb sei. Auch **Stefan** möge alles am Nikolaus. Auf die Frage, ob er vor ihm Angst habe, schreit er laut: „Nein!“. So äußert sich auch **Marina** nur positiv über den Nikolaus, fürchten würde sie sich vor ihm ebenfalls nicht. **Lena**, die dem Nikolaus in der Realität noch nie begegnet ist, ist der Meinung, sie fürchte sich vor ihm bestimmt nicht. Auch **Johannes** sagt, er möge den Nikolaus und habe keine Angst vor ihm. **Leo** gibt an, alles am Nikolaus zu mögen. Auf die Frage, ob er sich vor ihm fürchte, antwortet er: „*Nein, vor dem hab ich doch keine Angst! Der ist ja lieb!*“ (Leo, S. 6).

### Zusammenfassung und Interpretation

Alle Kinder äußern ohne zu zögern, dass sie keine Angst vor dem Nikolaus hätten. Manche Kinder wirken bei dieser Frage fast empört, denn es würde keinen Grund geben, sich vor ihm zu fürchten, da er nett sei. Den meisten Kindern gefällt alles an dieser Figur, nur Sophie und Katja „üben Kritik“. Sophie gefalle seine Kleidung nicht, was sie aber nicht weiter begründen konnte. Katja spricht das Thema „Betrug“ an. Sie könne es nicht leiden, wenn sich ein Mensch verkleide und damit die Kinder täusche. Gleich im folgenden Satz relativiert sie aber ihren Unmut darüber. Sie sagt, dass er den Kindern damit ja trotzdem Freude bereiten wolle und deshalb möge sie auch solch einen Nikolaus.

## 6.2.3 Krampus

### 6.2.3.1 Allgemeine Beschreibung und Theorien

Bei der Figur des Krampus war mein Vorgehen ein anderes als bei den übrigen Figuren. Ich zeigte ihnen gleich zu Beginn ein Bild der Figur um festzustellen, ob sie den Krampus überhaupt kennen oder wie sie auf ihn reagieren. Je nach Reaktion wurden die Kinder weiter gefragt, ob es auch einen echten Krampus gibt, wo dieser lebt und wie es dort aussieht. Außerdem interessierte mich, ob sie ihn für böse halten und was er ihrer Meinung nach tut.

Vor dem Krampus-Teil des Interviews sitzt **Sophie** auf ihrem Bett, während ich mich auf dem Fußboden befinde. Als ich ihr das Bild zeige, begibt sie sich mit interessiertem Blick zu mir und fragt mich mit aufgeregter Stimme: „Äh, was ist das?“ (Sophie, S. 11). Ich sage ihr, dass es sich dabei um den Krampus handle und frage weiter, ob sie ihn kenne. Sie antwortet zwar mit einem „ja“, die Fragen, ob sie ihn schon einmal gesehen oder ob sie einmal etwas über ihn gehört habe, verneint sie aber. Dann fragt sie mich, ob es denn einen echten Krampus gebe. Daraufhin stelle ich ihr die Frage, was sie denn glaube. Sie antwortet: „*Es gibt keinen echten. Es gibt so verkleidete Menschen. Aber wenn ein echter in den Kindergarten will, dann / dann (mit aufgeregter Stimme) lassen wir ihn überhaupt nicht rein.*“ (Sophie, S. 11). Sie glaubt, dass die Rute, die der Krampus auf dem Bild in der Hand hält, zum Schlagen diene. Bei genauerem Nachfragen blockt sie ab und wendet sich einem anderen Thema zu. Als ich am Schluss zusammenfasse, dass sie den Krampus also nicht wirklich kenne, antwortet sie: „*Ja, aber ein bisschen schon.*“ (Sophie, S. 13). Ich wiederhole ihre Aussage noch einmal in einer Frage, also ob sie ihn doch ein bisschen kenne, worauf sie „nein“ sagt.

**Katja** erkennt den Krampus auf dem Bild sofort und erzählt, dass sie schon einmal einen gesehen habe. Dieser habe zusammen mit dem Nikolaus einen Verein besucht, dem sie angehöre. Dort habe er Peitschen verschenkt, die er in einem Korb mit sich getragen habe. Katja bemerkt stolz: „*Da hab ich auch eine Peitsche vom Krampus gekriegt.*“ (Katja, S. 11). Den größeren Kindern und den Jugendlichen habe er auf die Füße gehauen, was sie mit aufgeregter Stimme und lachend erzählt. Dieser Krampus sei ein verkleideter Mensch gewesen. Es gebe laut Katja aber auch einen echten Krampus, der auf einer schwarzen Insel wohne. Dort habe er ein schwarzes Haus mit einem Stall, in dem er seine Peitschen aufbewahre. Familie habe er keine, aber er lebe mit einem Freund, nämlich einem „*kleinen Diener*“ (Katja, S. 12), zusammen. Dieser sei dem Krampus beispielsweise beim Aufnehmen seines Rucksacks behilflich.

**Simon** identifiziert die Figur auf dem Bild zunächst als Teufel, dann ergänzt er, dass dieser auch Krampus heiße. Er sagt, dieser habe Hörner und sei böse. Er betont unmittelbar danach, dass der Krampus auf dem Bild aber nur verkleidet und deshalb nicht böse sei. Es gebe aber auch einen echten Krampus, der „*vielleicht*

*in einer Höhle wohnt. In einer Bärenhöhle oder in einer Höhle, wo Jagdtiere drinnen sind.*“ (Simon, S. 9). Außer den Tieren wohne dort niemand, die Tiere seien seine Familie. Sie seien schlimm und würden liebe Tiere töten. Auch der Krampus selbst sei böse. Auf die Frage, was er denn mache, sagt er: *„Der / der geht in der Nacht um die Häuser herum.“* (Simon, S. 9). Ansonsten tue er nichts. Ich frage nach, warum er dann eigentlich böse sei, wenn er nur herumgehe. Darauf antwortet Simon: *„Vielleicht weil er zu den Jagdtieren gehört.“* (Simon, S. 10). Auf die Frage, was der Krampus eigentlich mache, wenn er beim Herumgehen jemanden sehe, meint er: *„Vielleicht mit seinen Hörnern töten. Weil so ein echter Krampus hat immer Hörner.“* (Simon, S. 10). Kinder besuche der echte Krampus aber nicht, dies mache nur der verkleidete. Immer wenn ich ihm eine Frage über die Figur stelle, fragt er mich, mit aufgeregter Stimme, ob ich den echten oder den verkleideten Krampus meinen würde. Was passiere, wenn der verkleidete Krampus die Kinder besuche, beschreibt er folgendermaßen: *„Vielleicht glauben die Kinder, das ist ein echter und dann zieht er sich aus und dann ist er kein echter. Vielleicht will er ihnen zeigen, dass er nur verkleidet war. Dass sie keine Angst haben müssen.“* (Simon, S. 11).

Als **Stefan** das Krampus-Bild erblickt, bemerkt er: *„Der Krampus schaut so böse aus?“* (Stefan, S. 7). Er habe schon einmal bei einem Fest hunderte Krampusse, die mit einem Autobus dorthin gekommen seien, gesehen. Diese seien aber nicht böse gewesen, sondern hätten einen nur erschreckt. Es gebe aber auch einen echten Krampus, der in Amerika in einer Strohhütte lebe. Dort sei alles aus Stroh und Holz und ein Fernseher befinde sich darin. Bei den letztgenannten Aussagen schreit er zu Beginn jedes Satzes *„Wäh“* und spricht dann mit der Stimme eines Monsters. Der Krampus lebe dort nicht alleine, sondern: *„Der hat auch eine Familie. Ich glaube, er hat eine Frau und er hat Krallen am Fuß.“* (Stefan, S. 8). Der echte Krampus sei jedenfalls böse und fresse Menschen auf. Stefan meint dazu: *„Aber der kommt nicht zu uns, weil der weiß nicht einmal, wo wir wohnen. Sonst hätte er uns schon aufgefressen.“* (Stefan, S. 8). Auf die Frage, ob er Kinder oder Erwachsene auffresse, erzählt Stefan Folgendes: Die Kinder hätten immer den Krampus auffressen wollen, damit dieser nicht sie auffressen hätte können. Deshalb hätten sie an seiner Haut genagt, bis er tot gewesen sei. Danach hätten sie ihn vergraben, doch er sei wieder auferstanden. Die Kinder hätten noch einmal an

ihm genagt, dieses Mal bis auf die Knochen und dann sei er endgültig tot gewesen.

**Marina** erkennt die Figur des Krampus sofort. Sie habe schon einmal viele Krampusse auf einmal gesehen, diese seien aber verkleidete Menschen gewesen. Dass es einen echten Krampus gebe, glaubt sie nicht. Sie sagt, dass die verkleideten Krampusse schlimm seien, wenn die Kinder schlimm seien. Auf die Frage, was sie dann machen würden, antwortet Marina: *„Dann geben sie Popoklatsche.“* (Marina, S. 7).

Als ich **Lena** das Bild zeige und frage, wer das sei, antwortet sie, dass es sich dabei um den Krampus handle. Die Fragen, ob sie ihn schon gesehen oder etwas über ihn gehört habe, verneint sie. Ich hake weiter nach, woher sie denn wisse, dass er der Krampus sei. Zuerst schnauft sie laut, dann wechselt sie zu einem anderen Thema. Danach frage ich sie, was er ihrer Meinung nach mache, darauf antwortet sie: *„Willst du auch etwas über Prinzessinnen wissen?“* (Lena, S. 19). Dann sagt sie aber doch, dass er schlimme Menschen, sowohl Erwachsene als auch Kinder, verletze. Mit seinen Hörnern könne er *„einem den Kopf brechen oder ein Loch machen.“* (Lena, S. 19). Abschließend erzählt sie, dass der Krampus im Märchenland wohne. Alle weiteren Fragen dazu blockt sie hartnäckig ab.

**Johannes** hat den Krampus bereits einmal kurz im Nikolaus-Teil erwähnt. Neben dem Nikolaus sei auch der Krampus bei ihm gewesen und habe ihm eine kleine Krampus-Schokolade hinterlassen, worüber er sich sehr gefreut habe. Nun erzählt er, dass der Krampus in der Hölle wohne. Wie es dort aussehe, wisse er nicht genau, es sei jedenfalls *„halb schön und halb schiach“* (Johannes, S. 11). Der Krampus besuche und zeige sich nur *„ganz ganz schlimmen“* (Johannes, S. 12) Kindern. Bei ihm sei er nur gewesen, wie er nicht zu Hause war. Auf die Frage, was er zu den Kindern sage, antwortet Johannes: *„Kinder, wart ihr schlimm? Und dann müssen sie aber die Wahrheit sagen und wenn sie nicht die Wahrheit sagen, dann sagt die Mutti oder der Vater, dass das Kind lügt.“* (Johannes, S. 12). Die Information, wer brav oder schlimm gewesen sei, bzw. wen er besuchen solle und wen nicht, habe er vom Nikolaus. Er selbst wisse das nicht, weil er eben in der Hölle wohne und man von dort unten nicht hinauf sehen könne. Deshalb erzähle der

Nikolaus dem Krampus, *„ob die Kinder brav waren oder mittelbrav oder mittelschlimm oder halbmittelschlimm.“* (Johannes, S. 12). All jene brauche er dann nicht zu besuchen. Nikolaus und Krampus würden sich auf der Erde immer treffen und dann gemeinsam Kinder besuchen.

Laut Johannes nehme der Krampus die „ganz ganz schlimmen“ Kinder in einem Sack mit. Wenn dieser Sack zu schwer werde, gehe er in die Hölle und leere die Kinder dort aus, um sich dann gleich wieder auf den Weg zu machen, um weitere Kinder abzuholen. Auf die Frage, was mit den Kindern dort geschehen würde, antwortet er zunächst *„gar nix“* (Johannes, S. 13). Er merkt aber an, dass dort auch der Teufel lebe. Nach dem er das Wort „Teufel“ ausgesprochen hat, sagt er mit ganz leiser Stimme: *„Das darf man nicht sagen. Sonst kommt man wirklich da runter.“* (Johannes, S. 14). Beide, der Krampus und der Teufel, würden den Kindern aber nichts tun. Auf die Frage, was die Kinder denn den ganzen Tag dort machen würden, antwortet er: *„Wenn sie ganz ganz schlimm sind, dann dürfen sie spielen. Wenn sie ganz ganz ganz schlimm sind, dürfen sie auch noch spielen. Wenn sie ganz ganz ganz ganz schlimm sind oder ganz ganz ganz ganz ganz schlimm sind, dürfen sie nicht spielen, sondern dann müssen sie einfach dort sitzen bleiben oder stehen bleiben.“* (Johannes, S. 14).

Er meint, dass der Krampus 70 Jahre alt sei. Er sei jünger und kleiner als der Nikolaus (auf dem Bild ist aber der Krampus größer). Auf die Frage wie alt er werden könne, antwortet Johannes: *„Der Nikolaus kann, glaub ich, bis 1000 werden und der Krampus kann, glaub ich, bis 109 werden.“* (Johannes, S. 15). Wenn er dieses Alter erreicht habe, bleibe er zwar weiterhin in der Hölle, könne dann aber nicht mehr auf die Erde kommen, weil *„wenn er raufkommt, dann geht er in irgendeinen Platz, wo es stinkt, glaub ich. Aber eigentlich findet der Krampus da eh nicht mehr rauf, glaub ich“* (Johannes, S. 16). Wie dieser Platz, wo es stinkt, heiße oder aussehe, kann er nicht sagen.

**Leo** starrt fasziniert auf das Bild und meint, dass dies der Krampus sei. Als ich ihn frage, was er über ihn weiß, sagt er zunächst: *„Gar nix“* (Leo, S. 6). Dann erzählt er aber, dass der Krampus mit dem Nikolaus mitkomme und er auch schon einmal in der Nacht zu ihm gekommen sei, als er geschlafen habe. Er habe ihm eine Schokolade geschenkt, die in einem roten Papier eingewickelt gewesen sei, sagt er grinsend. Der Krampus komme zu manchen Kindern und zu manchen Erwach-

senen. Ob es sich dabei nur um „schlimme“ Menschen handle, wisse er nicht. Der Krampus wohne jedenfalls gemeinsam mit Christkind, Nikolaus und Osterhase im Himmel. Auf die Erde komme er, indem er zuerst ganz oben vom Himmel auf ein Flugzeug springe, mit dem er dann landen könne. Auf die Frage, wie es dort aussehe, wo der Krampus wohnt, meint Leo: *„Äh, dort ist alles ganz böse. Er hat auch Kinder und die sind auch ganz böse.“* (Leo, S. 7). Was er genau mache, weiß er aber nicht. Leo interessiert sich für die Rute auf dem Bild und meint, der Krampus klettere damit vielleicht. Gesehen habe er den Krampus aber noch nicht, wenn er einmal auf ihn treffen sollte, würde er davonlaufen oder gegen ihn kämpfen.

### Zusammenfassung und Interpretation

Sophie erkennt den Krampus als einzige nicht. Sie wirkt aber sehr interessiert an dem Bild und fragt mich, wer das sei. Auf Fragen, ob sie ihn kenne oder von ihm gehört habe, gibt sie immer wieder gegensätzliche Antworten. Sie scheint sich nicht sicher zu sein, ob es ihn wirklich gibt. Zuerst verneint sie dies zwar, gleich darauf meint sie aber, dass ein echter Krampus nicht in den Kindergarten hineingelassen werden würde. Einerseits hat es den Anschein, dass sie eine gewisse Angstlust empfindet, weil sie von seinem Bild fasziniert scheint und zweimal sagt, dass sie ihn schon ein bisschen kenne. Andererseits könnte das Hin- und Herpendeln ihrer Antworten ein Zeichen der Angst sein, in dem sie seine Existenz immer wieder verneint und sich damit selbst beschwichtigt.

Katja, Stefan und Marina geben an, den Krampus in Wirklichkeit schon gesehen zu haben. Bei Katja habe er einen Verein besucht, die anderen beiden beschreiben eher einen Krampusumzug. Ob Stefans Erzählung von den hunderten Krampussen, die mit einem Autobus gekommen seien, wirklich so geschehen ist oder eventuell eine Phantasie darstellt, bleibt offen. Alle drei betonen jedenfalls, dass diese Krampusse verkleidete Menschen gewesen seien. Stefan und Katja sind im Gegensatz zu Marina jedenfalls der Meinung, dass es auch einen echten Krampus gebe.

Laut Stefan hätten die verkleideten Krampusse die Menschen aber nur erschreckt. Der echte hingegen lebe in einer Strohütte in Amerika. Es könnte sein, dass er ihn aus Angst so weit von sich „wegschiebt“. Gleichzeitig antwortet er auf viele

Fragen, die den Lebensraum des Krampus betreffen, mit „wäh!“ und spricht dann wie ein Monster. Dies könnte auch auf eine gewisse Identifikation mit der Figur hindeuten. Für ihn habe auch der Krampus eine Familie. Außerdem betont er, genauso wie beim Osterhasen, dass dieser Krallen an den Füßen habe. Darin könnten sich wiederum gewisse aggressive Tendenzen von ihm selbst oder aber Gefühle der Bedrohung widerspiegeln. Danach schlägt seine Beschreibung in eine Geschichte um, wobei er den Krampus, der Menschen fresse, sozusagen in seinen Gedanken tötet. Die Kinder, die er fressen wollte, seien ihm zuvorgekommen und hätten den Spieß umgedreht, in dem sie ihn zuerst auffraßen. Als sie ihn schon für tot hielten und ihn begruben, sei er aber nochmal auferstanden. Dieser Teil erinnert stark an die Auferstehungsgeschichte von Jesus, die hier eingeflossen sein könnte. Erst beim zweiten Mal hätten sie ihn endgültig getötet. Das „Wegschieben“ des Krampus nach Amerika und dessen Tod in seiner Phantasie könnten Zeichen für eine Angstabwehr darstellen. Dass dieser aber wieder aufersteht, könnte ausdrücken, dass er den Krampus für unberechenbar oder unkontrollierbar hält und deshalb die Angst doch immer wieder durchkommt. Das Auffressen stellt einen kannibalischen Akt dar bzw. ist im psychoanalytischen Sinne Ausdruck oral-sadistischer Züge. Einerseits ist der Kannibalismus eine Form des sicheren Vernichtens von angstbesetzten Feinden, weil man diese an einem „sicheren Ort“ verwahrt und somit Kontrolle darüber hat. Andererseits impliziert Kannibalismus auch den Wunsch, mit dem Verzehr des Körpers auch dessen Eigenschaften in sich aufzunehmen. Beides könnte auf Stefans Phantasie zutreffen. Also den Krampus auf einem sicheren Weg zu beseitigen und Kontrolle über ihn zu haben und auch das Bedürfnis, so stark und böse wie er zu sein.

Katja habe beim Besuch des Krampus eine Peitsche von ihm bekommen, was sie scheinbar auch etwas mit Stolz erfüllt. Er habe dort den größeren Kindern mit seiner Rute auf die Beine geschlagen. Den Wohnort beschreibt sie interessanterweise wie den des Osterhasen, nur dass beim Krampus alles schwarz und düster sei. Er lebe auf einer schwarzen Insel, in einem schwarzen Haus. So wie der Osterhase in seinem Stall Hühner halte, bewahre der Krampus dort seine Peitschen auf. Der einzige Unterschied ist, dass sie ihn nicht mit einer Familie versieht, sondern nur mit einem Diener.

Ein ähnliches Bild wie bei Sophie zeigt sich bei Lena. Sie kann zwar die Figur auf dem Bild als Krampus identifizieren, verneint aber, ihn jemals gesehen oder von ihm gehört zu haben. Woher sie ihn kennt, ist nicht in Erfahrung zu bringen, da sie immer wieder abblockt. Dann beschreibt sie doch ein sehr bedrohliches Bild von ihm. Er könne einen mit seinen Hörnern den Kopf aufschlagen und damit töten. Dass sie ihn später „ins Märchenland verbannt“ oder lieber über Prinzessinnen reden möchte, die einen äußerst starken Kontrast zu der Figur des Krampus bilden, scheint ein Zeichen der Angstabwehr zu sein.

Leo und Johannes seien beide schon einmal vom Krampus mit einer Schokolade beschenkt worden, was beide gefreut habe. In ihrer Beschreibung darüber schwingt auch Stolz mit. Sie seien ihm aber nicht direkt begegnet, da er in der Nacht gekommen sei und nur das Geschenk hinterlassen habe. Beide Kinder betrachten den Krampus als Begleiter des Nikolaus. Hinsichtlich seines Wohnortes gehen ihre Meinungen stark auseinander. So ist Leo überhaupt der einzige, der den Krampus im Himmel wohnen lässt, zusammen mit den „guten“ Figuren wie dem Christkind oder dem Osterhasen. Er grenzt ihn von den anderen aber doch wieder ab. So sei rund um ihn alles böse, auch seine Kinder. Auf die Erde komme er durch Flugzeuge, auf die er aufspringe. Er baut in seine Theorie somit ein eher realistisches Element ein. Er weiß nur, dass der Krampus böse sei, was er genau tue, weiß er nicht. Dies zeigt wiederum ein Abwehrverhalten. Das kommt auch zum Vorschein, wenn er sagt, der Krampus klettere mit seiner Rute, was zur Selbstberuhigung dienen könnte. Würde er ihn treffen, würde er sich entweder verstecken oder aktiv werden und ihn bekämpfen.

Bei Johannes wohnt der Krampus in der Hölle, er verknüpft ihn direkt mit dem Teufel, der auch dort wohne. Er zeigt große Angst, weil er zu Beginn nicht einmal laut dessen Namen aussprechen möchte. Johannes führt die Tätigkeit des Krampus zu Beginn genauer aus. Dieser nehme die äußerst schlimmen Kinder in einem Sack mit in die Hölle. Bei der Frage, was dort mit den Kindern geschehe, kommt es scheinbar zu einer Selbstbeschwichtigung. Denn Krampus und Teufel würden den Kindern im Grunde nichts antun. Während die mildere Strafe „spielen“ sei, was ja an sich gar keine Strafe darstellt, sei die äußerste Strafe, dort sitzen oder stehen bleiben zu müssen. Dabei verwendet er auffallend viele Abstufungen von „ganz schlimm“ bis „ganz ganz ganz ganz ganz schlimm“. Ein Kind müsste also

eigentlich schon fast unvorstellbar schlimm sein, um bestraft zu werden. Auch hier könnte eine Angstabwehr und Selbstbeschwichtigung vorliegen. Vielleicht empfindet er sich selbst als eher schlimm und „schiebt“ das „wirklich Schlimmsein“ deshalb so weit von sich weg, im Sinne eines Selbstschutzes. Interessanterweise bezeichnet er die Hölle, einen für ihn so angsteinflößenden Ort, dass er ihn zu Beginn nicht einmal aussprechen wollte, trotzdem als „halb schön und halb schiach“. Das heißt, dass ihn daran auch etwas faszinieren bzw. gefallen muss oder eine gewisse Anziehung davon ausgeht, die ein Zeichen der Angstlust sein könnte. Johannes ist der einzige, der auch auf das Alter des Krampus eingeht. Dieser sei mit 70 Jahren jünger als der Nikolaus. Außerdem sei er auch kleiner, was aber nicht auf das gezeigte Bild zurückgeführt werden kann. Dies könnte darauf hindeuten, dass er den Nikolaus stärker und mächtiger betrachtet als den Krampus und dass somit „das Gute“ gegenüber „dem Bösen“ die Oberhand behält. Er begrenzt auch die Lebenszeit des Krampus mit 109 Jahren, ganz tot sei er danach allerdings auch wieder nicht. Er könne nur nicht mehr auf die Erde kommen, da er sonst „auf einen Platz, wo es stinkt gehen“ würde. Mit diesem Ort könnte ein Friedhof gemeint sein. Jedenfalls würde er nur auf der Erde sterben, in der Hölle ist er sozusagen unsterblich.

Auch Simon assoziiert den Krampus mit dem Teufel. Die Figur auf dem Bild stelle beide dar. Auch er unterscheidet zwischen dem verkleideten und dem echten Krampus. Ersterer sei nicht böse, eher im Gegenteil wolle er den Kindern vielleicht sogar ihre Angst nehmen, indem er ihnen zeige, dass er kein echter sei. Der echte Krampus sei jedoch böse und bewohne gemeinsam mit seinen bösen Jagdtieren eine Höhle, die auch seine Familie seien. Er hat scheinbar eine animalische Vorstellung dieser Figur. Zuerst macht es den Eindruck einer Selbstbeschwichtigung, wenn er meint, die einzige Tätigkeit des Krampus sei, „in der Nacht um die Häuser zu gehen“. Erst bei der Nachfrage, warum er denn dann so böse sei, sagt er, dass dieser mit seinen Hörnern vielleicht Menschen töte. Diesen Gedanken wehrt er ab, indem er kurze Zeit später erklärt, dass der echte Krampus keine Kinder besuche. Bei Simon ist eines besonders interessant: Wie bereits erwähnt, hat seine Mutter diese Passage mitangehört und war überrascht, denn sie habe ihm nie etwas vom Krampus oder Teufel erzählt und wollte die Figuren sogar vermeiden. Trotzdem

hat Simon Vorstellungen davon, die mit Todes- und Zerstörungsphantasien verknüpft sind.

Jene Kinder, die auf die Frage, welche Kinder der Krampus besuche, antworteten, meinten Folgendes: Marina, die an keinen echten Krampus glaubt, meint, dass die verkleideten Krampusse auf den Umzügen nur die schlimmen Kinder bestrafen würden. Leo weiß nur, dass er zu manchen Erwachsenen oder Kindern komme, ob es sich dabei um schlimme Menschen handle, weiß er nicht. Johannes, der schon erwähnte, dass der Krampus nur die äußerst schlimmen Kinder mitnehme, ist der Meinung, der Krampus erfahre dies vom Nikolaus. Er teile ihm mit, welche Kinder brav oder wenigstens halbwegs brav gewesen seien und die er somit nicht besuchen müsse. Er selbst habe nicht die Möglichkeit, das zu erfahren, weil er von der Hölle nicht auf die Erde sehen könne. Dies lässt den Eindruck entstehen, dass er die Hölle im Gegensatz zum Himmel als einen begrenzten, abgeschirmten Ort empfindet bzw. empfinden möchte. Außerdem schreibt er damit wieder dem Nikolaus die größere Macht zu.

Insgesamt ist festzustellen, dass nur zwei bis drei Kinder (bei Stefan weiß man es nicht genau) eine direkte Erfahrung mit dem Krampus gemacht haben. Zwei anderen habe er schon einmal Schokolade hinterlassen. Trotzdem haben alle Kinder eine gewisse Vorstellung von der Figur, wobei bei manchen auszuschließen ist, dass sie diese von ihren Eltern vermittelt bekamen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie ihr Bild vom Krampus zumindest zum Teil aktiv mitgestalten. Auffallend in den Interviews über den Krampus war, dass Kinder oft einen Meinungswechsel vornahmen oder sich selbst beschwichtigten, was als Ausdruck der Angstabwehr zu verstehen sein könnte. Obwohl des öfteren Angst ausgedrückt wurde bzw. der Krampus als sehr böse beschrieben wurde, waren viele Kinder doch auch interessiert bzw. fasziniert, was sich schon darin zeigt, auf welche Weise manche Kinder das Bild anschauten. Dies könnte einerseits ein Ausdruck von Angstlust sein, andererseits stellt sich die Frage, ob der Krampus nur als Krampus gesehen wird, oder ob Kinder auch eigenes Aggressives oder eigene negative Seiten in ihn hineinlegen und er deshalb eine Anziehung auf sie ausübt. Außerdem waren jene Kinder, denen er Schokolade hinterließ und somit bei ihnen zu Hause war, nicht verängstigt, sondern machten einen stolzen und freudigen Ein-

druck. Es könnte sein, dass das Geschenk über einen versöhnlichen Zug verfügt. Wenn man ein Geschenk bekommt, obwohl man schlimm war, könnte dies den Kindern vermitteln, dass auch ihre negativen Seiten akzeptiert werden.

### 6.2.3.2 Emotionen rund um die Figur

Ich wollte von den Kindern wissen, ob sie Angst vor dem Krampus haben und ob ihnen auch etwas an ihm gefällt. Außerdem fragte ich sie, ob sie selbst auch manchmal böse sind, um besser feststellen zu können, ob sie sich mit ihm eventuell identifizieren.

**Sophie** weiß nicht, ob der Krampus böse sei. Er sehe aber böse und gruselig aus. Auf die Frage, ob er ihr gefalle, antwortet sie: *„Ein bisschen gruselig.“* (Sophie, S. 12). Wenn sie ihn in Wirklichkeit sehen würde, hätte sie Angst, vor einem Bild aber nicht.

**Katja**, die bereits einen Krampus gesehen hat, habe dabei ein bisschen Angst gehabt. Gefallen würde er ihr eigentlich nicht. Sie möge ihn auch nicht, weil er die Kinder haue. Auf die Frage, ob ihr am Krampus auch etwas gefalle, meint sie: *„Ja! Ich finde lustig, dass er die großen Kinder mit der Peitsche bei den Füßen haut. Ein bissi find ich das schon lustig. Weil die Großen, die sind manchmal gemein zu uns und da find ich das auch ein bissi lustig.“* (Katja, S. 13). Sie selbst sei auch manchmal böse, wenn sie mit ihrer Mutter streite. Dann bringe sie in der Wohnung ein bisschen was durcheinander, beispielsweise drehe sie Sessel um.

**Simon** meint, dass der echte Krampus böse sei. Auf die Frage, ob ihm am Krampus auch etwas gefalle, antwortet er: *„Der Kopf und die Hörner. Beim echten Krampus find ich auch was Schönes: Den Kopf, die Hörner und das Gewand.“* (Simon, S. 11). Angst habe er keine vor ihm, denn er habe ja ein Schwert. Er läuft in sein Zimmer und springt plötzlich mit einem Plastik-Schwert, das er in der Luft schwingt, in das Wohnzimmer. Dabei schreit er: *„Dum! Dum! Da kann ich ihn fangen!“* (Simon, S. 11). Dann frage ich ihn, ob er auch manchmal so böse wie der echte Krampus sei, worauf er sagt: *„Ich bin nur böse zu dem echten Krampus.“*

*Wenn er gegen mich kämpfen mag, dann mach ich: Dum! Dum! (Kämpft wieder mit dem Schwert in der Luft) Endlich ist er tot oder zerschlagen, dann hab ich ihn besiegt!*“ (Simon, S. 11). Als ich ihn frage, was er mache, wenn er selbst einmal zornig oder wütend wird, antwortet er: *„Bei echten Teufeln tu ich kämpfen!“* (Simon, S. 11). Dabei springt er wieder auf und wirbelt sein Schwert durch die Luft.

**Stefan** erzählt, nur Angst vor dem Krampus gehabt zu haben, als er drei Jahre alt gewesen sei, nun fürchte er sich nicht mehr. Ihm gefalle am Krampus, dass er eine Rute dabei habe, wobei er mich fragt, ob er damit peitsche. Als ich ihn frage, was er denn denke, meint er: *„Vielleicht kitzelt er damit.“* (Stefan, S. 9). Er finde den Krampus jedenfalls „cool“. Angst brauche er keine zu haben, denn falls ihn der Krampus angreifen wolle, hole er einen Freund und stoße mit diesem gemeinsam den Krampus in ein Lagerfeuer. Stefan meint lachend dazu: *„Und dann verbrennt er sich die Zehe.“* (Stefan, S. 9). Ich frage ihn, ob er auch manchmal böse wie ein Krampus sei, worauf er mit der Stimme eines Monsters mit „nein“ antwortet. Wenn er richtig wild und zornig sei, würde er *„aufn Polster hauen. Da schau ich immer so (streckt die Zunge heraus)“* (Stefan, S. 9). Manchmal schmeiße er auch Spielzeug in eine Ecke.

**Marina** weiß, dass es keinen echten Krampus gebe. Sie kennt aber Krampusumzüge, bei denen sich Menschen verkleiden. Die Masken finde sie „schiach“ (Marina, S. 5), Angst habe sie vor diesen aber keine.

**Lena**, die noch keinen Krampus gesehen habe, meint, dass sie sich vor ihm fürchten würde. Sie glaubt, dass er böse sei. Auf die Frage, was er denn mache und warum sie ihn für böse halte, antwortet sie: *„Der ist urböse! Der tut einem weh, mit seinen Hörnern!“* (Lena, S. 19). Ihr würde er nichts tun, weil sie brav sei.

**Johannes** gefallen am Krampus sein Gesicht und seine Füße, weil beides lustig aussehe. Auf die Frage, ob er vor ihm Angst habe, meint er: *„Halb Angst, halb Nicht-Angst“* (Johannes, S. 11). Er selbst sei manchmal ein bisschen schlimm und böse. Wenn er zornig oder wütend ist, gehe er in sein Zimmer und spiele dort. Wenn ihn seine Mutter ansehen will, verstecke er sich. Irgendwann spiele und spreche er dann einfach wieder mit ihr.

Leo glaubt, dass der Krampus böse sei. Auf die Frage, warum er dann auch Schokolade verschenke, antwortet er: *„Manchmal ist er auch ein bisschen lieb.“* (Leo, S. 7). Gefallen würde ihm das Gesicht des Krampus, *„weil das so böse aussieht.“* (Leo, S. 8). Er sagt, dass er vor dem Bild keine Angst habe, in Wirklichkeit fürchte er sich aber schon. Auf die Frage, was ihm am Krampus nicht gefalle, antwortet er: *„Nein, mir gefällt alles. Er ist gut und schlecht. (Pause) Gut ist sein Gesicht und dass er ein Bösewicht ist. Und dass er Schokolade bringt. Schlecht ist, dass das Bild unscharf ist.“* (Leo, S. 8).

Er sagt, dass er selbst immer schlimm sei. Auf die Frage, ob er denn nie brav sei, antwortet Leo: *„Manchmal bin ich auch brav, aber meistens bin ich böse.“* (Leo, S. 9). Wenn er böse ist, schreie er herum und wenn er ganz zornig ist, haue er seine Mama.

### Zusammenfassung und Interpretation

Marina gibt als einzige an zu wissen, dass es keinen echten Krampus gebe. Auf den Umzügen habe sie vor den verkleideten Krampussen keine Angst.

Alle anderen Kinder meinen, dass der Krampus böse sei, nur Leo räumt ein, dass er manchmal auch lieb sei. Alle Mädchen, bis auf Marina sowie Leo, teilen mit, dass sie Angst vor dem Krampus hätten. Wobei Sophie und Leo explizit sagen, dass sie sich nicht vor dem Bild fürchten würden. Bei den übrigen vier Buben wird das Thema Angst anders gehandhabt. Simon meint, er brauche sich nicht fürchten, weil er ein Schwert habe, mit dem er den Krampus besiegen könne. Der anfangs schüchterne Bub schlüpft in diesem Teil des Interviews in die Rolle des Schwertkämpfers. Er wirbelt durch das Zimmer und kämpft mit seinem Plastikschwert gegen einen imaginären Krampus. Er wird in diesem Moment einfach zu einem Schwertkämpfer und beantwortet auch die nächsten Fragen als dieser. Im psychoanalytischen Sinne würde man in diesem Fall von einer symbolischen Gleichsetzung sprechen. In dieser Rolle kann er scheinbar aus sich herausgehen und sich austoben. Stefan erzählt, nur Angst gehabt zu haben, als er drei Jahre alt gewesen sei. Nun könne er sich bei einem Angriff wehren und den Krampus einfach in ein Lagerfeuer werfen. Johannes habe teils Angst, teils keine Angst. Es könnte sein, dass sich die Buben ihre Ängste nicht so leicht eingestehen können wie die Mädchen. Offensichtlich ist aber, dass Simon und Stefan einen anderen

Umgang damit haben. Sie nehmen eine aktivere, kämpferische Haltung ein. Nach der Psychoanalyse wirken in der ödipalen Phase das Kämpfen, Sich-Messen und Töten faszinierend. Dies scheint vor allem bei Simon zum Ausdruck zu kommen.

Obwohl fast alle Kinder der Meinung sind, dass der Krampus böse sei und sich viele auch vor ihm fürchten würden, finden die meisten dennoch Gefallen an ihm. Katja hat zuvor gemeint, dass sie den Krampus nicht möge, da er Kinder haue. Auf die Frage, ob ihr etwas am Krampus gefalle, nennt sie aber gerade diesen Punkt, nämlich, dass das Hauen der älteren Kinder auch ein bisschen lustig sei. Sie empfindet dabei Genugtuung, weil diese auch manchmal zu den Kleineren, zu denen sie gehört, gemein seien. Diese Denkweise ist charakteristisch für das moralische Urteil in diesem Alter. Stefan findet ihn „cool“ und mag seine Rute. Die Aussage, dass er damit vielleicht kitzle, erscheint wieder wie eine Selbstbeschwichtigung. Johannes mag sein Gesicht und seine Füße. Simon gefallen sein Kopf, seine Hörner und sein Gewand. Im Prinzip gefällt ihm scheinbar alles, wohl gemerkt auch seine Hörner, die, wie er zuvor erzählte, zum Töten dienen würden. Leo gefallen sein Gesicht und sein böser Charakter.

Alle Kinder mit Ausnahme von Lena können sich eingestehen, manchmal auch schlimm und böse zu sein, was auf eine reife Integration von „gut“ und „böse“ hindeuten könnte. Was sie machen, wenn sie wütend und zornig sind, variiert. Dies reicht von „die Wohnung durcheinander bringen“ bis zum „Schreien oder Hauen“. Lena meint als einzige, immer brav zu sein. Vielleicht sagt sie das auch deshalb, weil sie in dem Moment den Krampus gerade als Bedrohung empfindet. Denn sie hat kurz zuvor erklärt, dass der Krampus den schlimmen Kindern weh tun würde. Dasselbe könnte auch für Johannes zutreffen, der sagt, er spiele ruhig, wenn er richtig zornig sei.

Besonders erwähnenswert ist die Aussage von Leo, der zuerst angibt, immer schlimm zu sein. Dann relativiert er dies etwas, indem er sagt, manchmal auch brav zu sein. Meistens wäre er aber doch böse. Genauso hat er auch den Krampus beschrieben, außerdem würde auch er Menschen hauen, wenn er zornig sei. Er identifiziert sich scheinbar stark mit dem Krampus. Inwieweit sich die anderen Kinder mit dem Krampus identifizieren, kann nicht genau gesagt werden.

## 6.2.4 Christkind und Weihnachtsmann

### 6.2.4.1 Äußeres Erscheinungsbild und allgemeine Beschreibung

Die Kinder wurden gefragt, wie sie sich das Christkind oder den Weihnachtsmann äußerlich vorstellen, wo die Figuren wohnen und wie es dort aussieht. Außerdem wollte ich von ihnen wissen, was die Figuren außerhalb der Weihnachtszeit machen. Ich sprach nicht sofort beide Figuren an, sondern erkundete zuerst vorsichtig, an welche das jeweilige Kind glaubt. Wenn ein Kind von sich aus nur eine der beiden erwähnte, fragte ich nach, ob es auch die andere kenne.

**Sophie** erzählt, dass der Weihnachtsmann zu Weihnachten zu ihr komme und Geschenke bringe. Er besuche sie aber nicht im Frühling, weil er da Urlaub habe. Er trage ein rotes Gewand, eine rote Mütze und einen großen Sack und er habe eine große dicke Nase. Sie meint zunächst, dass er auf einem Schlitten wohne. Als ich ihre Antwort wiederhole, sagt sie, dass er doch in einer Hütte, gemeinsam mit seinen Rentieren wohne. Diese habe sie schon einmal im Fernsehen gesehen, eines davon heiße Rudolph. Sie wisse nicht genau, ob sein Haus im Süden oder Norden stehe. Jedenfalls sei es dort sehr kalt und es gebe viel Schnee. Als ich ihr das Bild vom Christkind zeige, meint sie, dass auch dieses zu ihr komme. Das Christkind habe Flügel, blonde Locken und einen Zauberstab, sein Wohnort sei der Himmel (Diese Beschreibung deckt sich beinahe mit der bildlichen Darstellung).

**Katja** erklärt mir, dass bei ihr Nikolaus und Christkind Geschenke bringen würden. Sie zeigt mir auch gleich voller Freude eine Geschichte über den Klaus Nikolaus, die sie gemeinsam mit ihrem Vater erfunden und aufgeschrieben hat. Dann führt sie weiter aus, dass es genau drei Nikolause gebe, nämlich einen griechischen, einen englischen und einen deutschen. Diese würden von drei entsprechenden Christkindern begleitet werden. Die zwei Christkinder und Nikolaus, die nicht deutsch sprechen würden, hätten auf ihrem Schlitten weiße und bunt gemusterte Flaggen. Als ich sie frage, ob sie auch einen Weihnachtsmann kenne, antwortet

sie, dass dieser so ähnlich wie der Nikolaus sei, aber in einem anderen Land lebe. Alle Christkinder und Nikolause würden gemeinsam in einem Haus am Nordpol wohnen, sie könnten die Sprachen der anderen problemlos verstehen. Dort gebe es auch kleine Christkinder, die aber beim Verteilen der Geschenke zu Hause bleiben müssten. Christkinder würden bunte Kleider tragen und hätten eine gelbe Glocke. Sie hätten weiße Flügel und schwarze oder braune Haare, da braun Katjas Lieblingsfarbe sei. Die Nikolause hätten weiße Bärte und rote Mützen, an denen weiße Kugeln hängen würden. Außerhalb der Weihnachtszeit würden sie ihre Freunde besuchen. Genauso wie bei ihr und ihrer besten Freundin, würden sie abwechselnd ihre Freunde und dann wieder ihre Freunde sie besuchen.

**Simon** sagt, dass zu Weihnachten der Weihnachtsmann zu ihm komme. Später im Interview spricht er auf einmal auch vom Christkind, dieses bringe ebenfalls Geschenke. Als ich ihn frage, wo denn das Christkind wohne, antwortet er: *„Das wohnt nur im Schnee. Im Norden, wo die Eisbären leben.“* (Simon, S. 14). Ein Haus habe es nicht, denn: *„Es wohnt einfach da draußen, sonst müsste es immer die Tür aufmachen und rausgehen aus der Tür und die Tür wieder zu machen und zusperren.“* (Simon, S. 14). Als ich ihn frage, ob ihm da nicht kalt sei, antwortet er: *„Nein! Schau wie dickes Gewand das Christkind anhat!“* (Simon, S. 14). Dabei zeigt er aber auf das Bild des Weihnachtsmannes. Ich frage ihn, ob er den Weihnachtsmann meine, worauf er „ja“ sagt. Das Christkind habe Flügel und wohne im Himmel. Es lebe dort, wo der Himmel schon ganz dunkel sei. Das Christkind sei dort ganz alleine, weil nicht einmal Vögel so weit fliegen könnten. Menschen könnten höchstens mit einer Rakete so weit hinauf kommen. Neben dem Christkind würden dort *„nur Lava-Kugeln leben.“* (Simon, S. 16). Diese seien gefährlich, weil sie wie Vulkane immer wieder ausbrechen würden. Komme man in den Lavaström, sei man sofort tot. So wie es auch beim Vulkan in Pompeji der Fall gewesen sei. Außerhalb der Weihnachtszeit fliege das Christkind nur herum. In der Nacht müsse es wie wir Menschen schlafen. Als ich ihn frage, ob es auch essen müsse, antwortet er Folgendes: *„Das kann gar nicht essen, weil Essen gibt es nur auf der Erde. Der Jesus konnte zuerst, wie er noch gelebt hat, unten auf der Erde noch essen.“* (Simon, S. 17). Über den Weihnachtsmann wisse er nicht soviel, nur dass er außerhalb der Weihnachtszeit immer bei den Eisbären im Norden bleibe.

**Stefan** kennt nur das Christkind als Gabenbringer zu Weihnachten. Auf die Frage, wie es aussehe, sagt er: *„Das Christkind bringt Geschenke, Freude, ist lustig und fliegt.“* (Stefan, S. 11). Mehr könne er dazu nicht sagen, weshalb ich ihm das Bild vom Christkind zeige. Er stimmt zu, dass es so ausschaue. Den Weihnachtsmann auf dem zweiten Bild kennt er nicht als solchen. Seiner Meinung nach handle es sich dabei wieder um den Nikolaus. Den Weihnachtsmann kenne er nicht. Es gebe nicht ein Christkind, sondern *„300. Nein! Doch eine Million!“* (Stefan, S. 11). Leben würden diese gemeinsam mit ihren Familien in Wolkenhäusern im Himmel. Diese seien mit allem eingerichtet, was auch in den Häusern der Menschen zu finden sei.

**Marina** erzählt, dass sie zu Weihnachten vom Christkind Geschenke bekomme. Es habe goldenes Haar und Flügel und sehe wie eine Fee aus. Es wohne gemeinsam mit seinen Helfern im Himmel. Seine Helfer hätten andere Haare, ansonsten würden sie genauso wie das Christkind selbst aussehen. Sie würden alle gemeinsam in einem Haus im Himmel wohnen. Auf die Frage, wie es dort aussehe, antwortet sie: *„Da sind so kleine Tischlichtlein und da haben's so Werkzeug und mit dem machen sie die Spielsachen.“* (Marina, S. 9). Den Weihnachtsmann erkennt sie auf dem Bild als solchen, dazu meint sie: *„Bei uns gibt's das Christkind und in Amerika den Weihnachtsmann.“* (Marina, S. 11). Wenn nicht Weihnachten sei, arbeite es an den Geschenken für das nächste Jahr.

**Lena** meint zunächst, dass das Christkind zu Weihnachten zu ihr komme. Es sehe wie ein Engel aus, der leuchte. Außerdem sei es so groß wie sie selbst und es sei, genauso wie sie, vier Jahre alt. Wohnen würde es ganz hoch oben in den Wolken, *„in St. Margarethen im Himmel“* (Lena, S. 26). Dort bewohne es ein ganz schwarzes Haus. Wenn nicht Weihnachten sei, mache es gar nichts. Erst später im Weihnachtsteil des Interviews kommt sie von selbst auf den Weihnachtsmann zu sprechen, der einen roten Anzug und eine rote Zipfelmütze trage. Dieser wohne ebenfalls in St. Margarethen. Und zwar gemeinsam in einem Haus mit dem Christkind, mit dem er verheiratet sei. Die beiden hätten auch Kinder, die wie sie selbst aussehen würden.

Zu **Johannes** würden zu Weihnachten sowohl Weihnachtsmann als auch Christkind kommen. Das Christkind trage ein weißes Kleid und habe Flügel, der Weihnachtsmann habe einen dicken Bauch und ein rotes Gewand an. Er unterscheidet aber zwei Arten von Weihnachtsmännern. Die einen seien verkleidete Menschen, würden durch die Straßen gehen und Süßigkeiten verteilen. Der echte Weihnachtsmann sei scheu und nur er bringe Geschenke nach Hause. Christkind und Weihnachtsmann würden im Himmel wohnen. Beide hätten einen Mann bzw. eine Frau und fünf Kinder. Außerhalb der Weihnachtszeit würden sie hauptsächlich spielen.

**Leo** erzählt, dass zu ihm Weihnachtsmann und Christkind kommen würden. Er meint, dass die beiden fast gleich aussehen, beide seien Buben. Sie wären ganz in rot gekleidet, der einzige Unterschied sei, dass das Christkind keine rote Mütze trage. Ich zeige ihm das Bild vom engelsartigen Christkind und frage ihn, wer denn das sei. Dabei handle es sich seiner Meinung nach um eine Zauberfee, die mit Weihnachten nichts zu tun habe. Zuerst sagt er, dass beide im Himmel und zwar in jeweils einem eigenen Haus wohnen würden. Wenig später korrigiert er sich aber: *„Ähm, ich hab mich vorher vertan. Das Christkind wohnt im Himmel, aber der Weihnachtsmann nicht. Der wohnt dort, wo es ganz kalt ist und wo es ganz viel Schnee gibt.“* (Leo, S. 11).

### Zusammenfassung und Interpretation

Sechs der Kinder geben an, von Christkind und Weihnachtsmann besucht zu werden. Dabei erwähnen Sophie und Simon zuerst den Weihnachtsmann und erst später im Interview das Christkind. Katja nennt den Weihnachtsmann „Nikolaus“, dieser unterscheidet sich aber eindeutig von der zuvor von ihrer beschriebenen Figur des Nikolaus. Hinsichtlich ihrer Beschreibung kann wohl davon ausgegangen werden, dass sie vom Weihnachtsmann spricht. Johannes weist darauf hin, dass es nur einen echten Weihnachtsmann gebe, der auch die Geschenke bringe. Die Weihnachtsmänner, die man auf der Straße sehen würde, seien verkleidete Menschen. Hervorstechend ist die Ansicht von Leo, der Weihnachtsmann und Christkind als einziger beinahe gleichsetzt und der somit die Figur des Christkindes nicht als weibliche engelsartige Figur identifiziert. Die derartige Abbildung des

Christkindes bezeichnet er als Zauberfee, die mit Weihnachten nichts zu tun habe. Beide seien männlich und würden sich nur minimal bezüglich ihrer Kleidung unterscheiden. Simon zeigt zwar zuerst eine ähnliche Tendenz, in dem er über das Christkind spricht und dabei eigentlich den Weihnachtsmann beschreibt bzw. auch auf dessen Abbildung deutet. Bei genauerer Nachfrage korrigiert er sich aber und erklärt, eigentlich den Weihnachtsmann gemeint zu haben. Ob diese Verwechslung wirklich nur zufällig geschah oder ob dies andere Gründe hatte, kann nicht festgestellt werden. Stefan und Marina sind die einzigen Kinder, die nur vom Christkind besucht werden würden. Während Stefan angibt, keinen Weihnachtsmann zu kennen und auch dessen Bild als Nikolaus identifiziert, meint Marina, dass es diesen nur in Amerika gebe.

Die Kinder, die vom Weihnachtsmann besucht werden, beschreiben ihn äußerlich zusammengefasst mit rotem oder dickem Gewand, einer Mütze oder Zipfelmütze, weißem Bart und dicken Bauch. Dies ist das Bild, das auch in Filmen und auf Abbildungen von ihm vermittelt wird. Das Christkind wird von den meisten Kindern als engelsartige, mädchenhafte Figur mit Flügel und goldenem oder blondem Haar beschrieben. Lena und Marina vergleichen es direkt mit einer Fee oder einem Engel. Nur Katja schreibt ihm braunes oder schwarzes Haar zu, bei braun handle es sich um ihre Lieblingsfarbe. Man sieht, dass sie hier ihre Vorstellung scheinbar durch eigene Vorlieben aktiv formt. Nur Leo betrachtet das Christkind als männlich, welches wie der Weihnachtsmann eine rote Hose trage. Der einzige Unterschied sei, dass es keine Mütze trage. Es scheint so, als ob sich Lena mit dem Christkind identifiziere, denn es sei genauso alt und groß wie sie selbst.

Stefan und Marina, die nur vom Christkind beschenkt werden, stellen sich dessen Wohnsituation folgendermaßen vor: Stefan, der mit einer Million wohl unendlich viele Christkinder annimmt, meint, dass diese gemeinsam mit ihren Familien in Wolkenhäusern leben würden. Diese würden jenen der Menschen gleichen würden und genauso eingerichtet sein. Auch Marina sagt, dass das Christkind im Himmel lebe. Dort wohne es gemeinsam mit seinen Helfern, die genauso wie es selbst aussehen würden, in einem Haus. Die Vorstellung, dass es dort unter anderem Tischlichtlein und Werkzeug gebe, wirkt „vermenschlicht“.

Lena, Johannes und Katja verknüpfen Christkind und Weihnachtsmann in der Frage nach dem Wohnort direkt miteinander, was darauf hindeuten könnte, dass sie die zwei mit ihren Eltern identifizieren. Bei Lena sind die beiden verheiratet, hätten Kinder und würden ein Haus in St. Margarethen im Himmel bewohnen. Johannes meint auch, dass beide im Himmel wohnen würden, sie hätten Familie, seien aber nicht miteinander verheiratet. Katja unterscheidet drei Nikolause und drei Christkinder nach ihrer Herkunft und Sprache. Diese würden trotzdem alle miteinander in einem Haus am Nordpol wohnen, weil sie alle die jeweiligen Sprachen der anderen verstehen könnten. Außerdem hätten sie auch Kinder. Bei Sophie, Simon und Leo leben die beiden Figuren an getrennten Orten. Alle drei sind der Ansicht, das Christkind wohne im Himmel. Simon führt dazu genauer aus, dass es dort ganz alleine sei, weil es sich so weit oben befinde, wo niemand anderer hinkommen könne. Dort würden aber Lava-Kugeln „leben“; dieser Ausdruck zeigt sehr gut den animistischen Zug in seinem Denken. Er vergleicht sie darüber hinaus mit dem Vulkan in Pompeji. Sie könnten ebenso ausbrechen und stellen damit eine Lebensbedrohung für das Christkind dar. Hier sieht man, wie er sein erworbenes Wissen über Vulkane und das Weltall in seine Theorie mit einbaut. Den Wohnort des Weihnachtsmannes beschreiben alle drei Kinder wie den Nordpol, obwohl sie ihn nicht so benennen, sondern mit Worten wie „im Norden“ oder „dort, wo es ganz viel Schnee gibt“, umschreiben.

Inwieweit jene Kinder, die meinen, das Christkind wohne im Himmel, damit einen Bezug zum verstorbenen Jesus Christus herstellen, kann nicht gesagt werden. Bei Simon wird diese Verknüpfung aber ganz klar, als er beschreibt, dass das Christkind nicht essen könne. Denn plötzlich spricht er in weiterer Folge davon, dass Jesus nur essen konnte, als er noch auf der Erde gelebt habe.

Wie beim Osterhasen machen auch diese Theorien den Eindruck, als würde in ihnen Gehörtes und eigens Erlebtes miteinander verknüpft werden. Einerseits würden die Figuren zwar im Himmel oder am Nordpol wohnen. Die Art, wie sie wohnen, bzw. die Familienstrukturen wirken aber jenen der Menschen sehr ähnlich.

Eigene Erfahrungen oder Tätigkeiten spiegeln sich auch in den von den Kindern genannten Beschäftigungen außerhalb der Weihnachtszeit wider, wie beispielsweise Urlaub machen, spielen oder Freunde besuchen. Vor allem Katja spricht

einen Vergleich zu ihrem eigenen Leben direkt an. Genauso wie die Figuren ihre Freunde abwechselnd besuchen und von diesen besucht werden, würde sie es mit ihrer besten Freundin handhaben.

#### 6.2.4.2 Allgemeiner Ablauf des Festes

Ich wollte von den Kindern wissen, wann sie von den Figuren besucht werden, ob sie sie schon einmal gesehen haben bzw. ob man sie überhaupt sehen darf und ob sie zu allen Kindern kommen. Außerdem habe ich sie gefragt, welche Geschenke sie bekommen haben bzw. was sie sich wünschen, ob man einen Weihnachtsbaum unbedingt braucht, ob sie etwas Bestimmtes essen und ob sie Besuch bekommen.

**Sophie** betont, dass der Weihnachtsmann bzw. das Christkind tagsüber komme. Sie und ihre Geschwister müssten dann in ihren Zimmern bleiben und warten bis der Weihnachtsmann wieder weg sei. Gesehen habe sie ihn noch nie, würde sie aber sehr gerne (was sie mit aufgeregter Stimme erzählt). Ihr Vater habe die beiden schon einmal gesehen. Sie selbst denkt, dass der Weihnachtsmann wolle, dass man ihn sieht und dass er sich darüber freue. Nur die Eltern würden immer sagen, dass sie ihn nicht sehen dürfe, den Grund dafür weiß sie nicht. Geschenke würde er allen Kindern bringen, egal ob sie schlimm oder brav gewesen seien. Auch ihre Eltern würden das sagen. Nur die Kinder in Afrika würden nichts bekommen, weil sie arm seien und weil das Land für Weihnachtsmann und Christkind viel zu weit weg sei. Ein Christbaum gehöre zu Weihnachten dazu, „*weil es sonst nicht schön aussieht*“ (Sophie, S. 24). Sie erzählt, dass sie immer sehr große Weihnachtsbäume hätten und dass einer einmal so groß gewesen sei, dass er sich an der Decke umgebogen habe und sie ihn abschneiden mussten. Schmücken würde sie ihn gemeinsam mit ihren Eltern und Geschwistern, was ihr großen Spaß mache. Essen würden sie Süßes, Kuchen und Kekse. Zu Weihnachten würden immer zwei Freunde ihrer Eltern kommen und mitfeiern.

Sie könne sich noch erinnern, dass sie im vorherigen Jahr einen Schminkkoffer, eine Puppe und kleine Tiere zu Weihnachten bekommen habe. Über den

Schminkkoffer habe sie sich am meisten gefreut. Zum nächsten Weihnachtsfest wünsche sie sich einen kleinen Spielcomputer.

**Katja** erzählt, dass ihre Familie Weihnachten erst am Abend feiere. Sie würden dann Kerzen anzünden und Geschenke auspacken. Die Geschenke bringe der Nikolaus in der Nacht davor in das Haus. Gesehen habe sie ihn noch nie, auch ihre Eltern nicht. Ob er gesehen werden wolle, weiß sie nicht. Sehen könne ihn deshalb niemand, weil er erst ganz spät in der Nacht komme, wenn sogar schon die Erwachsenen schlafen. Sie sagt, dass sie ihn schon einmal schreien gehört habe und dass es sich wie „Ho! Ho! Ho!“ angehört habe. Gleich danach fügt sie hinzu: *„Oder ich hab's gar nicht gehört.“* (Katja, S. 23). Den schlimmen Kindern würden Weihnachtsmann und Christkind nicht so viel von dem bringen, was sie sich gewünscht haben, den braven hingegen schon. Auf die Frage, woher sie das wisse, antwortet sie: *„Das denk ich mir nur so.“* (Katja, S. 26). Sie finde das einerseits gut, weil sie es nicht anders verdient hätten, andererseits finde sie es auch schlecht, weil diese Kinder dann traurig seien. Sie selbst sei auch schon ein paar Mal schlimm gewesen und habe deshalb vielleicht ein bisschen weniger bekommen. Katja findet, dass ein Weihnachtsbaum einfach dazugehöre, damit man die Geschenke darunter legen könne. Ihrer sei immer sehr schön mit Kugeln, Kerzen und Wunderlichtern geschmückt. Was sie zu Weihnachten essen, sei verschieden. Besuch würden sie zu Weihnachten immer von den verschiedenen Großeltern bekommen. Zum letzten Weihnachtsfest habe sie Ponys zum Spielen, Konzertkarten und einen Webstuhl bekommen. Eine echte Katze habe sie nicht gekriegt, weshalb sie sich zum nächsten Weihnachtsfest eine Stoffkatze wünsche.

**Simon** meint zu Beginn, dass der Weihnachtsmann zweimal komme, einmal in der Nacht und einmal in der Früh. Erst später bringt er das Christkind ein, welches auch Geschenke bringe. Sehen dürfe man ihn nicht, weil er sonst keine Geschenke bringe, warum weiß er nicht. Als er davon erzählt, wechselt er plötzlich zum Christkind über. Dieses helfe den Eltern, aber nur, wenn die Kinder es nicht anschauen würden. Geschenke würden sie allen Kindern bringen und das ebenfalls zweimal. Zum Feiern von Weihnachten brauche man unbedingt einen Baum, um Geschenke darunter zu verstecken und Schokolollies aufzuhängen. Er erzählt mit aufgeregter Stimme, dass er diese besonders gern habe. Er möge sie so gerne,

dass er schon ein paar Mal welche „heruntergeklaubt“ (Simon, S. 13) habe. Was sie zu Weihnachten essen würden, könne er nicht mehr sagen. Er betont aber, dass sich jeder selbst aussuchen könne, was er essen wolle. Beim Feiern seien auch immer seine Großeltern bei ihnen. Im letzten Jahr habe er einen Hubschrauber bekommen, den er mir ganz begeistert zeigt und erklärt. Was er sich zum nächsten Weihnachtsfest wünsche, weiß er noch nicht.

Zu **Stefan** komme das Christkind immer am Nachmittag und weil man es nicht sehen dürfe, fahre er am Weihnachtsnachmittag immer ins Kino. Wenn er einmal nicht wegfahren wolle, müsse er sich zu Hause verstecken, damit er es nicht sehe. Bevor er in den Raum mit dem Weihnachtsbaum gehe, zaubere sich das Christkind weg. Weder er noch seine Eltern hätten es schon einmal gesehen. Er habe schon einmal durch das Schlüsselloch schauen wollen, habe aber nichts erkennen können. Und beim Wohnzimmerfenster sei leider die Jalousie unten gewesen. Auf die Frage, warum man es nicht sehen dürfe, meint er: „*Ich glaub, es ist unsichtbar*“ (Stefan, S. 12). Den schlimmen Kindern bringe es keine Geschenke, was ihm aber noch nie passiert sei. Wer schlimm und wer brav war, höre es über ein Mikrofon, genau wie Osterhase, Nikolaus und Krampus auch. Ohne Christbaum könne man nicht Weihnachten feiern, man brauche ihn, „*damit das Christkind die Geschenke drunter legen kann und dass man das Ganze drauffhängen kann*“ (Stefan, S. 13). Den Baum schmücke er mit seinen Eltern, wobei er stolz erzählt, dass er einmal ein Seepferd aus Schokolade ganz weit in den Baum hineingehängt habe. Den Stern an der Spitze des Baumes hätte er gern selbst hinaufgesteckt. Leider sei er zu klein gewesen, weshalb das sein Vater gemacht habe. Auf die Frage, ob sie Besuch bekommen würden, meint er: „*Ja, da kommen andere Christkinder zum Helfen!*“ (Stefan, S. 14). Essen würden sie am Weihnachtsabend Schokolade vom Baum und sonst nichts. Etwas anderes würden sie immer am Nachmittag bei seiner Oma essen. Um was es sich dabei handelt, weiß er nicht mehr. Zum nächsten Weihnachtsfest wünsche er sich verschiedene Roboter, wovon er mir voller Begeisterung einen Zettel zeigt. An die Geschenke vom letzten Mal könne er sich nicht mehr erinnern.

**Marina** erzählt, dass das Christkind in der Früh zu ihr komme. Dort sei es im Wohnzimmer bis am Abend beschäftigt. Die Türe sei dann abgesperrt und es

hänge ein Tuch als Zeichen an der Türschnalle. Gesehen habe sie es noch nicht, ihre Eltern schon, glaubt sie zumindest. Grundsätzlich sei es nicht schlimm, wenn man es einmal aus Versehen sehe, aber lieber sei es ihm, wenn man es nicht erblicke. Dies begründet Marina damit: *„Das Christkind schaut anders aus und weiß nicht, was passiert. Darum hängt es immer ein Tuch vor die Tür. Und es will auch Überraschungen machen und es wäre traurig, wenn man es vorher sieht.“* (Marina, S. 7). Schlimmen Kindern bringe es nicht so viele Geschenke. Es könne vom Himmel aus sehen, welche Kinder brav und welche Kinder schlimm gewesen seien. Einen Weihnachtsbaum brauche man, weil es schön sei. Außerdem müsse man die Süßigkeiten und die Beleuchtung auf ihn hängen. Was sie zu Weihnachten essen, sei unterschiedlich. Sie könne sich an nichts Bestimmtes erinnern. Manchmal würden sie ihre Oma besuchen und manchmal komme diese an Weihnachten zu ihnen. An die letzten Geschenke könne sie sich nicht mehr erinnern. Zum nächsten Weihnachtsfest wünsche sie sich einen Zwillingsskinderwagen.

**Lena** meint, dass das Christkind die Geschenke ganz früh am Morgen bringe. Gesehen habe sie es noch nie. Die Frage, ob man es sehen dürfe, blockt sie immer wieder ab und wechselt zu anderen Themen. Auch den Weihnachtsmann habe sie noch nicht gesehen, da sie so früh am Morgen noch geschlafen habe. Sie glaubt aber, dass man ihn sehen dürfe und sie würde ihn auch gern einmal sehen. Ohne Baum könne man ihrer Meinung nach nicht Weihnachten feiern, *„weil's sonst nicht schön aussieht.“* (Lena, S. 32). Zu essen gebe es bei ihnen immer Topfenockerl, was ihre Lieblingsspeise sei. Besuchen würde sie zu Weihnachten immer ihre Oma. Was sie zum letzten Weihnachtsfest bekommen habe, wisse sie nicht mehr. Zum nächsten würde sie aber sehr gerne ein echtes Pony kriegen.

Bei **Johannes** würden Christkind und Weihnachtsmann in der Nacht kommen. Er habe beide noch nie gesehen. Der Weihnachtsmann sei scheu und wenn man ihn sehe, fliege er genauso wie das Christkind schnell weg und lasse alle Sachen wieder verschwinden. Das Christkind wolle er gar nicht sehen, weil es *„ja den Kindern und Mamis eine Überraschung machen möchte“* (Johannes, S. 25). Das Christkind bringe allen Kindern Geschenke, auch den allerschlimmsten. Dies finde er gut, weil es unfair sei, wenn nur brave Kinder beschenkt werden würden. Der Weihnachtsmann komme hingegen nur zu den Braven und jenen Kindern, die nur

ein bisschen schlimm gewesen seien. Wer schlimm und wer brav sei, könne er vom Himmel aus sehen. Einen Christbaum habe er nicht immer gehabt, manchmal sei auch nur einer bei seiner Oma gewesen. Er ist der Meinung, dass man nicht unbedingt einen Weihnachtsbaum zum Feiern brauche. Als das Christkind einmal einen Baum gebracht habe, sei er gerade im Kindergarten gewesen. Er sagt dazu: *„Ich wünschte, das Christkind könnte mal am Wochenende kommen!“* (Johannes, S. 23). Zu Weihnachten würden er und seine Mutter entweder Tante und Oma besuchen oder umgekehrt. Auf die Frage, was sie an dem Tag essen würden, sagt er: *„Irgendwas!“* (Johannes, S. 24). An die letzten Weihnachtsgeschenke kann er sich nicht mehr erinnern. Als nächstes wünsche er sich einen ferngesteuerten Müllwagen oder Bagger, der ungefähr 60 Euro koste.

**Leo** erzählt, dass Christkind und Weihnachtsmann in der Nacht kommen würden. Gesehen habe er beide noch nicht, man dürfe sie auch nicht sehen. Warum das so sei, wisse er nicht. Sie würden zwar zu allen Kindern kommen, den schlimmen würden sie aber weniger Geschenke bringen. Ihm selbst sei das auch schon einmal passiert. Auf die Frage, wie er das finde, antwortet er: *„Wenn ich schlimm bin und es bringt mir weniger, ist mir das egal. Und wenn es einmal gar nix bringen würde, wär mir das auch egal!“* (Leo, S. 13). Den Christbaum kaufe und schmücke seine Mama. Man brauche aber nicht unbedingt einen, er selbst habe auch schon einmal keinen gehabt. Bei ihnen gebe es zwar eine bestimmte Speise zu Weihnachten, er habe aber vergessen, wie sie heiße. Manchmal würden seine Großeltern zu Besuch kommen. Was er zum letzten Weihnachtsfest bekommen habe, wisse er nicht mehr. Zum kommenden wünsche er sich vielleicht ein Computerspiel.

### Zusammenfassung und Interpretation

Vier Kinder geben an, dass Weihnachtsmann und Christkind in der Nacht oder in der Früh zu ihnen kommen würden. Bei Simon würden sie sogar zweimal kommen, einmal in der Nacht und einmal in der Früh. Nur bei Stefan und Sophie würden sie am Nachmittag kommen. Sophie müsse einstweilen in ihrem Zimmer warten. Stefan gehe meistens zu dieser Zeit ins Kino. Keines der Kinder habe die Figuren jemals gesehen, nur Katja sagt, den Weihnachtsmann vielleicht schon ein-

mal gehört zu haben. Sophie und Lena meinen, man dürfe sie sehen und die beiden würden sie auch gerne einmal sehen. Marina ist der Ansicht, dass es nicht schlimm sei, wenn man das Christkind einmal sehe. Da es aber Angst haben könnte und einen überraschen wolle, sei dies nicht so gut. Auch Johannes glaubt, dass Christkind und Weihnachtsmann scheu seien. Zuerst sagt er, er wolle das Christkind nicht sehen, weil es die Menschen überraschen wolle. Später scheint sein Wunsch es zu sehen doch stärker, als das, was ihm vielleicht gesagt wurde. Er hätte nämlich gerne, dass das Christkind einmal komme, wenn er auch zu Hause sei und nicht wie sonst im Kindergarten. Die übrigen drei Kinder meinen, dass man es nicht sehen dürfe, den Grund dafür wissen sie aber nicht. Wahrscheinlich spiegelt sich zum Teil in den Aussagen der Kinder das wider, was ihnen von den Eltern erzählt wurde, manchmal scheint aber doch der eigene Wunsch stärker zu sein.

Laut Sophie und Simon, würden Christkind und Weihnachtsmann brave sowie schlimme Kinder beschenken. Sophie macht, wie bereits beim Osterhasen und beim Nikolaus, eine Ausnahme, nämlich die Kinder in Afrika. Diese seien arm und hätten deshalb nichts. Außerdem sei dieses Land für die Figuren gar nicht mehr erreichbar. Ein Interpretationsversuch diesbezüglich wurde bereits in der Osterhasen-Kategorie beschrieben. Eine interessante Unterscheidung trifft Johannes: das Christkind beschenke ausnahmslos alle Kinder, sogar die allerschlimmsten. Alles andere sei seiner Meinung nach unfair. Der Weihnachtsmann hingegen bringe nur den eher Braven Geschenke. Wenn man in diesem Fall annimmt, dass er auf die beiden Figuren seine Eltern projiziert, könnte es sein, dass er den Vater als strenger empfindet, der seine schlimmen Seiten weniger akzeptiert oder er selbst dies zumindest glaubt. Das Christkind ist bei ihm die einzige Figur, die auch die unvorstellbar Schlimmen beschenkt. Dies könnte eine Mutter symbolisieren, von der er sich bedingungslos geliebt und angenommen fühlt. Bei Lena bleibt diese Frage unbeantwortet. Alle übrigen Kinder meinen, dass die schlimmen Kinder weniger bekommen würden. Leo sticht dabei heraus, wenn er sagt, dass er selbst einmal davon betroffen gewesen sei und es ihm egal sei, selbst wenn er gar nichts bekomme. Es scheint, als sei er verletzt und frustriert, weil er sozusagen einmal direkt vom Christkind „bestraft“ wurde.

Alle Kinder, bis auf zwei Ausnahmen, betonen, dass man unbedingt einen Weihnachtsbaum brauche bzw. ohne ihn gar nicht feiern könne. Als Gründe werden genannt, dass es schön aussehe, dass darunter die Geschenke versteckt werden würden oder daran die Süßigkeiten und der Schmuck hängen müssen. Interessanterweise sind nur Leo und Johannes der Meinung, dass man nicht unbedingt einen Baum brauche. Beide haben selbst schon die Erfahrung gemacht, Weihnachten ohne Baum zu feiern.

Gefragt nach den Speisen, die es zu Weihnachten gebe, konnte nur Lena eine konkrete nennen. Diese gebe es immer und es handle sich um ihre Lieblingsspeise. Die anderen Kinder haben es entweder vergessen oder meinen, dass es nichts Bestimmtes gebe. Das soll aber nicht heißen, dass für die Kinder das gemeinsame Essen zu Weihnachten keine Bedeutung hätte. Vielleicht bleiben einfach andere, aufregendere Dinge besser in Erinnerung. Fast alle Kinder berichteten, Weihnachten mit Freunden oder Verwandten zu verbringen.

Einige Kinder haben vergessen, welche Geschenke sie im Jahr davor bekommen haben. Einen Wunsch für das nächste Weihnachtsfest hatte mit einer Ausnahme aber jedes Kind. Spielsachen, die zu Weihnachten erhalten oder gewünscht wurden, waren beispielsweise ein Schminkkoffer, Stofftiere, ein Kinderwagen, ein ferngesteuertes Auto, ein Computerspiel oder Roboter. Auch wenn Kinder freudig über ihre Geschenke erzählten oder sie mir zeigten, hatte ich nicht den Eindruck, dass diese im Mittelpunkt stehen würden. Aufregung und Euphorie zeigten sie auch, wenn sie über die Figuren sprachen oder darüber erzählten, ob man sie sehen dürfe oder nicht.

#### 6.2.4.3 Theorien zum Ablauf beim Verteilen der Gaben

Die Kinder wurden gefragt, wie sich Christkind und Weihnachtsmann fortbewegen bzw. in die Häuser oder Wohnungen kommen, wie sie alle Kinder in einer Nacht besuchen können und wie sie die Geschenke transportieren. Des Weiteren wollte ich wissen, ob Kinder diese Fähigkeiten auch „normalen Menschen“ zuschreiben.

**Sophie** meint, der Weihnachtsmann fliege mit seinem Rentierschlitten zu uns. Zunächst sagt sie, dass Rudolph das Rentier einfach fliegen könne. Später ändert sie ihre Meinung und erzählt, dass es vielleicht doch etwas mit dem Schlitten zu tun habe: *„Vielleicht ist unten am Schlitten etwas montiert, vielleicht ein Hub-schrauber!“* (Sophie, S. 19). Ein Weihnachtsmann alleine könne nicht in einer Nacht so viele Geschenke verteilen, deshalb gebe es auf der ganzen Welt mehrere. Über den genauen Ablauf sagt sie, dass das Christkind zuerst die Briefe der Kinder, in denen die Wünsche aufgeschrieben sind, abhole. Dann zaubere es mit seinem Zauberstab die Geschenke herbei. Bei ihrer Beschreibung verstellt sie ihre Stimme und sagt: *„So, ich zauber jetzt. Ich hab schon die Geschenke hergezau- bert und jetzt muss ich los. Hex! Hex! Hex! Hex!“* (Sophie, S. 23). Danach treffe es sich am Himmel mit dem Weihnachtsmann, der die Geschenke dann auf seinen Schlitten auflade und sie anschließend verteile. Auf die Frage, wie der Weih- nachtsmann in die Wohnung komme, meint sie zunächst, dass er einfach durch die Tür gehe. Kurz darauf merkt sie an, dass sie sich geirrt habe, er komme näm- lich durch den Schornstein. Auf die Frage, ob das alles nur der Weihnachtsmann machen könne, antwortet sie: *„Wir könnten das auch einmal machen, wenn wir Frauen von Weihnachtsmännern werden. Weil der Weihnachtsmann, der hat ja auch eine Frau!“* (Sophie, S. 26). Dann fügt sie hinzu, dass auch ganz normale Menschen mit dem Schlitten fliegen und Geschenke verteilen könnten. Zaubern könne hingegen nur das Christkind. Warum das so sei, weiß sie nicht.

**Katja** erzählt, dass Christkind und Nikolaus gemeinsam mit ihrem Schlitten die Geschenke verteilen würden. Der Nikolaus sitze vorne, das Christkind hinten. Wenn sie auf einem Dach anhalten würden, steige der Nikolaus ab und klettere durch den Schornstein. Die Aufgabe des Christkinds sei es, dem Nikolaus die Geschenke zu reichen und aufzupassen, ob sich Feinde nähern würden. Auf die Frage, welche Feinde es gebe, antwortet Katja: *„Den Krampus, weil der nimmt alle Geschenke weg und einen Hund oder einen hungrigen Wolf, weil die könnten die Geschenke zerreißen.“* (Katja, S. 21). In einem solchen Fall, müssten die beiden auf den Schlitten springen und schnell wegfliegen. Vor den Schlitten seien fliegen- de Elche gespannt, die losfliegen würden, wenn der Nikolaus *„Ho! Ho! Ho!“* (Katja, S. 21) sage. Dies funktioniere durch die Zauberkraft von Christkind und Nikolaus. Die Geschenke würden Zwerge in einer Fabrik am Nordpol mit Maschinen herstel-

len. Das Christkind sehe und höre alles, auch die Wünsche der Kinder. Außerdem passe es auf, welche Kinder schlimm seien, danach sage es alles dem Nikolaus. So wie ihr Papa strenger als ihre Mama sei, sei auch der Nikolaus strenger als das Christkind, weil er ein Mann sei und alle Männer strenger als Frauen seien. Was Nikolaus und Christkind machen, könnten normale Erwachsene nicht tun. Einerseits könnten nur sie dahingehend zaubern, dass die Menschen auch fest schlafen. Andererseits seien normale Frauen für diese Arbeit zu heikel, sie würden schreien, wenn sie beim Klettern im Kamin schmutzig werden würden. Ein normaler Mann könne das auch nicht tun, weil er irgendwann in der Nacht einmal schlafen müsse.

**Simon** erklärt mir, dass das Christkind nur auf die Erde komme, wenn ihm die Eltern beim Einpacken der Geschenke und beim Schmücken helfen würden. Dazu fliege es beim Fenster herein. Der Weihnachtsmann verteile die Geschenke und bringe auch den Baum. Er mache dies zu Fuß, weil es aber für einen zu viel Arbeit sei und er mit zwei Händen gar nicht so viele Geschenke tragen könne, gebe es mehrere Weihnachtsmänner, die einander helfen würden. Auch den Baum müssten sie zu zweit oder zu dritt tragen und aufstellen. In die Wohnung würden sie durch ein offenes Fenster fliegen. Flügel hätten sie aber nicht, er gibt dafür eine andere Erklärung: *„Vögel tragen die Weihnachtsmänner und tragen sie ins Haus rein und dann fliegen sie wieder weg. Die Vögel kommen wieder, wenn die Weihnachtsmänner nach Hause wollen.“* (Simon, S.19). Was sich die Kinder wünschen, würden sie aber nicht wissen, weil sie nicht so weit sehen könnten. Sie würden einfach irgendwelche Geschenke bringen, nicht unbedingt das, was sich Kinder wünschen. Ob normale Menschen auch machen könnten, was Christkind und Weihnachtsmann tun, weiß er nicht.

**Stefan** nimmt, wie bereits erwähnt, an, dass es eine Million Christkinder gebe. Eines alleine könne das nie schaffen, weil es hundert Millionen Säcke zu tragen gebe. Die Christkinder würden fliegen und auch ein bisschen zaubern können. Die Arbeit würden sie sich teilen. So hole etwa ein Christkind seinen Wunschzettel von seinem Fensterbrett ab, fliege zu sich nach Hause und lege ihn vor seine eigene Türe. Dort hole ihn ein anderes wiederum ab und kaufe die Geschenke ein. Dies würden die Christkinder in Geschäften machen, in denen auch die Menschen ein-

kaufen würden. Es gebe aber einen eigenen Stand, wo „Christkind“ drauf stehe. Zu den Häusern würden sie fliegen, sich dann hinein und später wieder hinauszaubern. Menschen könnten das nicht, weil sie keine Zauberkraft hätten.

Laut **Marina** gebe es ein Christkind, das alle Geschenke verteile und auch den Baum bringe. Die Spielsachen mache es selber in seiner Werkstatt im Himmel. Dort gebe es Helferlein und kleine Hämmerchen. Auf die Erde fliege es und in das Haus komme es durch die Tür: *„Manchmal ist die Türe offen oder es kommt, wenn wir fort sind.“* (Marina, S. 9). Von den Wünschen der Kinder erfahre das Christkind, indem man einen Brief auf das Fensterbrett oder vor die Haustüre lege, den es dann abhole. Normale Menschen könnten das alles nicht machen, weil sie keine Flügel hätten und nicht ins Haus kommen könnten. Sie weiß aber nicht, warum das Christkind das könne, wenn die Tür gerade nicht offen sei.

**Lena** erzählt, dass das Christkind zu uns fliege und die Geschenke bringe, die es auch selber mache. Auf die Frage, wie es in das Haus komme, antwortet sie: *„Das bückt sich und dann schneidet sich das Christkind den Flügel ab“* (Lena, S. 26). Sie erklärt weiter, dass es ansonsten nicht landen könne und über das Haus hinweg fliege. Das Abschneiden des Flügels tue ihm nicht weh und wenn es fertig sei, klebe es ihn einfach mit einem Klebestreifen wieder an. In das Haus selbst gelange es durch die verschlossene Türe. Es mache sich ganz klein, fliege durch das Holz durch und verwandle sich dann wieder zurück. Dann erzählt sie, dass der Weihnachtsmann den Christbaum bringe und schön schmücke. Bei uns gebe es einen lieben Weihnachtsmann, im Gegensatz zu einem anderen Land, wo er böse sei. Dort hänge er den Kindern *„Kacke“* (Lena, S. 29) an den Christbaum. Ich frage sie, warum er denn dort so böse sei, worauf sie antwortet: *„Weil er nicht weiß, dass die Kinder dort immer so lieb sind. Aber die freuen sich da trotzdem, weil sie dort nix anderes haben als Kacke. Die sind dort so arm.“* (Lena, S. 30). Der Weihnachtsmann sei zu Fuß unterwegs, den Baum und den Schmuck transportiere er in einem Leiterwagen. Normale Menschen könnten das nicht machen, die kämen nicht ins Haus hinein: *„Weil die würden ja an der Tür anlaufen.“* (Lena, S. 27).

**Johannes** erklärt mir, dass Christkind und Weihnachtsmann gemeinsam die Geschenke verteilen würden. Diese hätten sie von Gott. Das Christkind fliege vom Himmel herunter, der Weihnachtsmann müsse von dort mit einer Leiter herabklettern. Auf der Erde halte sich dann der Weihnachtsmann beim Christkind fest und sie würden zu einem Haus fliegen und am Fensterbrett landen. Danach müsse das Christkind einen Zauberspruch sagen, worauf hin die Geschenke folgendermaßen durch das Fenster kämen: *„Sie lassen die Geschenke fallen und dann zerkleinern sich die Geschenke einfach. Dann fliegt nur mehr ein Faden von den Geschenken durch einen Spalt im Fenster und wenn sie im Haus drinnen sind, vergrößern sie sich wieder.“* (Johannes, S. 22). Wenn sie dies machen, passiere dasselbe bei allen Häusern gleichzeitig. Das Christkind hole schon ein paar Tage vorher die Briefe der Kinder aus deren Zimmern ab. Es stelle sich auf das Fensterbrett, sehe einmal kurz hin und wieder weg und dann habe es auf einmal die Briefe von allen Kindern auf der Welt in der Hand. Wenn es einen lese, würden auch gleichzeitig alle anderen gelesen werden. Dies geschehe mit einem Zaubertrick. Auch den Baum bringe das Christkind, indem es ihn zuerst einmal einwickle. Danach würde der Baum durch das Fenster *„flupsen“* (Johannes, S. 23), wobei die Scheibe ganz leise zerbreche. Wenn das Christkind wegfliege, gehe die Fensterscheibe wieder automatisch zusammen. Normale Menschen könnten diese Dinge nicht machen, das Christkind habe aber einen Zauberstab und könne damit zaubern.

**Leo** meint, dass das Christkind die Wunschzettel abhole und der Weihnachtsmann die Geschenke bringe. Das Christkind hole die Briefe in der Nacht ab, indem es einfach das Fenster aufmache. Der Weihnachtsmann fliege auf seinem Schlitten zu uns. Seine Rentiere würden los galoppieren, er streue Zauberpulver über sie und dann würden sie abheben. Beim Verteilen der Geschenke würden die Kinder des Weihnachtsmannes mithelfen. Auf die Frage, wie er in die Wohnung komme, antwortet er: *„Durch den Schornstein. (Pause) Aber eigentlich ist der viel zu dick, der passt da ja gar nicht durch. Außerdem haben wir gar keinen Schornstein. Na vielleicht kann er einfach die Tür aufmachen.“* (Leo, S. 12). Normale Menschen könnten diese Dinge nicht machen, weil sie kein Zauberpulver hätten.

### Zusammenfassung und Interpretation

Die Theorien der Kinder über das Bringen der Geschenke gestalten sich sehr unterschiedlich. Bei allen findet man sowohl magische als auch rationale Elemente, zwischen welchen die Kinder scheinbar problemlos hin und her wechseln. Aufgrund der Komplexität der Theorien empfiehlt es sich, sie noch einmal für jedes Kind explizit zusammenzufassen und zu interpretieren:

Bei Sophie ist das Christkind für das Abholen des Wunschzettels zuständig. Außerdem zaubert es die Geschenke herbei, wobei Sophie selbst dazu mit einer anderen Stimme einen Zauberspruch sagt, so als würde sie in die Rolle des Christkindes schlüpfen. Danach übergibt es bei einem Zusammentreffen am Himmel dem Weihnachtsmann die Geschenke. Dieser fliegt mit seinem Rentierschlitten von Haus zu Haus und verteilt sie. Zuerst erklärt sie den fliegenden Schlitten auf magische Weise (er fliegt einfach). Dann ändert sie ihre Meinung und bringt einen sehr rationalen Gedanken ein: Auf dem Schlitten ist ein Hubschrauber montiert. Hier funkt sozusagen die rationale Ebene dazwischen. Ein Wechsel zwischen den beiden Ebenen macht sich auch in der Frage bemerkbar, wie der Weihnachtsmann in die Wohnung kommt. Zuerst meint sie realistisch, dass er einfach durch die Türe gehe. Kurz darauf sagt sie, er komme doch durch den Schornstein, obwohl es einen solchen bei ihr gar nicht gibt. Das Christkind ist für sie jedenfalls magischer besetzt als der Weihnachtsmann, denn es könne zaubern. Die Tätigkeit des Weihnachtsmannes, könnten auch normale Menschen machen, die des Christkindes jedoch nicht.

Laut Katja verteilen Christkind und Nikolaus gemeinsam mit dem Schlitten die Geschenke. Während sie ihm Geschenke reicht und auf drohende Feinde achtet, klettert er durch den Schornstein in die Häuser. In der Passage rund um die Feinde findet sich bei Katja eine starke Spaltung zwischen „gut“ und „böse“. Christkind und Nikolaus sind die „Guten“, Krampus und der Wolf symbolisieren die „Bösen“. Der Schlitten könne durch die Worte des Nikolaus fliegen, die sozusagen einem Zauberspruch gleichkommen. Die Wünsche werden nicht in Form eines Briefes an das Christkind geschickt, sondern es erfährt sie auf direkte Weise, weil es alles sieht und hört. Schlimme Taten meldet es dann dem Nikolaus, welchen Katja als

den Strengeren der beiden betrachtet. Interessanterweise stellt sie selbst in diesem Zusammenhang einen Bezug zu ihren Eltern her. Auch ihr Vater sei strenger als die Mutter, was auf Männer generell zutrefte. Diese Aussagen lassen vermuten, dass sie das eigene Elternpaar auf Christkind und Nikolaus projiziert. Auch ihr Bild von den Geschlechterrollen projiziert sie auf die Figuren, wenn sie davon spricht, dass Frauen zu heikel seien, um durch den Schornstein zu klettern, weil sie den Schmutz dabei nicht ertragen würden. Das sei Aufgabe des Mannes. Die Geschenke werden nach Katjas Ansicht von Zwergen in einer Fabrik an Maschinen hergestellt. Dies stellt eine Mischung aus zauberhaften sowie realistischen Elementen dar.

Bei Simon sind Christkind und Weihnachtsmann wieder stärker getrennt. Das Christkind hilft den Eltern bei den Vorbereitungen und beim Schmücken, der Weihnachtsmann verteilt hingegen Geschenke und Bäume. Von den Weihnachtsmännern gebe es mehrere, sie würden sich die Arbeit teilen. Alleine den Baum müssten zwei bis drei Weihnachtsmänner aufstellen, was aus der Sicht eines Kindes einer realistischen Ansicht entspricht. Das Christkind kommt bei ihm durch das Fenster geflogen. Der Weihnachtsmann kommt auch durch das Fenster, hat aber keine Flügel. Vögel würden ihn aber hinaufbringen und wieder abholen, was von einem phantastischeren Bild zeugt. Simon ist das einzige Kind, das meint, der Weihnachtsmann bringe einfach irgendwelche Geschenke. Das scheint ihm plausibel, da er nicht so weit sehen könne. Ob auch normale Menschen das alles machen können, weiß er nicht.

Stefan, dem nur das Christkind bekannt ist, glaubt, dass es davon eine Million gebe, bei den vielen Geschenken, die sie verteilen müssen. Diese Christkinder arbeiten vernetzt zusammen. Eines holt den Brief und gibt es an das nächste weiter, das dann auch die Einkäufe erledigt. Die Beschreibung des Arbeitsprozesses und die Aussage, dass sie in normalen Geschäften einkaufen würden, trägt sehr realistische Züge. Trotzdem spricht auch er dem Christkind Zauberkräfte zu. Es könne sich einfach in das Haus hineinzaubern. Die fehlenden Zauberkräfte sind auch der Grund, warum normale Menschen die Aufgabe nicht bewältigen könnten.

Auch Marina wird „nur“ vom Christkind besucht. Ihrer Meinung nach kann es alleine alle Geschenke verteilen. Sie schreibt der Figur scheinbar eine große Macht zu. In die Häuser komme es durch die Türe, wenn sie entweder offen stehe oder auf eine andere Weise, über die sie aber keine Vorstellung hat. Auch den Wunschzettel hole es sich direkt vor der Türe ab. Über den Wohnbereich des Christkinds hat sie eine verniedlichende, zauberhafte Vorstellung: Das Christkind hat eine Werkstatt, wo all die Spielsachen von „Helferlein“ hergestellt werden. Es entsteht der Eindruck von kleinen Wichteln oder fleißigen Heinzelmännchen, die mit eben so kleinem Werkzeug arbeiten würden, wenn sie von kleinen „Hämmern“ spricht. Normale Menschen hätten nicht dieselben Fähigkeiten wie das Christkind, weil sie die Tür nicht einfach so öffnen könnten, wie es das Christkind macht.

Lena teilt die Aufgaben von Weihnachtsmann und Christkind. Während das Christkind die Geschenke bringt, ist der Weihnachtsmann für das Verteilen der Bäume mittels eines Leiterwagens zuständig. Bei ihr wirkt die Figur des Christkinds magischer besetzt. Es kann sich durch die Tür hindurchzaubern und besitzt außerdem einen Zauberstab. Trotzdem muss es sich einen Flügel abschneiden, um überhaupt landen zu können. Das Problem eines abgeschnittenen Flügels löst sie dadurch, dass das Christkind einerseits keinen Schmerz empfindet und ihn nachher problemlos wieder ankleben kann. Den Weihnachtsmann spaltet sie in einen guten und einen bösen auf. Der gute, der bei uns beheimatet ist, schmückt den Baum mit schönen Sachen. Der böse, der in einem Land zu Hause ist, wo die Menschen sehr arm sind, hängt Fäkalien an den Baum. Was sie damit genau ausdrückt, bleibt unklar. Nachdem sie aber sagt, dass die Kinder sich sogar darüber freuen würden, weil sie sonst nichts hätten, könnte es sein, dass sie von einem Land der Dritten Welt spricht. Vielleicht hat sie einmal etwas darüber gehört oder gesehen und kommt nun zu dem Schluss, dass es dort außer „Fäkalien“ gar nichts gebe und die Menschen sich deshalb auch darüber freuen würden.

Bei Johannes bringen Christkind und Weihnachtsmann zusammen die Geschenke, wobei für ihn scheinbar das Christkind die mächtigere und auch magischere Figur ist. Das Christkind fliegt, der Weihnachtsmann klettert an einer Leiter vom Himmel hinab. Auf der Erde sind die beiden gemeinsam unterwegs, wobei der

Weihnachtsmann auf die Hilfe des Christkindes angewiesen ist. Auch die Zauberkraft, die man braucht, um die Geschenke oder den Baum in das Haus zu bringen, obliegt dem Christkind. Das Abholen des Wunschzettels und das Bringen des Baumes erledigt es ebenfalls alleine. Johannes zeigt in seiner Theorie viel Magisches und Zauberei. Wie auch schon beim Osterhasen brauchen Christkind und Weihnachtsmann alle Tätigkeiten nur einmal verrichten, in dem Moment geschieht dasselbe auch bei allen anderen Kinder der Welt. Auch für ihn sind normale Menschen nicht in der Lage, Dinge, die das Christkind macht, zu vollbringen.

Bei Leo gibt es wiederum eine Aufgabenteilung zwischen Weihnachtsmann und Christkind. Ersterer bringt Geschenke, zweiteres holt die Wunschzettel ab, wozu es einfach selbst das Fenster aufmache. Wie auch schon beim Osterhasen meint er auch beim Weihnachtsmann, dass ihm die eigenen Kinder bei der Arbeit helfen würden. Eine seiner Theorien bzw. vielleicht auch ein vorgefertigtes Bild, modifiziert er interessanterweise während seiner Erklärung. Zuerst sagt er, der Weihnachtsmann komme durch den Schornstein, was auch im Rahmen des Mythos vermittelt wird. Dann denkt er weiter darüber nach, wobei ihm zuerst auffällt, dass er eigentlich zu dick sei, um dort durchzukommen. Als nächstes merkt er an, dass es in seiner Wohnung ja gar keinen Schornstein gebe. Deshalb zieht er einen einfacheren Schluss daraus: Er gehe einfach durch die Türe. Obwohl die Theorie von Leo insgesamt ziemlich rational erscheint, bringt auch er ein magisches Element mit ein. Der Weihnachtsmann streue nämlich Zauberpulver über die Rentiere, damit sie fliegen können.

Es scheint insgesamt so, als könnten Kinder zwischen magischer und rationaler Ebene spielerisch wechseln. Außerdem ist es sehr interessant, wie sie Christkind und Weihnachtsmann miteinander verbinden, mit Ausnahme von Stefan und Marina, die nur vom Christkind erzählen. Simon hält die beiden eher getrennt. Die anderen verknüpfen die zwei insofern, als dass sie die Geschenke gemeinsam verteilen oder so etwas wie eine Arbeitsteilung stattfindet. Bei einigen Kindern ist das Christkind für das Abholen der Wunschzettel und der Weihnachtsmann für das Austeilen der Geschenke zuständig. Oder einer bringt die Geschenke und der andere den Weihnachtsbaum. Sie kombinieren die beiden Figuren in ihren Theorien scheinbar problemlos miteinander. Bei den Kindern, die die Figuren wie ein Paar

verknüpfen, liegt die Vermutung nahe, dass die das Modell der eigenen Eltern auf sie anwenden und somit auch zumindest zum Teil Vater und Mutter mit Weihnachtsmann und Christkind identifizieren. Dies zeigt sich bei Katja besonders deutlich. Alle Kinder, mit Ausnahme von Sophie, unterscheiden die Fähigkeiten der Figuren ganz klar von jenen normaler Menschen. Es könnte sein, dass hier bei Sophie Allmachtsgefühle stärker durchkommen als bei den anderen Kindern. Abschließend ist festzustellen, dass die Figur des Christkindes magischer und zauberhafter vorgestellt wird als die Figur des Weihnachtsmannes, kaum ein Kind sprach ihm Zauberkräfte zu. Eine mögliche Erklärung könnten die Unterschiede in den bildlichen Darstellungen der beiden sein. Der Weihnachtsmann wirkt eher menschlich, wie ein Großvater. Das Christkind hat etwas Engel- und Feenhaftes, was schon an sich mehr mit dem „Zauberhaften“ assoziiert wird.

#### 6.2.4.4 Beliebtheit der Figuren und des Festes

Die Kinder wurden gefragt, was sie an Weihnachten besonders gern oder nicht so gern haben und was ihnen an den Figuren gefällt oder eben auch nicht.

**Sophie** gefalle an Weihnachten am besten der Christbaum, weil er so schön sei. Ansonsten gefalle ihr alles an Weihnachten. Auch an Christkind und Weihnachtsmann möge sie alles.

**Katja** möge an Weihnachten am liebsten Nikolaus und Christkind, an ihnen gefalle ihr alles. Das einzige, was ihr nicht gefalle, sei, dass zu Weihnachten manchmal kein Schnee liege.

Am liebsten habe **Simon** an Weihnachten die Mütze des Weihnachtsmannes, dann fügt er noch Schnee und Geschenke hinzu. Es gebe nichts, was ihm an Weihnachten oder Christkind und Weihnachtsmann nicht gefalle.

**Stefan** gefalle das Christkind sehr gut. Traurig sei er, wenn es keine Geschenke bringe. An Weihnachten gefalle ihm am besten der Kinobesuch vor der Bescherung.

**Marina** möge am Christkind und an Weihnachten alles. Am besten würden ihr der Christbaum und die Geschenke gefallen. Sie sei immer neugierig und finde das Auspacken sehr spannend.

**Lena** möge an Weihnachten und den Gabenbringern alles. Sie habe aber das Christkind lieber als den Weihnachtsmann. Besonders würden ihr an Weihnachten die Geschenke gefallen.

**Johannes** gefalle an Weihnachten alles besonders gut. Es gebe nichts, was ihm nicht gefalle. Dann sagt er: *„Das Christkind mag ich ein bisschen mehr als den Weihnachtsmann, aber ich hab sie gleich gern.“* (Johannes, S. 25).

**Leo** gefalle an Weihnachten und Christkind bzw. Weihnachtsmann alles, er könne sich gar nicht für etwas Bestimmtes entscheiden.

#### Zusammenfassung und Interpretation

Insgesamt gibt es nichts, was den Kindern an Weihnachten oder den beiden magischen Figuren nicht gefällt. Manche Kinder geben an, dass ihnen an Weihnachten die Geschenke am besten gefallen. Viele Kinder nennen aber auch andere Dinge, wie den Kinobesuch vor der Bescherung, Christkind oder Weihnachtsmann selbst, dessen Mütze oder der Christbaum. Ich hatte in den Interviews nie den Eindruck, dass für die Kinder die Geschenke im Vordergrund stehen. Die Aussagen der Kinder in dieser Kategorie unterstreichen diese Vermutung noch einmal.

#### **6.2.5 Beliebtheit der Figuren im Vergleich**

Ich wollte von den Kindern wissen, welche Figur sie am liebsten haben und welche sie am wenigsten mögen.

**Sophie** meint, den Osterhasen von allen Figuren am liebsten zu haben, weil er Eier und Schokolade bringe. Am wenigsten gern habe sie den Krampus, weil er so

böse sei. Auf die Frage, ob ihr gar nichts an ihm gefalle, antwortet sie: „*Vielleicht gefällt er mir doch ein bissi.*“ (Sophie, S. 32).

**Katja** habe Nikolaus, Osterhase und Christkind gleich lieb. Sie möge an ihnen, dass sie den Kindern Freude bereiten wollen und Geschenke bringen würden. Den Krampus möge sie hingegen nicht, weil er zu den schlimmen Kindern böse sei. Auf die Frage, ob ihr an ihm etwas gefalle, sagt sie: „*Ein bissi witzig find ich es schon, dass er die Großen bei den Füßen haut mit der Peitsche.*“ (Katja, S. 31).

**Simon** habe Osterhase, Nikolaus und Weihnachtsmann gleich gern. Am wenigsten gefalle ihm der echte Teufel, den verkleideten Krampus finde er aber schön.

**Stefan** möge das Christkind von allen Figuren am liebsten, weil es fliegen könne. Am allerwenigsten möge er den Krampus, „*weil er so schiach ausschaut.*“ (Stefan, S. 14). Zuvor gab er an, den Krampus „cool“ (Stefan, S. 9) zu finden.

**Marina** habe den Osterhasen und das Christkind am liebsten, am wenigsten gefalle ihr der Krampus.

Für **Lena** sei das Christkind am liebsten, weil es leuchte. Am wenigsten möge sie den Krampus, weil „*er so grimmig schaut*“ (Lena, S. 34).

**Johannes** meint, das Christkind am allerliebsten zu haben, weil es die meisten Geschenke bringe. Die anderen habe er mit Ausnahme des Krampus gleich gern. Diesen möge er gar nicht, weil er mit seiner Rute „*Kinder klopfen*“ (Johannes, S. 27) würde.

**Leo** gefalle der Krampus am besten. Der Grund dafür sei: „*Weil er so ein Bösewicht ist und ich bin auch ein Bösewicht, genauso wie der Krampus.*“ (Leo, S. 14). Am wenigsten möge er den Osterhasen und zwar deshalb, weil dieser nur lieb sei.

### Zusammenfassung und Interpretation

Die meisten Kindern geben an, dass ihnen die „guten Figuren“ am besten gefallen, der Krampus wird am häufigsten abgelehnt. Bei vier Kindern scheint diese Ablehnung aber nur oberflächlich zu sein. Sie geben zuerst an, dass sie ihn nicht mögen würden, widersprechen sich dann aber. Gerade die Gründe, die ihn böse erscheinen lassen, ziehen manche Kinder wiederum an. Inwieweit jene drei Kinder, die gar nichts an der Figur mögen würden, auch im Innersten nur Abneigung empfinden, kann nicht festgestellt werden. Wenn man aber annehmen würde, dass der Krampus auch die eigenen negativen Seiten symbolisiert bzw. Kinder eigene Aggressionen auf ihn projizieren, wirkt er natürlich auch bedrohlich. Denn das Kind wäre dann mit seinen eigenen aggressiven Seiten konfrontiert und müsste in gewisser Weise dazu stehen, um den Krampus auch „mögen“ zu können.

Auf Johannes möchte ich noch einmal gesondert eingehen. Er gibt an, dass er das Christkind am allerliebsten habe. In seinen Theorien hatte ich immer wieder den Eindruck, als habe diese Figur eine Sonderstellung bei ihm. Sie ist für ihn die mächtigste von allen, weil nur sie selbst zaubern kann. Die anderen Figuren mit dieser Fähigkeit haben ihr Zaubermittel von Gott. Der Weihnachtsmann begleitet zwar das Christkind, ist aber mehr oder minder nur Protagonist. Er ist in seiner Fortbewegung auf sie angewiesen und beim Verteilen der Geschenke leistet sie die Hauptarbeit. Nur das Christkind ist eben im Besitz von den wichtigen Zauberkraften. Außerdem ist sie die einzige Figur, die seinen Aussagen zufolge auch zu den schon unvorstellbar schlimmen Kindern kommt und sie beschenkt. Das heißt, es akzeptiert auch die negativen Seiten vollkommen. Meiner Meinung nach symbolisiert das Christkind Johannes Mutter. Er lebt alleine mit ihr, der Vater wohnt weit entfernt. Auch seine Aussage in der letzten Kategorie verstärkt für mich diesen Eindruck. Er meint, dass er das Christkind lieber habe als den Weihnachtsmann, was er aber sofort wieder relativiert. Würde man annehmen, der Weihnachtsmann stünde für den Vater, scheint es fast so, als habe er ein schlechtes Gewissen, wenn er den einen Elternteil lieber habe als den anderen.

## 7 Schlussdiskussion

### 7.1 Beantwortung der Fragestellungen

Im vorherigen Kapitel erfolgte eine ausführliche Auswertung der Interviews nach den ausgewählten Kategorien. Deren Ergebnisse sollen nun herangezogen werden, um die formulierten Forschungsfragen zu beantworten.

- Machen hauptsächlich materielle Faktoren magische Figuren attraktiv oder steckt etwas anderes hinter dieser Faszination?

Die von Woolley (2004) angenommene Kosten-Nutzen-Analyse, wonach Kinder dann stärker an eine Figur glauben, wenn die erwartete Belohnung mögliche negative Konsequenzen überwiegt bzw. materielle Wünsche oder Vorlieben der Kinder ihren Glauben beeinflussen, konnte in dieser Studie nicht festgestellt werden.

Die Beschreibung der Geschenke, welche die Kinder zu den einzelnen Festen bekommen haben, lässt die Schlussfolgerung zu, dass sie zu Weihnachten die größeren und teureren Geschenke im Gegensatz zu Ostern oder zum Nikolaus erhalten. Dies zeigte bei den interviewten Kindern jedoch keinen Einfluss auf den Glauben an die jeweiligen Figuren oder deren Beliebtheit. So waren die „guten Figuren“ bei den Kindern in etwa gleichermaßen beliebt. Nur ein Kind nannte konkret das Christkind als seine Lieblingsfigur und auch das könnte, wie bereits erwähnt, andere Ursachen haben. Es hat sich herausgestellt, dass sich die Faszination an einer Figur auch nach den persönlichen Interessen eines Kindes richtet. So waren zwei Mädchen stark vom Osterhasen angetan, beide hatten auch eigene Hasen zu Hause, die sie mir voller Freude zeigten.

Geschenke spielten bei den Kindern zwar eine nicht unwichtige Rolle und natürlich sind die Figuren mit den Geschenken eng verknüpft. Dennoch ging die Faszination mehr von den Figuren selbst aus. Sie standen in den Interviews stärker im Zentrum als das, was sie brachten. So haben die Kinder häufig sehr euphorisch

und aufgeregt über die einzelnen Figuren gesprochen. Diese Feststellung deckt sich nicht mit den Erfahrungen, die Clark (1995) in ihren Interviews mit Kindern zu dieser Thematik gemacht hat. Sie berichtet eher von einer sachlichen und selbstverständlichen Ausdrucksweise der Kinder in diesem Zusammenhang.

In meiner Studie hat sich außerdem herauskristallisiert, dass sich die Struktur einer Figur auf seine Faszination seitens der Kinder auswirkt. So wurde der Weihnachtsmann von den Kindern viel realistischer beschrieben als das Christkind. Das Bild, das vom Weihnachtsmann über diverse Medien vermittelt wird, ist auch das eines, zumindest in optischer Hinsicht, Großvaters. Es handelt sich also im Gegensatz zum Christkind um ein eher menschliches Bild. Das Christkind hingegen entspricht einem engel- oder feenhaften Wesen, welches schon an sich etwas Mystisches, Geheimnisvolles und Zauberhaftes ausstrahlt. Auf solch eine Darstellung sprechen Kinder vielleicht auch stärker an, weil sie dem eigenen Weltbild in diesem Alter mehr entspricht und von daher auch eine geeignetere Projektionsfläche für Kinder bietet. Dies führt mich zum nächsten Punkt, welcher scheinbar einen anziehenden Aspekt für die Kinder darstellt, nämlich an diesen Festtagen im Mittelpunkt zu stehen, sehr viel Aufmerksamkeit zu erhalten (aus kindlicher Sicht auch die der Figuren) und einmal die innere Phantasiewelt in der Wirklichkeit vorzufinden. Dieses von Bettelheim eingebrachte Argument, welches bereits im Theorieteil Erwähnung fand, wurde auch von den interviewten Kindern vermittelt.

Zuletzt sei auf ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit hingewiesen, welches gegen eine Kosten-Nutzen-Analyse bei den magischen Figuren angeführt werden kann. Beinahe alle untersuchten Kinder glauben an einen echten Krampus, welcher prinzipiell keine Geschenke bringt und im Allgemeinen mit negativen Emotionen besetzt ist. Nicht nur, dass Kinder an diese Figur glauben, sie strahlte außerdem eine starke Faszination auf sie aus. Dabei konnte immer wieder das beschriebene Phänomen der Angstlust beobachtet werden.

- Wie vereinbaren Kinder Christkind und Weihnachtsmann miteinander?

Der Weihnachtsmann war in den Theorien von sechs der acht Kinder enthalten. Er hat aber bei keinem Kind das Christkind verdrängt bzw. ersetzt. Er wurde einfach

als weihnachtlicher Gabenbringer hinzugefügt und auf unterschiedliche Weise integriert. Bei einigen Kindern verteilt er gemeinsam mit dem Christkind Geschenke, bei anderen Kindern erfolgt eine Aufgabenteilung der beiden Figuren, so dass das Christkind häufig die Briefe der Kinder einsammelt und er die Gaben „ausliefert“. Oder umgekehrt das Christkind für die Geschenke zuständig ist und er die Weihnachtsbäume zu den Familien bringt. Bei manchen Kindern entstand sogar der Eindruck, dass sie die beiden mit dem eigenen Elternpaar identifizieren und sie auch so agieren lassen.

- Wie erleben Kinder Nikolaus und Krampus?

Die Studienergebnisse von Samuels und Taylor (1994) und Phelps und Wolley (1995, zitiert nach Woolley, 1997), wonach Kinder negativ besetzte Figuren eher als unecht einstufen würden, konnte in meiner Untersuchung nicht bestätigt werden. Wie bereits im Rahmen der ersten Fragestellung erwähnt, hielten alle Kinder, bis auf eine Ausnahme, den Krampus für real. Der Krampus hat also noch den Status einer magischen Figur, obwohl er heutzutage anscheinend nicht mehr so präsent ist wie früher einmal. Nur drei Kinder (alle aus dem ländlichen Raum) hatten schon einmal eine Begegnung mit dieser Figur, gerade eines davon glaubte aber nicht mehr an seine Echtheit. Für die anderen Kinder spielte er eine Rolle, obgleich sie in Wirklichkeit noch nie einen Krampus gesehen haben. Die zunehmende Tendenz vieler Eltern, ihre Kinder vor negativen Emotionen und grausamen Elementen in Geschichten oder beispielsweise Kinderreimen schützen zu wollen und sie deshalb auszublenden, muss nicht immer die gewünschte Wirkung erzielen. Dies zeigt sich bei einem Kind in meiner Studie ganz deutlich. Die Mutter dieses Buben erzählte mir nach dem Interview, dass sie ihrem Kind gegenüber niemals den Krampus erwähnt hätte, weil sie es vor dieser „Angstfigur“ unbedingt schützen wollte. Trotzdem erzählte Simon ausgiebig vom Lebensraum und teils grausamen Taten des Krampus, den er direkt mit dem Teufel gleichsetzte. Dieses Beispiel veranschaulicht, im Sinne der Psychoanalyse, das kindliche Bedürfnis auch nach negativen bzw. grausamen Figuren, denen sich das Kind in seiner Phantasie zuweilen aus verschiedenen Gründen stellt.

An die Figur des Nikolaus und seinen Auftritt, den bis auf zwei Kinder alle anderen zumindest schon einmal im Kindergarten erlebten, hatten die interviewten Kinder erstaunlich wenige Erinnerungen. Manche Kinder schienen auch ein bisschen verwirrt über seinen Status zu sein. Denn einerseits hören Kinder im Rahmen der Legende des heiligen Nikolaus, dass dieser bereits gestorben sei, andererseits werden sie im realen Leben mit der Figur konfrontiert. Nach Ellwanger (1980) glauben Kinder in dem Moment, wo sie die Figur sehen, dass es sich um den echten Nikolaus handeln würde, selbst wenn sie zuvor mitbekommen, wie sich jemand als diese Figur verkleidet. Dies könnte, sofern es zutrifft, diese Verwirrung noch steigern.

Ein Argument, das im letzten Jahr in die Diskussion über die „Abschaffung“ von Nikolausauftritten in Wiener Kindergärten eingebracht wurde, war jenes, dass Kinder große Angst vor dieser fremden Figur hätten. Von den interviewten Kindern gab kein einziges an, sich vor dieser Figur zu fürchten. Manche Kinder waren über diese Frage eher verwundert, da sie nicht wüssten, warum sie vor dem Nikolaus Angst haben sollten.

- Wie gehen Kinder damit um, wenn magische Figuren als Erziehungshelfer benutzt werden?

Einige der interviewten Kinder waren der Ansicht, dass die magischen Figuren nur zu jenen Kindern kommen würden, die zuvor auch brav gewesen seien oder zumindest den „Schlimmen“ weniger Geschenke bringen würden. Es ist dabei wohl anzunehmen, dass sie dies von ihren Eltern gehört haben. Interessanterweise zeigten sich die Kinder zunächst damit einverstanden, nach kurzer Zeit wechselten aber viele davon ihre Meinung und sagten, dass sie das eigentlich unfair oder nicht gut finden würden. Sie versetzten sich in die Lage von schlimmen Kindern, die leer ausgehen würden und bekundeten ihre Unzufriedenheit damit. Die Haltung, die die Kinder zeigten, entspricht durchaus der moralischen Entwicklungsstufe dieses Alters, was bereits in einigen Kategorien Erwähnung fand. Unter den interviewten Kindern war ein Kind, das meinte, diese Konsequenz schon einmal am eigenen Leib erfahren zu haben und somit weniger Geschenke vom Christkind bekommen zu haben. Leo sagte zwar, es sei ihm egal, selbst wenn er gar nichts kriegen würde, ihm war aber die Enttäuschung und Frustration darüber anzumer-

ken. Gerade dieses Kind identifizierte sich sehr stark mit dem Krampus und bezeichnete sich selbst als genauso schlimm und böse wie diese Figur.

- Wie vereinbaren Kinder ihr Wissen über Naturgesetze (in diesem Kontext) mit dem Glauben an die magischen Figuren?

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass ich bei realistischen Zügen in den Theorien vom kindlichen Denken und nicht vom erwachsenen Standpunkt ausgehe. Dies ist bei einer Untersuchung mit Kindern ein wesentlicher Punkt, der meiner Meinung nach in manchen Studien zu wenig Berücksichtigung erfährt. So erachte ich es beispielsweise als realistische Vorstellung, wenn ein Kind sagt, dass der Osterhase deshalb alle Kinder in einer Nacht besuchen könne, weil ihm seine Freunde und Kinder dabei helfen würden. Aus der Sicht eines Erwachsenen wäre dies trotzdem unrealistisch, aus kindlicher Sicht aber nicht. Man muss beachten, dass ein Kind über noch kein so ausgereiftes Vorstellungs- bzw. Fassungsvermögen verfügt.

Die geführten Interviews brachten zum Ausdruck, dass rationales Denken magisches nicht alleine mit wachsendem Wissen ablöst. In den kindlichen Theorien bestanden beide Ebenen nebeneinander und alle Kinder wechselten spielend zwischen ihnen. Natürlich wird das magische Denken beim Kind im Laufe der Zeit schwächer bzw. rückt mehr in den Hintergrund. Es gab in den Interviews durchaus Situationen, wo es schien, dass ein Kind auf eine magische Erklärung zurückgriff, weil es keine andere Erklärung fand. Generell lässt sich anhand der Interviews aber sagen, dass Kinder nicht nur Wissenslücken mit magischem Denken „stopfen“, sondern dass sie zwischen den Denkartem hin und her springen. Manchmal machte es den Eindruck, als ob Kinder auch das glauben, was ihnen besser gefällt oder, zwar schon über einzelne Elemente Bescheid wissen, diese aber nicht entsprechend integrieren können (z.B. Geburtstheorien).

Weiters konnte festgestellt werden, dass Kinder das Angebot oder die vermittelten Bilder der magischen Figuren nicht einfach passiv annehmen, wie man vielleicht meinen könnte. Sie übernehmen nicht vorbehaltlos alle Theorien, die sie von Außen „vorgestellt“ bekommen. Sie bringen eigene Lebensinhalte mit ein und erwei-

tern bzw. modifizieren damit ihre Anschauungen. Ein Mädchen stellt sich beispielsweise das Christkind mit braunem Haar vor mit der Begründung, dass braun ihre Lieblingsfarbe sei. Dass Kinder derartige Mythen auch aktiv mitgestalten zeigt sich alleine daran, wie sie mit „neuem Material“, wie dem Weihnachtsmann, umgehen. Dieses Ergebnis stützt die Ansicht von Clark (1995), die ebenfalls von einer aktiven Seite der Kinder in diesem Zusammenhang ausgeht.

Grundsätzlich möchte ich anmerken, dass bei meiner Studie nicht festzustellen war, ob die Theorien schon vor dem Interview bestanden oder sich teilweise erst im Laufe des Gespräches entwickelt haben. Wahrscheinlicher ist jedoch, dass Teile bereits vorhanden waren und andere Teile erst ergänzt wurden. Das zeigt sich daran, dass die Kinder gewisse Vorstellungen oder Meinungen nach Denkpausen geändert haben. Auffallend war, dass die meisten Kinder zu gewissen Themenbereichen eine Theorie hatten, die sie auch auf alle anderen Figuren übertrugen. Es war sozusagen ein Muster in den jeweiligen Vorstellungen zu erkennen.

- *Was machen die Kinder mit dem Angebot der magischen Figuren bzw. können sie durch diese möglicherweise etwas ausleben?*

Es hat sich gezeigt, dass Kinder sie beschäftigende Lebensinhalte in ihre Theorien miteinbringen bzw. sie dadurch ausdrücken. Beispielsweise die Beschäftigung mit möglichen Geburtstheorien, die in diesem Alter eine große Rolle spielen und auch oft zu Verwirrungen führen. Zu nennen wäre auch eine Auseinandersetzung mit Leben und Tod (speziell im Rahmen der Nikolaus-Theorie). Teilweise scheinen sie auch mit verschiedenen anderen „Wissenslücken“ beschäftigt zu sein, die für sie beunruhigend wirken und die sich in ihren Vorstellungen widerspiegeln, wie z.B. Eifersucht auf die Geschwister. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass sich Kinder mit manchen Figuren selbst identifizieren oder ihre Eltern auf sie projizieren. Eine Identifikation fiel vor allem beim Christkind auf. Vielleicht bietet gerade diese Figur durch seine magische und eher kindliche Erscheinung eine ideale Projektionsfigur für eigene Allmachtsgefühle des Kindes, die es im eigenen Leben mit diesem Alter langsam verliert, was schmerzhaft sein kann. Über die Figur kann es diese Gefühle stellvertretend empfinden.

Gewisse Teile des Krampus, die zunächst von den Kindern als derart bedrohlich empfunden wurden, sodass sie nicht einmal ausgesprochen werden konnten, wurden später von den Kindern als schön beschrieben. Gerade die Hörner des Krampus, die er nach manchen Kindern zum Töten verwenden würde, gefielen ihnen zum Schluss an ihm besonders, worin sich wiederum die Angstlust ausdrückt. Simon nutzte die Figur, um sich beim Interview richtig auszutoben. Der anfänglich schüchterne Bub wurde regelrecht zu einem Ritter, der den Krampus bekämpfen musste. Er sprang durch das Zimmer und kämpfte mit einem Plastikschwert gegen einen imaginären Krampus. In dieser Rolle konnte er richtig aus sich herausgehen. Anhand der Figur konnte er sich abreagieren, vielleicht sogar gegen seine eigenen Ängste kämpfen. Deshalb kann sie sicher, wie in diesem Fall, auch eine psychohygienische Wirkung haben.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass sich jene Kinder, die vom Krampus eine Schokolade hinterlassen bekamen, sehr darüber gefreut haben und sogar stolz darauf waren. Wenn auch die eigene „schlimme“ Seite, noch dazu von einer ebenfalls „schlimmen“ Figur, bestätigt wird, könnte dies dem Kind vermittelt, dass auch seine aggressiven Neigungen und Gefühle zur Kenntnis genommen und akzeptiert werden. Das könnte zu einer reifen Integration von „Gut“ und „Böse“ beitragen.

Eine Figur wie der Krampus kann aber auch zum Erfahren von Genugtuung führen, wie im Fall von Katja, wo er wahrscheinlich auch als Identifikationsfigur für ihre eigenen „bösen“ oder „rachsüchtigen“ Impulse dient. Sie sagt zwar zuerst, dass sie den Krampus nicht möge, weil er Kindern auf die Füße schlägt, wie er es mit größeren Kindern und Jugendlichen in ihrem Verein gemacht hat. Im Laufe des Interviews merkt sie aber zweimal an, dass sie dies schon auch lustig und gut finde. Denn so wie die größeren Kinder oft gemein zu den kleineren gewesen seien, sei nun auch einmal jemand zu ihnen gemein.

## 7.2 Pädagogische Konsequenzen und Ausblick

Aus meiner Arbeit ergeben sich folgende Konsequenzen für den Umgang mit den magischen Figuren:

Die Figuren sollten nicht als Erziehungshelfer missbraucht werden, indem man Kindern mit Entzug der Figuren oder Geschenken droht, wenn sie schlimm sind. Die magischen Figuren und die kindgerechte Gestaltung der dazugehörigen Feste erfüllen für die Kinder unterschiedliche Funktionen, die im Theorieteil dargestellt und in der vorliegenden Untersuchung zum Ausdruck gekommen sind. Jedes Kind freut sich, womöglich schon eine lange Zeit, auf diese Ereignisse und die jährliche Wiederkehr gibt dem Kind Sicherheit. Die Drohung damit, dass das Christkind beispielsweise nicht kommt, wenn man einmal schlimm war, nimmt die Vorfreude und zerstört das beschriebene Gefühl der Sicherheit. Jedes Kind hat auch aggressive, böse Tendenzen und eine Bestrafung dafür, würde dem Kind nur vermitteln, dass es nicht angenommen wird, so wie es ist. Außerdem verbindet ein Kind eine solche Strafe vielleicht nicht als Strafe der Eltern, sondern es könnte sich dann von einer „übermächtigen“ Figur bestraft fühlen. Dies würde im Kind eine zusätzliche Enttäuschung und Frustration hervorrufen und letzten Endes womöglich auch zu einem ungünstigen Attributionsstil führen, bei welchem sich die Person dem Zufalls oder der Umwelt ausgeliefert fühlt.

Eine weitere Konsequenz, die sich aus meiner Arbeit ergibt, ist, dass auch der Krampus einen wichtigen Stellenwert einnimmt und deshalb nicht verloren gehen sollte. Die Kinder sollten dieser Figur aber keinesfalls zwanghaft ausgesetzt werden, denn wenn sie ungewollt in die Realität des Kindes vordringt, kann sie sicher auch enorme Ängste auslösen. Das Angebot des Krampus sollte dennoch weiter bestehen bleiben. Das heißt, der Mythos sollte nicht generell verleugnet werden bzw. verschwinden. Krampusumzüge sind eine gute Gelegenheit, Kinder selbst entscheiden zu lassen, ob sie sich ihrer Angst aussetzen möchten. Alleine die Fahrt im geschützten Auto kann die Angstlust bedienen und befriedigen, indem man zwar schauen kann, aber den Gestalten nicht direkt ausgesetzt ist.

Hinsichtlich des Nikolaus erwähnte kein Kind in dieser Studie, Angst vor ihm zu haben. Beim Generalisieren dieser Ergebnisse ist selbstverständlich Vorsicht geboten, trotzdem sollte das Argument, welches besagt, Kinder hätten vor dem Nikolaus große Angst und er solle deshalb nicht mehr in Kindergärten auftreten, kritisch betrachtet werden. Natürlich sollte der Nikolaus im Falle eines Besuches auf keinen Fall Kinder beschämen oder bloßstellen. In den Interviews hat sich aber auch herausgestellt, dass die Kinder von Besuchen wenig Erinnerungen haben, wobei nicht festgestellt werden konnte, worin der Grund dafür liegt. Manche der interviewten Kinder schienen aber hinsichtlich dieser Figur verwirrt gewesen zu sein, weil für sie nicht klar hervorgeht ob er nun tot oder lebendig ist. Gegen den Einkehrbrauch von einer netten Nikolausfigur ist sicher nichts einzuwenden, es sei aber darauf hingewiesen, dass auch der Einlegebrauch alleine von den interviewten Kindern als spannend erlebt wurde.

Die vorliegende Studie hat außerdem ergeben, dass eine neue Figur eine bestehende keineswegs verdrängen oder ersetzen muss. Wie erwähnt gibt es zahlreiche Kritiker hinsichtlich des Weihnachtsmannes, der aus dem amerikanischen Raum kommend über diverse Medien in unserem Kulturkreis weite Verbreitung erfahren hat und sich in den letzten Jahren immer größer werdender Beliebtheit erfreut. Viele Menschen haben die Befürchtung, er könnte das in Österreich traditionelle Christkind zum Verschwinden bringen. Die kindlichen Theorien haben aber sehr schön zum Ausdruck gebracht, wie Kinder den Weihnachtsmann in ihre Vorstellungen miteinbezogen und mit dem Christkind kombiniert haben. Außerdem scheint das Christkind dem kindlichen Weltbild sehr entgegen zu kommen, wodurch die Angst vor dem Verschwinden dieses Kulturgutes unbegründet ist. In diesem Sinn empfinde ich die „Wiedereinbürgerung“ des Weihnachtsmannes als Bereicherung für die kindliche Psyche. Ein Aspekt der meiner Ansicht nach auf alle der untersuchten Gabenbringer zutrifft.

Wie an mehreren Stellen dieser Arbeit festgehalten wurde, ist der untersuchte Themenbereich wenig erforscht und deshalb wäre jede weitere Studie ein Gewinn und eine Möglichkeit für weitere neue Erkenntnisse. Interessant wäre es, noch zusätzlich Interviews mit den Eltern zu führen, um die Aussagen der Kinder mit

jenen der Eltern vergleichen zu können. Dies hätte jedoch den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Insgesamt würde eine Langzeitstudie hilfreich sein, um zu erkennen, ob und wie sich der Umgang mit den magischen Figuren auf die Kinder in weiterer Folge auswirkt.

Es gibt bisher nur eine einzige Studie, die sich hinsichtlich der magischen Figuren mit Kindern befasst, die einer anderen religiösen Gemeinschaft als der christlichen angehören, nämlich mit jüdischen Kindern. Weitere Untersuchungen dieser Art könnten neue Einblicke in die Theoriebildungen über die magischen Figuren liefern.

## Literaturverzeichnis

- Anderson, C. J. & Prentice, N. M. (1994). Encounter with Reality: Children's Reactions on the Santa Claus Myth. *Child Psychiatry and Human Development*, 25(2), 67-84.
- Anker, E. & Bucher, A. A. (2004). Kinder erleben das katholische Kirchenjahr. In A. A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner (Hrsg.), „Zeit ist immer da“. *Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 3* (S. 65-83). Stuttgart: Calwer.
- Astington, J. (2000). *Wie Kinder das Denken entdecken* (M. Reiss, Übers.). München: Ernst Reinhardt. (Original erschienen 1993: *The Child's Discovery of the Mind*)
- Berking, H. (1999). *Sociology of giving* (P. Camiller, Transl.). London: Sage. (Original erschienen 1996: *Schenken: Studien zur Anthropologie des Gebens*)
- Bettelheim, B. (1987). *Ein Leben für Kinder* (L. Mickel, Übers.). Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt GmbH. (Original: *A Good Enough Parent, A Book on Child-Rearing*)
- Bettelheim, B. (1988). *Kinder brauchen Märchen*. (11. Auflage) (L. Mickel & B. Weitbrecht, Übers.). München: dtv. (Original erschienen 1975: *The Uses of Enchantment*)
- Bilz, J. (1958). Märchengeschehen und Reifungsvorgänge. In C. Bühler & J. Bilz (Hrsg.), *Das Märchen und die Phantasie des Kindes* (S. 73-111). München: Johann Ambrosius Barth.
- Bitz, F. (1986). *Kinder der Angst. Studie zum anthropologischen Phänomen der Angst im historischen Wandel der Erlebniswelt des Kindes*. Bonn: Bouvier.
- Blair, J. R., MC Kee, J. S. & Jernigan, L. F. (1980). Children's belief in Santa Claus, Easter Bunny and Tooth Fairy. *Psychological Reports*, 46, 691-694.

- Boss, J. A. (1991). Is Santa Claus Corrupting our children's morals?. *Free Inquiry*, 11(4), 24-27.
- Breen, L. (2004). What if Santa died? Childhood myths and development. *Psychiatric Bulletin*, 28, 455-456.
- Brunner, J. (2001). „Der Jesus kann auch gut mit Kindern umgehen.“. In G. Büttner & J. Thierfelder (Hrsg.), *Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bucher, A. (1990). *Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung: Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen*. St. Ottilien: EOS.
- Bucher, A. (1999). *Das Böse. Tabu oder Herausforderung?*. Salzburg: Müller.
- Bucher, A. (2003). „Da hat der liebe Gott einen Wutanfall gehabt“. In A. A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner (Hrsg.), *Im Himmelreich ist keiner sauer“*. *Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 2* (S. 64-75). Stuttgart: Calwer.
- Bühler, C. (1928). *Kindheit und Jugend*. Leipzig: Hirzel.
- Büttner, G. (2002). Das Jesuskind zwischen Christkind und Weihnachtsmann – Untersuchungen zur Genese der Weihnachtsfiguren bei Vorschulkindern. In A. A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner (Hrsg.), *„Mittendrinn ist Gott“*. *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 1* (S. 28-41). Stuttgart: Calwer.
- Clark, C. D. (1995). *Flights of Fancy, Leaps of Faith: Children's myths in contemporary America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Diem-Wille, G. (2003). *Das Kleinkind und seine Eltern: Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diem-Wille, G. (2007). *Die frühen Lebensjahre: Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Drosdowski, G., Scholze-Stubenrecht, W. & Wermke, M. (Hrsg.). (1997). *Duden: Fremdwörterbuch* (6. Auflage). Mannheim: Bibliographisches Institut & Brockhaus.
- dtv-Lexikon (1978). *Band 1: A-Bam*. München: dtv.
- dtv-Lexikon (1979). *Band 12: Mach-Muns*. München: dtv.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1970). *Liebe und Haß. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen*. München: Piper.
- Ellwanger, W. (1980). *Die Zauberwelt unserer Kinder: Vom rechten Umgang mit magischen Gestalten und Vorstellungen*. Freiburg: Herder.
- Evans, D. W., Milanak, M. E., Medeiros, B. & Ross, J. L. (2002). Magical Beliefs and Rituals in Young Children. *Child Psychiatry and Human Development*, 33(1), 43-58.
- Fidgor, H. (2007). *Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II*. Gießen: Psycho-sozial-Verlag.
- Finger, G. (2004). *Brauchen Kinder Ängste?*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Auflage). Hamburg: Rowohlt.
- Fraiberg, S. (1972). *Die magischen Jahre in der Persönlichkeitsentwicklung des Vorschulkindes: Psychoanalytische Erziehungsberatung* (H. Sommerfeldt, Übers.). Reinbek: Rowohlt. (Original erschienen 1959: *The Magic Years*)
- Freud, S. (2000). *Totem und Tabu* (7. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Gesell, A. (1954). *Das Kind von fünf bis zehn*. Bad Nauheim: Christian Verlag.
- Harris, P. L., Pasquini, E. S., Duke, S., Asscher, J. J. & Pons, F. (2006). Germs and angels: the role of testimony in young children's ontology. *Developmental Science*, 9(1), 76-96.
- Heinzel, F. (Hrsg.). (2000). *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.

- Johnson, C. N. (1997). Crazy Children, Fantastical Theories, and the Many Uses of Metaphysics. *Child Development*, 68(6), 1024-1026.
- Kaufmann-Huber, G. (1995). *Kinder brauchen Rituale. Ein Leitfaden für Eltern und Erziehende*. Freiburg: Herder.
- Kirchhoff, H. (1984). *Christliches Brauchtum. Von Advent bis Ostern*. München: Kösel-Verlag.
- Lévi-Strauss, C. (1993). *Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft* (E. Moldenhauer, Übers.). Frankfurt: Suhrkamp. (Original erschienen 1949 und 1967: Les structures élémentaires de la parenté)
- Mayring, P. (1997). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (6. Auflage). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meurer-Schaffenberg, A. (2005). *Wenn Fantasie Wirklichkeit wird...* [Internet]. Verfügbar unter: [http://www.presse.uni-bremen.de/pressespiegel/wk\\_texte/2005\\_4\\_14\\_www-p-weser-kurier-p-de-sl-btag-sl-btag\\_1348-p-php-fr-artid-glch-2005041400363.php3](http://www.presse.uni-bremen.de/pressespiegel/wk_texte/2005_4_14_www-p-weser-kurier-p-de-sl-btag-sl-btag_1348-p-php-fr-artid-glch-2005041400363.php3) [05-03-07].
- Mezger, W. (1993). *Sankt Nikolaus. Zwischen Kult und Klamauk*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Miller, A. (1988). *Das verbannte Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Nitsch, C. (1997). *Die schönsten Familien-Rituale*. München: Mosaik Verlag GmbH.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Petermann, F. & Windmann, S. (1993). Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 125-139). Berlin: Luchterhand.
- Piaget, J. (1972). *Psychologie der Intelligenz* (5. Auflage). Olten: Walter. (Original erschienen 1947: La Psychologie de l'Intelligence)

- Piaget, J. (1999). *Das Weltbild des Kindes* (6. Auflage) (L. Bernard, Übers.). München: dtv. (Original erschienen 1926: *La représentation du monde chez l'enfant*)
- Prentice, N. M. & Gordon, D. A. (1987). Santa Claus and the Tooth Fairy for the Jewish Child and Parent. *Journal of Genetic Psychology*, 148(2), 139-151.
- Prentice, N. M., Manosevitz, M. & Hubbs, L. (1978). Imaginary figures of early Childhood: Santa Claus, Easter Bunny, and the Tooth Fairy. *American journal of orthopsychiatry*, 48(4), 618-627.
- Richter, D. (1987). *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Fischer: Frankfurt am Main
- Rogge, J.-U. (1997). *Kinder haben Ängste: von starken Gefühlen und schwachen Momenten*. Reinbek: Rowohlt.
- Rosengren, K. S. & Hickling, A. K. (2000). Metamorphosis and Magic: The Development of Children's Thinking About Possible Events and Plausible Mechanisms. In K. S. Rosengren, C. N. Johnson & P. L. Harris (Eds.), *Imagining the Impossible: Magical, Scientific, and Religious Thinking in Children* (pp. 75-98). Cambridge: University Press.
- Roth, E., Oswald, W. & Daumenlang (1975). *Intelligenz: Aspekte – Probleme - Perspektiven* (3. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachslehner, J. (1999). *Weihnachten im alten Wien*. Wien: Pichler.
- Sammer, M. (1999). Ostern. In W. Köpke & B. Schmelz (Hrsg.), *Das gemeinsame Haus Europa. Handbuch zur europäischen Kulturgeschichte* (S. 605-615). München: dtv.
- Schenk-Danzinger, L. (1986). *Entwicklungspsychologie* (18. Auflage). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Schmelz, B. (1999a). Weihnachten. In W. Köpke & B. Schmelz (Hrsg.), *Das gemeinsame Haus Europa. Handbuch zur europäischen Kulturgeschichte* (S. 583-590). München: dtv.

- Schmelz, B. (1999b). Christkind, Weihnachtsmann und Osterhase. In W. Köpke & B. Schmelz (Hrsg.), *Das gemeinsame Haus Europa. Handbuch zur europäischen Kulturgeschichte* (S. 616-620). München: dtv.
- Schunert, K. (2005). *Vom Weltenrichter zum Weihnachtsmann* (2. Auflage). Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee.
- Senckel, B. (2001). Wenn es schneit, schüttelt Frau Holle ihre Betten: Von kindlichen Denkweisen und märchenhaften Strukturen. *Kindergarten heute* [Internet], 7-8. Verfügbar unter: [http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik\\_html?k\\_onl\\_struktur=729519&archivansicht=1&einzelbeitrag=383209](http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik_html?k_onl_struktur=729519&archivansicht=1&einzelbeitrag=383209) [10-12-07].
- Sharon, T. & Woolley, J. D. (2004). Do monsters dream? Young children's understanding of the fantasy/teality distinction. *British Journal of Developmental Psychology* [Internet], 22, 293-310. Verfügbar unter: <http://www.psy.utexas.edu/psy/FACULTY/Woolley/Woolley.html> [04-07-2005]
- Subbotsky, E. (2000). Phenomenalistic Perception and Rational Understanding in the Mind of an Individual: A Fight for Dominance. In K. S. Rosengren, C. N. Johnson & P. L. Harris (Eds.), *Imagining the Impossible: Magical, Scientific, and Religious Thinking in Children* (pp. 35-74). Cambridge: University Press.
- Subbotsky, E. (2004). Magical thinking - Reality or illusion? *The Psychologist* [Internet], 17(6), 336-339. Verfügbar unter: <http://www.lancs.ac.uk/staff/subbotsk> [04-07-2006].
- Taylor, M. (1997). The Role of Creative Control and Culture in Children's Fantasy/Reality Judgments. *Child Development*, 68(6), 1015-1017.
- Thun, T. (1964). *Die Religion des Kindes* (2. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Vyse, S. A. (1999). *Die Psychologie des Aberglaubens: Schwarze Kater und Maskottchen* (T. Gotterbarm, Übers.). Berlin: Birkhäuser. (Original erschienen 1997: *Believing in Magic: The Psychology of Superstition*)

- Weber-Kellermann, I. (1978). *Das Weihnachtstfest. Eine Kultur- und Sozialgeschichte der Weihnachtszeit*. Luzern: Bucher.
- Weber-Kellermann, I. (1985). *Saure Wochen, frohe Feste: Fest und Alltag in der Sprache der Bräuche*. Luzern: Bucher.
- Werner, H. (1953). *Einführung in die Entwicklungspsychologie* (3. Auflage). München: Barth.
- Wiemann, I. (2001). *Wie viel Wahrheit braucht mein Kind?*. Hamburg: Rowohlt.
- Wolf, H. M. (2003). *Oesterreichische Feste und Braeche im Jahreskreis*. St. Pölten: Niederösterreichisches Pressehaus.
- Woolley, J. D. (1997). Thinking about Fantasy: Are Children Fundamentally Different Thinkers and Believers from Adults? *Child Development*, 68(6), 991-1011.
- Woolley, J. D. (2000). The Development of Beliefs About Direct Mental-Physical Causality in Imagination, Magic, and Religion. In K. S. Rosengren, C. N. Johnson & P. L. Harris (Eds.), *Imagining the Impossible: Magical, Scientific, and Religious Thinking in Children* (pp. 99-129). Cambridge: University Press.
- Woolley, J. D., Boerger, E. A. & Markman, A. B. (2004). A visit from the Candy Witch: factors influencing young children's belief in a novel fantastical being. *Developmental Science*, 7(4), 456-468.
- Zimbardo, P. G. (1995). *Psychologie* (6. Auflage) (B. Keller, Übers.). Berlin: Springer. (Original erschienen 1988: Psychology and Life)
- Zulliger, H. (1952). *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Bern: Ernst Klett.



# LEBENS LAUF

## PERSÖNLICHE DATEN

---

*Zuname:* **TAUSEK**  
*Vorname:* **ROMANA JESSICA**  
*Geburtsdatum:* 6. Juli 1980  
*Geburtsort:* Lilienfeld  
*Staatsbürgerschaft:* Österreich

## AUSBILDUNG

---

1986 - 1990 Volksschule Wilhelmsburg Süd  
1990 - 1998 Bundesgymnasium Lilienfeld  
Seit 1998 Studium der Pädagogik und Sonder-/Heilpädagogik  
(mit Unterbrechung)  
Im 2. Studienabschnitt gewählte Schwerpunkte: Sonder-  
/Heilpädagogik und Sozialpädagogik  
SS 2005 Gebärdensprachkurs

## BERUFLICHE REFERENZEN

---

- diverse Ferienjobs
- gelegentlich Nachhilfeunterricht in Englisch und Französisch (Unterstufe)
- zwei Semester Tätigkeit als Lernhelferin bei „Rettet das Kind“
- gelegentlich Kinderbetreuung
- Einjährige Mitarbeit am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung