Rostock, 27.04.2021

Bachelorarbeit

Zum Thema

Spiel und Resilienz

Die Bedeutung des Phantasie- und Rollenspiels für die Entwicklung personaler Ressourcen

Eingereicht an der: Hochschule Neubrandenburg

Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Bachelorstudiengang: Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter (berufsbegleitend)

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2020-0291-3

Vorgelegt von: Christin Müller

Erstprüferin: Frau Nadine Simonn (M.A.)

Zweitprüferin: Frau Dr. Jutta Helm

Inhaltsverzeichnis

Einleitung **4**

1 Das Konzept der Resilienz **7**

1.1 Beschreibung, Definition & Merkmale 7

1.2 Relevante Studien und deren Ergebnisse 9

1.3 Risiko- und Schutzfaktorenkonzept 12

1.3.1 Konzept der Risikofaktoren 12

1.3.2 Konzept der Schutzfaktoren 14

1.3.3 Rahmenmodell von Resilienz 17

1.4 Ressourcen zur Entwicklung von Resilienz 19

1.5 Resilienzförderung in der frühkindlichen Bildung 22

1.5.1 Resilienz und Prävention 22

1.5.2 Die Bedeutung von Kindertagesstätten für die Resilienzförderung 24

1.5.3 Hinweise zum Zusammenhang vom kindlichen Spiel und Resilienz 26

2 Ausgewählte Resilienzfaktoren **28**

2.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugung 29

2.2 Selbst- und Fremdwahrnehmung 30

2.3 Problemlösefähigkeit 32

2.4 Soziale Kompetenz 34

3 Das kindliche Spiel **36**

3.1 Merkmale als begriffliche Annäherung 36

3.2 Intermediärer Raum als Spielwelt 38

3.3 Spielformen und -phasen 39

3.4 Bedeutung und Entwicklungsfunktionen 45

4 Entwicklung der Resilienzfaktoren im Phantasie- und Rollenspiel.....49

4.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugung 50

4.2 Selbst- und Fremdwahrnehmung.....51

4.3 Problemlösefähigkeit 54

4.4 Soziale Kompetenz.....56

4.5 Weitere resilienzförderliche Faktoren 59

5 Konsequenzen für das pädagogische Handeln.....61

6 Zusammenfassung, Fazit und Ausblick.....64

Literaturverzeichnis 68

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rahmenmodell von Resilienz 18
Abbildung 2: Personale & soziale Ressourcen 20
Abbildung 3: Intermediärer Raum 38
Abbildung 4: Spielformen 40

Einleitung

Immer schneller, höher, weiter – durch die rasante Veränderung der Gesellschaft zu einer beschleunigten, globalisierten Welt ergeben sich nicht nur Veränderungen im kontextuellen und strukturellen Bereich, sondern auch in den Lebens- und Familienformen. Auch die Kindheit, das Aufwachsen hat sich gewandelt. Die typischen Entwicklungsaufgaben der Kindheit sind gestiegen. Kinder müssen immer mehr in kürzester Zeit können (vgl. Aichinger 2011: 17). So werden sie heutzutage „mit immer neuen Herausforderungen konfrontiert“ (Wustmann Seiler 2020: 12) und müssen „mit Unsicherheiten, Belastungen und schwierigen Lebensbedingungen“ (ebd.) umgehen. Die postmoderne Gesellschaft ist von Individualisierung, Pluralisierung der Lebensstile und Werthaltungen sowie durch ein hohes Ausmaß an Freiheit geprägt. Das bedeutet, dass jedem Individuum viele Gestaltungsmöglichkeiten des Lebensentwurfs und der Lebensführung offenstehen. Mit zunehmender Freiheit ist das Aufwachsen in spätmodernen Gesellschaften aber auch mit *riskanten Chancen* verbunden, weil die *Risiken des Scheiterns* wachsen (vgl. Aichinger 2011: 17 f.). Dies hinterlässt bereits auch deutliche Spuren, denn das Krankheitsspektrum verschiebt sich immer mehr von „akuten zu chronischen Erkrankungen und von somatischen zu psychischen Störungen.“ (ebd.: 20). So hat sich auch der ursprünglich materielle Lebensstandard zur psychosozialen Lebensqualität gewandelt. Da viele psychische und somatische Erkrankungen im Erwachsenenalter ihren Ursprung im Kindesalter haben, wird der Blick auf die Kindheit gerichtet. Es entsteht die Frage, welche Kompetenzen Kinder heutzutage benötigen, um ihr Leben erfolgreich zu bewältigen und welche Ressourcen sie brauchen, um die Chance der individuellen Lebensgestaltung positiv nutzen zu können (vgl. Aichinger 2011: 17-21).

Aus diesem Ressourcenorientierten Ansatz, der danach fragt, was zur Förderung seelischer und körperlicher Gesundheit beiträgt, ist das Konzept der Resilienz - der psychischen Widerstandsfähigkeit - entstanden. Resilienz bedeutet die „Fähigkeit einer Person […] erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Folgen von Stress umzugehen“ (Wustmann Seiler 2020: 18), sich also „von einer schwierigen Lebenssituation nicht ‚unterkriegen zu lassen‘ bzw. ‚nicht daran zu zerbrechen‘“ (ebd.). Resilienz ist eine Kompetenz, die sich aus mehreren Einzelfähigkeiten zusammensetzt (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2012: 12). Diese Kompetenzen sind dabei nicht nur wichtig für die Bewältigung von krisenhaften Situationen, sondern auch für

alltägliche Situationen und typischen Entwicklungsaufgaben. In einer Vielzahl aus Studien haben sich verschiedene Faktoren herauskristallisiert, die für eine positive seelische Entwicklung bedeutsam sind und die die Entwicklung von Resilienz begünstigen. Diese sogenannten Resilienzfaktoren, wie beispielsweise ein positives Selbstkonzept, Kreativität und Problemlösefähigkeiten, werden auch als Basis- oder Lebenskompetenzen bezeichnet und sind Teil der personalen Ressourcen eines Menschen. Was die essentielle Bedeutung für die Entwicklung dieser Fähigkeiten für das ganze Leben eines Menschen hervorhebt (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 12, 18, 41 f.).

Die Entwicklung von Resilienz ist ein lebenslanger Prozess und kann schon in den ersten Lebensjahren ihren Anfang finden. Die Ergebnisse der Resilienzforschung zeigen auf, dass eine frühzeitige Förderung und Unterstützung grundlegend dazu beiträgt, die kindliche Entwicklung erkennbar zu beeinflussen. Wustmann Seiler (2020: 15) sieht die Förderung von Resilienz als grundlegende präventive Aufgabe von Kindertageseinrichtungen. „Denn resiliente Kinder haben bessere Chancen, die auf sie zukommenden gesellschaftlichen, familialen und individuellen Veränderungen und Krisen erfolgreich zu bewältigen.“ (ebd.). In der Postmoderne ist Resilienz wichtig für die Entwicklung von gesunden, selbstsicheren und kompetenten Persönlichkeiten. In Form von primärer Prävention sollte deshalb allen Kindern so früh wie möglich, über eine lange Zeit hinaus die Möglichkeit gegeben werden, die wichtigen Basiskompetenzen aus der Resilienzforschung erwerben zu können, die die Kinder für zukünftige Belastungssituationen stärker machen (vgl. ebd.). Kinder in diesen Fähigkeiten früh zu stärken, „kann als notwendiger Bestandteil zukünftiger Erziehungs- und Bildungsprozesse angesehen werden.“ (Wustmann Seiler 2020: 150). Deshalb ist es sinnvoll, diese einzelnen Fähigkeiten im Alltag von Kindertageseinrichtungen gezielt zu fördern (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2012: 12).

Da die Resilienzfaktoren Eigenschaften sind, die ein Kind durch Interaktionsprozesse mit seiner Umwelt erwirbt und Kinder die Welt durch Spielen entdecken, erforschen und erkennen, dabei ihr eigenes Wissen konstruieren sowie ihre Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln, indem sie sich aktiv mit Personen und Dingen aus ihrer Umwelt auseinandersetzen, wird hier ein Zusammenhang von Spiel und Resilienz vermutet. Das kindliche Spiel nimmt in der frühen Kindheit einen enormen Stellenwert ein (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 10, 41; Franz 2016: 10, 51). Es kann

als Haupttätigkeit des Kindes bezeichnet werden, hat eine große Bedeutung für die Entwicklung von elementaren Fähigkeiten und verhilft dem Kind „sich in einer komplexen und verändernden Welt zurechtzufinden.“ (Franz 2016: 9). Vor allem das Phantasie- und Rollenspiel „ist vermutlich das wichtigste Lernfeld im Alter von zwei bis 6 Jahren.“ (Hauser 2016: 115). Und da laut Präventionsforschung die Resilienzfaktoren am wirksamsten bei Tätigkeiten entwickelt werden, die täglich und selbstständig von Kindern durchgeführt werden, gerät das kindliche Spiel in den Fokus dieser Arbeit (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 84 f.). Aus diesen ganzen Aspekten ist die Fragestellung entstanden:

> Welche Bedeutung hat das Phantasie- und Rollenspiel für die Entwicklung der resilienzfördernden personalen Ressourcen *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, Se*lbst- und Fremdwahrnehmung*, *Problemlösefähigkeit* sowie *soziale Kompetenz* und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das pädagogische Handeln?

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung wird zunächst in Kapitel 1 das Konzept der Resilienz ausführlich dargestellt. Inhaltlich wird dabei die Entwicklung des Resilienzkonzepts , die relevanten Studien die dazu beigetragen haben sowie das zentrale Risiko- und Schutzfaktorenkonzept beschrieben. Außerdem werden die personalen und sozialen Ressourcen, die zur Entwicklung von Resilienz beitragen, vorgestellt und anschließend auf die Bedeutung der Resilienzförderung in der frühen Kindheit eingegangen sowie erste Hinweise aus der Literatur zum Zusammenhang von Spiel und Resilienz skizziert. Das 2. Kapitel stellt dann die Resilienzfaktoren dar, die für diese Arbeit ausgewählt wurden, indem sie theoretisch näher beschrieben werden. Das sind neben Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die Selbst- und Fremdwahrnehmung, Problemlösefähigkeiten und soziale Kompetenz. Im Anschluss daran gibt Kapitel 3 einen umfassenden Einblick in das kindliche Spiel, indem dessen Merkmale, der intermediäre Raum und die typischen Spielformen und -phasen beschrieben werden sowie die Bedeutungen und Funktionen des Spiels für die gesamte Entwicklung von Kindern hervorgehoben wird. Das 4. Kapitel bildet dann den Analysekern dieser Arbeit, indem das kindliche Spiel und die Entwicklung von Resilienz in Zusammenhang gebracht werden. Zunächst wird die besondere Bedeutung des Phantasie- und Rollenspiels betont und anschließend detailliert analysiert, durch welche konkreten Elemente der kindlichen Spieltätigkeit die vier ausgewählten Resilienzfaktoren

entwickelt werden sowie weitere resilienzförderliche Bedingungen dokumentiert, die die kindliche Spieltätigkeit zusätzlich hervorbringt. Kapitel 5 bettet die Ergebnisse dieser Arbeit dann in den Kontext von Erziehungs- und Bildungsprozessen einer Kindertageseinrichtung und fragt nach den Konsequenzen für das Handeln von pädagogischen Fachkräften. Zum Schluss werden im 6. Kapitel die wichtigsten Aspekte noch einmal benannt, zusammengefasst und ein Fazit gezogen, indem versucht wird, die eingangs gestellte Fragestellung zu beantworten.

1 Das Konzept der Resilienz

Seit den 1990er Jahren fand in den Gesundheits-, Sozial- und Entwicklungswissenschaften verstärkt ein Perspektivenwechsel von einer Defizitorientierung hin zu einer Ressourcen- und Kompetenzorientierten Sichtweise statt. Wurden bei Kindern Entwicklungsauffälligkeiten festgestellt, lag der Fokus bis dato auf Defiziten und Risikofaktoren, die die Entstehung von Fehlentwicklungen und psychischen Störungen verursachen. Nunmehr liegt das Interesse eher bei Schutzfaktoren und förderlichen Bedingungen, die wichtig für eine gesunde Entwicklung sind (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 7).
In den 1970er Jahren wurden im Rahmen der Entwicklungspsychopathologie vor allem Risikobedingungen untersucht, die sich auf die Entwicklung von Kindern auswirken. Dabei sind einige Kinder aufgefallen, die sich trotz widriger Bedingungen erstaunlich gut entwickelten (vgl. ebd.: 14). Das erregte die Aufmerksamkeit von Forschern verschiedener Wissenschaftsdisziplinen, die danach fragten „welche Faktoren dazu beitragen, dass sich Kinder auch unter widrigen Umständen positiv entwickeln können.“ (Wustmann Seiler 2020: 9). Somit begann eine systematische Resilienzforschung Ende der 1970er Jahre in Nordamerika und Großbritannien - etwa 10 Jahre später auch in Deutschland - die nach Eigenschaften und Ressourcen für eine positive und gesunde Entwicklung trotz erhöhter Risikobelastung fragt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 14; Wustmann Seiler 2020: 26).

1.1 Beschreibung, Definition & Merkmale

Im Rahmen dieses Perspektivenwechsels ist das Konzept der Resilienz entstanden. „Wenn sich Personen trotz gravierender Belastungen oder widriger Lebensumstände psychisch gesund entwickeln, spricht man von Resilienz.“ (Fröhlich-Gildhoff 2015: 9).

Der Begriff kommt aus dem Englischen und bedeutet so etwas wie Widerstandsfähigkeit, Elastizität und kann allgemein als die Fähigkeit eines Individuums bezeichnet werden, „erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Folgen von Stress umzugehen.“ (Wustmann Seiler 2020: 18). In der Literatur liegen viele Versuche der Begriffsdefinition und -beschreibungen vor, was sich auf die Komplexität des Konstrukts Resilienz zurückführen lässt. Gemeinsam haben diese Definitionen, dass Personen als resilient beschrieben werden können, die schwierige Lebensumstände erfolgreich bewältigen und sich trotz Risikobelastungen positiv entwickeln (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2012: 10). Diese Risikobelastungen können auf verschiedenen Ebenen auftauchen. Wustmann Seiler (2020: 18) greift diese auf und definiert Resilienz als eine „psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.“.

Resilienz ist kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal. Es wird erst im Laufe der Entwicklung durch die Interaktionsprozesse des Kindes mit seiner Umwelt erworben. Demnach ist Resilienz ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess, indem sich das Kind und seine Umwelt gegenseitig beeinflussen. Ein weiteres Merkmal ist die Variabilität. Denn die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Situationen umzugehen, ist im Laufe der Entwicklung veränderbar. Resilienz ist also keine *absolute Unverwundbarkeit*. So ist es möglich, dass ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt resilientes Verhalten zeigt, zu einem anderen Zeitpunkt und unter anderen Risikobedingungen aber Schwierigkeiten hat, eine Aufgabe zu bewältigen. Resilienz ist auch nicht universell oder allgemeingültig. Hat jemand Resilienz einmal erlangt, gilt das nicht für das ganze Leben und ist auch nicht auf alle Lebensbereiche übertragbar. Es ist also situations- und lebensbereichspezifisch. So kann ein Kind im schulischen Bereich resilient sein, dafür aber Schwierigkeiten im Aufbau sozialer Beziehungen haben. Weshalb auch von bereichsspezifischen Resilienzen, wie z.B. emotionale oder soziale Resilienz, gesprochen wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2015: 10 f.; Wustmann Seiler 2020: 28, 30, 32).

Weiterhin gibt es Diskussionen über die Weite des Resilienzbegriffs. Im Sinne einer engen Definition liegt Resilienz nur dann vor, wenn eine extrem bedrohliche Situation unerwartet positiv bewältigt wird. Resilienz zeigt sich demnach erst in Krisensituationen, in denen geeignete Ressourcen aktiviert werden. Und die Fähigkeiten, die aus der erfolgreichen Bewältigung resultieren, können in späteren

Situationen genutzt werden (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2012: 12). Im Sinne einer weiten Begriffsdefinition wird Resilienz als eine Kompetenz gesehen, „die sich aus verschiedenen Einzelfähigkeiten zusammensetzt.“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 12). Diese Kompetenzen sind nicht nur für die Bewältigung von krisenhaften Situationen wichtig, sondern auch für das Meistern weniger risikobesetzter Alltagssituationen und typischer Entwicklungsaufgaben. Die einzelnen Fähigkeiten werden in verschiedenen Situationen entwickelt, „unter Belastung aktiviert und manifestieren sich dann als Resilienz.“ (ebd.). Es geht vor allem um den Erwerb „*altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen* der normalen kindlichen Entwicklung.“ (Wustmann Seiler 2020: 20). Damit ist die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gemeint, die altersspezifisch unterschieden werden, wie beispielsweise die Entwicklung von Autonomie oder Sprache. Werden Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt, erwirbt das Kind immer mehr Fähigkeiten und Kompetenzen, die Voraussetzung für eine positive Entwicklung sind. Wird eine Aufgabe nicht bewältigt, kann es zu Entwicklungsverzögerungen oder -defiziten kommen, im schlimmsten Fall zu psychischen Fehlentwicklungen oder Erkrankungen. Anhand der entwicklungspsychologischen Kriterien für jede Altersstufe können dann Anpassungen bzw. Fehlanpassungen beurteilt werden (Wustmann Seiler 2020: 20). Resilienz wirkt also grundsätzlich „als stärkender Schutzfaktor bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, Krisen und Belastungen.“ (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2012: 11). Und kann somit als Bewältigungskompetenz bezeichnet werden.

1.2 Relevante Studien und deren Ergebnisse

Insgesamt 18 Längsschnittstudien wurden in den USA, Australien und Europa seit Beginn der Resilienzforschung durchgeführt. Die älteste und bekannteste ist die Kauai-Studie von Werner & Smith (1982, 2001) und die bekanntesten in Deutschland sind die Mannheimer Risikokinderstudie von Laucht et al. (2000) und die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie von Lösel & Bender (2008) (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 16).

Die Kauai-Längsschnittstudie ist die erste Studie, die sich systematisch mit Risikokindern beschäftigte, die sich trotz ungünstiger Lebensumstände zu kompetenten Erwachsenen entwickelten. Ziel war es, die Auswirkungen von Risikobedingungen auf die psychische, körperliche und kognitive Entwicklung von Kindern festzustellen. Dafür wurde der gesamte Geburtenjahrgang von 1955, der auf der Insel Kauai lebte, über 40

Jahre lang begleitet. Es wurden Interviews und Daten von der Lebenssituation und Gesundheit erhoben. Ein Drittel der Teilnehmer*innen waren in ihrem Leben von hohen Risikobelastungen betroffen, wie z.B. psychische Erkrankungen der Eltern oder chronische Armut der Familie. Zwei Drittel der Hochrisikokinder zeigten im Alter von etwa 10 Jahren schwere Lern- und Verhaltensstörungen (mangelnde Aggressionskontrolle, Lernschwierigkeiten), wurden straffällig und wiesen vermehrt frühe Schwangerschaften auf (vgl. Wustmann Seiler 2020: 87). Das restliche Drittel „entwickelte sich trotz dieser erheblichen Risikobelastungen zu zuversichtlichen, selbstsicheren und leistungsfähigen Erwachsenen." (ebd.: 87 f.). Diese Gruppe der Resilienten wies im Erwachsenenalter eine niedrigere Sterberate, weniger chronische Gesundheitsprobleme, weniger Scheidungen und eine optimistische Lebenseinstellung auf. Auf der Suche nach den Ursachen für diese günstigen Entwicklungen wurden einige schützende Merkmale und Faktoren festgestellt. Neben Familienzusammenhalt und das Vorhandensein einer stabilen emotionalen Beziehung zu einer Bezugsperson waren das Selbstwirksamkeitserfahrungen und hohe Sozialkompetenzen. Auch die Verbindung von risikomildernden Faktoren im Kind und schützende Prozesse aus seiner Umwelt konnten aufgezeigt werden. Eine gute Schulbildung der Eltern war mit positiveren Interaktionen mit dem Kind in den ersten beiden Lebensjahren verbunden. Diese Kinder wiesen eine größere Autonomie, soziale Reife und gute Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten auf und zeigten mit 10 Jahren in der Schule ein hohes Leistungsniveau (vgl. Wustmann Seiler 2020: 88; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 16).

In der Mannheimer Risikokinderstudie gingen Laucht und Mitarbeiter den Fragen nach, wie sich Kinder mit unterschiedlichen Risikobelastungen entwickeln und welche protektiven Faktoren es gibt, die die Belastungen kompensieren könnten. Dafür wurden insgesamt 362 Kinder jeweils im Alter von 3 Monaten, 2, 4, 5, 8 und 11 Jahren untersucht. Ihr Ziel war die Verbesserung von Prävention und die Behandlung von Entwicklungsstörungen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 17; Wustmann Seiler 2020: 90). Die Studie zeigt die „langfristige Bedeutung früher Belastungen für die kindliche Entwicklung." (Wustmann Seiler 2020: 90) auf, da die Auswirkungen der Risiken von Geburt an bis zum 8. Lebensjahr nachweisbar sind. Die Befunde bekräftigten größtenteils die Aussagen der Kauai-Studie. Die Mannheimer Risikokinderstudie konnte vor allem aufzeigen, welche Risiken schädigende Einflüsse

auf die kindliche Entwicklung nehmen können. Sie dokumentierte also vor allem die Durchschnittsentwicklung von Risikokindern. Der Schwerpunkt lag also nicht auf Schutzfaktoren und individuellen Entwicklungen, die als resilient bezeichnet werden könnten (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 17; Wustmann Seiler 2020: 92).

Lösel und Bender untersuchten dagegen in der Bielefelder Invulnerabilitätsstudie explizit die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern mit erhöhtem Entwicklungsrisiko. Außerdem wollten sie Schutzfaktoren außerhalb der Familie ergründen, die zur Entwicklung von Resilienz beitragen. Die Zielgruppe waren 146 Jugendliche aus der Heimbetreuung mit erhöhten Risikolagen wie Armut, Erziehungsdefizite und Gewalttätigkeit. Die Jugendlichen wurden in zwei Gruppen aufgeteilt: in die Gruppe der vermeintlich resilienten Jugendlichen und in die der nicht-resilienten Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten. Es wurden insgesamt 4 Merkmale erhoben: Störung des Verhaltens, biografische Beeinträchtigung, personale und soziale Ressourcen. Dabei wurde zwischen objektiven (Scheidung, Schulwechsel) und subjektiven Belastungen (Vernachlässigung, erlebte Konflikte der Eltern) unterschieden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 17; Wustmann Seiler 2020: 92 f.). Die Erkenntnis des höheren Zusammenhangs von subjektiven Belastungen und Verhaltensproblemen bestätigt, „wie bedeutsam die individuelle Wahrnehmung von Belastungen ist.“ (Wustmann Seiler 2020: 93).

Im Vergleich der resilienten und nicht-resilienten Gruppe zeigten sich Unterschiede in den personalen und sozialen Ressourcen. Bei resilienten Jugendlichen konnten einige schützende Faktoren festgestellt werden. Diese wiesen ein positives Selbstwertgefühl, eine hohe Leistungsmotivation oder eine realistische Zukunftsperspektive auf und verfügten deutlich öfter über eine feste Bezugsperson außerhalb der Familie. Die Stabilität der Resilienz oder Verhaltensauffälligkeit hing im Wesentlichen vom erlebten Erziehungsklima im Heim ab. Als positiv erwies sich ein autoritativer, als negativ ein autoritärer Erziehungsstil (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 18).

In einem Vergleich der Resilienten mit einer Gruppe Jugendlichen ohne spezifische Risikobelastungen, zeigten sich kaum Unterschiede. Diese Ergebnisse zeigen, dass resiliente Kinder keine ‚Superkids‘ sind, sondern Kinder, „die in der Lage sind, trotz belastender Lebensbedingungen einfach jene Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale auszubilden, die auch sonst eine relativ gesunde Entwicklung […] ausmachen.“ (Wustmann Seiler 2020: 94).

Neben diesen drei Studien, gibt es noch eine Vielzahl weiterer Untersuchungen, die sich mit entwicklungsbeeinträchtigenden Risiken von Kindern beschäftigt haben. Insgesamt zeigen die hier vorgestellten Studien, dass es Kinder gibt, die sich trotz erhöhten Risikobedingungen gut entwickeln und es entsprechend einen Kernbereich von Merkmalen gibt, die für eine positive seelische Entwicklung von Kindern bedeutsam sind und protektiv wirken (vgl. Fröhlich Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 18; zitiert nach Lösel & Bender 2007: 59).

1.3 Risiko- und Schutzfaktorenkonzept

Zentrale Konzepte der Resilienzforschung sind das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept. In mehreren Studien wurden eine Vielzahl risikoerhöhender Faktoren festgestellt, die zur Entstehung psychischer Störungen beitragen. Es wurden aber auch risikomildernde Faktoren ermittelt, die Resilienz fördern und die Risiken abschwächen. Diese beiden gegensätzlichen Faktoren beeinflussen sich also in einem Wechselwirkungsprozess gegenseitig (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 20).

1.3.1 Konzept der Risikofaktoren

Das Risikofaktorenkonzept hat eine pathogenetische Sichtweise. Im Fokus stehen Lebensbedingungen und Faktoren, die die Entwicklung von Kindern gefährden und zu seelischen Störungen führen können. Ein Risikofaktor ist also ein Merkmal, das die Wahrscheinlichkeit einer negativen Entwicklung erhöht. Zum Beispiel entwickeln Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status mit einer höheren Wahrscheinlichkeit negative Verhaltensweisen als Kinder aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status. Weitere Risikofaktoren können neben dem sozioökonomischen Status folgende sein: Trennung oder Scheidung der Eltern, elterliche Arbeitslosigkeit sowie Alkohol-/Drogenmissbrauch, psychische Störungen der Eltern oder auch ein alleinerziehender Elternteil, aber auch schwerwiegende Risikofaktoren wie traumatische Erlebnisse und die Erkrankung oder der Tod eines Elternteils (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 21; Wustmann Seiler 2020: 36, 38 ff.).

Generell werden Entwicklungsgefährdungen unterschieden in 1. biologische und psychologische Merkmale des Kindes (sogenannte Vulnerabilitätsfaktoren) und 2. Merkmale der psychosozialen Umwelt (Risikofaktoren/Stressoren genannt). Bei den ersten Merkmalen kann von ‚Schwächen‘ oder Defiziten des Kindes gesprochen

werden, die wiederum in primäre Merkmale (von Geburt an, wie genetische Disposition) und sekundäre Merkmale (die in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben werden, wie ein negatives Bindungsverhalten) unterschieden werden. Und die zweite Entwicklungsgefährdung betrifft Risikofaktoren im familiären und sozialen Umfeld, wie das Interaktionsverhalten der Eltern (vgl. Wustmann Seiler 2020: 36 f.). Wobei Psychosoziale Risikofaktoren häufiger zu negativen Entwicklungen führen als Vulnerabilitätsfaktoren. Weiterhin wird unterschieden in strukturelle Faktoren (z.B. Geschlecht, nicht veränderbar) und variable Faktoren, die verändert werden können, wie beispielsweise die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion. Aufgrund der Einflussmöglichkeit sind deshalb variable Faktoren bedeutsam für Interventions- und Präventionsmaßnahmen, wie beispielsweise Elterntrainings (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 21, 24).

Risikofaktoren stellen eine potentielle Gefährdung, also lediglich eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für die Entstehung psychischer Störungen dar. Das heißt, dass nicht jeder Risikofaktor automatisch zu ungünstigen Entwicklungen führt. Es besteht nur eine erhöhte Möglichkeit dafür. Ob ein Risikofaktor eine entwicklungsgefährdende Auswirkung hat, hängt von folgenden Aspekten ab: Anhäufung und Dauer der Belastung, die zeitliche Abfolge, das Alter und der Entwicklungsstand des Kindes, das Geschlecht und vor allem die subjektive Bewertung der Belastung. Studien zeigen, dass oft mehrere Belastungen gleichzeitig auftreten (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 25). Zum Beispiel haben Kinder, „die in chronischer Armut aufwachsen, mit erhöhter Wahrscheinlichkeit Eltern, die arbeitslos, psychisch krank, alkoholabhängig oder alleinerziehend sind.“ (Wustmann Seiler 2020: 40). Steigt die Risikobelastung durch Summieren und gegenseitiges Verstärken mehrerer Risikobedingungen, nimmt auch die zu erwartende Entwicklungsbeeinträchtigung zu. Dann hängt es auch von der Dauer der Belastung ab, die kurzfristig sein kann oder dauerhaft wirkt, wie eine chronische Armut. Auch die Abfolge risikoerhöhender Bedingungen ist von Bedeutung (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 25 f.). „Je früher eine Risikobelastung auftritt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass weitere Risikofaktoren zu späteren Zeitpunkten die Entwicklung des Kindes gefährden.“ (ebd.: 26). Wichtig bei der Abschätzung von Entwicklungsrisiken ist auch, das Alter und den Entwicklungsstand des Kindes zu beachten. So wirken bei Säuglingen vor allem Belastungen wie Vernachlässigung besonders schwer, während es in der Kindheit eher die familiären

Risiken sind, die erhöht zu Entwicklungsbeeinträchtigungen führen können. „Ob Risikofaktoren eine entwicklungsgefährdende Auswirkung haben, hängt auch davon ab, in welcher Entwicklungsphase ein Kind sich befindet.“ (ebd.: 25). Im Verlauf der Entwicklung ist ein Kind zu bestimmten Zeitpunkten ‚verletzlicher‘ und somit ‚anfälliger‘ für schädigende Einflüsse. Was als Phasen erhöhter Vulnerabilität bezeichnet wird. Die Phasen, in denen ein Kind ‚verwundbarer‘ gegenüber Umwelteinflüssen ist, sind z.B. Übergangsprozesse wie der Eintritt in eine Kindertagesstätte oder der Wechsel zur Schule. In diesen Zeiten werden mehrere Anforderungen gleichzeitig an das Kind gestellt, die es bewältigen muss. „Treten in solchen Phasen risikoerhöhende Situationen auf, steigt die Wahrscheinlichkeit einer unangepassten Entwicklung oder möglicherweise des Entstehens einer psychischen Störung.“ (ebd.). Auch das Geschlecht scheint einen Einfluss auf das Ausmaß von Risikobelastungen zu haben. So hat man festgestellt, dass Mädchen und Jungen in verschiedenen Entwicklungsphasen unterschiedlich vulnerabel, also anfällig für bestimmte Risikobedingungen sind. Während Jungen besonders in der Kindheit anfälliger für Belastungen und häufiger von Störungen in der Entwicklung betroffen sind, weisen Mädchen eher in der Pubertät eine höhere Verletzlichkeit auf. Grundlegend für die Auswirkung von Risikobelastungen ist letztendlich auch deren subjektive Bewertung, die einen großen Einfluss auf das Erleben und Bewältigen der Belastung hat. Es hängt davon ab, wie das Individuum das Ereignis einschätzt und welche Ursache und Bedeutung es ihm beimisst. Ein gutes Beispiel ist die Trennung der Eltern. Für manche Kinder kann dies ein hohes Risiko darstellen, wenn sie Verlustängste entwickeln, die Ursache dafür bei sich selbst suchen und Schuldgefühle entstehen. Für andere Kinder kann sich die Trennung als jedoch auch als schützend erweisen, weil sie von der Stresssituation des ständigen Elternkonflikts befreit wurden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse 2015: 25 ff.; Wustmann Seiler 2020: 43 f.).

Aufgrund der individuellen Auswirkungen von Risikofaktoren, die hier aufgezeigt wurden, sollte die Beurteilung einer Risikosituation immer aus der Perspektive des jeweiligen Kindes stattfinden. Denn „nur am Individuum selbst kann gezeigt werden, wie es seine Situation bewältigt und kompensiert.“ (Wustmann Seiler 2020: 44).

1.3.2 Konzept der Schutzfaktoren

Das Konzept der Schutzfaktoren wurde als positiver Gegenpart zum Risikofaktorenkonzept entwickelt. In der Literatur wird der Begriff Schutzfaktor jedoch

uneinheitlich verwendet und definiert. Schutzfaktoren werden auch als entwicklungsfördernde, protektive, schützende oder risikomildernde Faktoren bzw. Bedingungen bezeichnet. Relativ allgemein können Schutzfaktoren als Merkmale beschrieben werden, „die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen.“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse 2015: 28; zitiert nach Rutter 1990). Schützende Bedingungen haben somit eine große Bedeutung für die Bewältigung von Risikosituationen, da sie die Kinder bei der Anpassung an ihre Umwelt unterstützen. Sie schwächen negative Effekte von Risikobelastungen ab oder kompensieren diese (vgl. Wustmann Seiler 2020: 46). „Schützende Bedingungen erhöhen also die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind gegenüber Belastungen besser gewappnet ist und erfolgreicher mit Problemsituationen umgehen kann.“ (ebd.).

Genau wie bei dem Resilienzbegriff gibt es auch bei den Schutzfaktoren eine Diskussion über die Weite der Definition. Auf der einen Seite werden nur die Merkmale als Schutzfaktoren bezeichnet, die eine Risikosituation abpuffern oder beseitigen und erst bei einer bestehenden Gefährdung wirksam werden. Auf der anderen Seite wird davon ausgegangen, dass Schutzfaktoren generell förderlich wirken, auch ohne erhöhte Risikosituation. Schutzfaktoren könnten somit unterschieden werden in den *eigentlichen Schutzfaktoren*, die erst bei einer Gefährdungssituation wirksam werden, und in allgemein *förderlichen Bedingungen*, die auch ohne erhöhtes Risiko protektiv wirken (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2012: 17; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 28).

Empirisch wurden in einigen Studien viele Schutzfaktoren identifiziert. Darunter fallen unter anderem: eine stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson, soziale Unterstützung außerhalb der Familie, ein positives Selbstkonzept, soziale Verantwortlichkeit, Phantasie, gute sozioökonomische Bedingungen und viele mehr (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2012: 16). Diese risikomildernden Bedingungen können in *personale* und *soziale Ressourcen* kategorisiert werden. Die personalen Ressourcen setzen sich dabei aus den *kindbezogenen Faktoren* und den *Resilienzfaktoren* zusammen. Erstere sind Eigenschaften, die ein Kind von Geburt an besitzt, wie zum Beispiel ein positives Temperament (vgl. Wustmann Seiler 2020: 46) und die Resilienzfaktoren sind „Eigenschaften, die das Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen

Entwicklungsaufgaben im Verlauf erwirbt.“ (ebd.:) z.B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und ein positives Selbstwertgefühl. Die sozialen Ressourcen in der Betreuungsumwelt des Kindes sind „Merkmale innerhalb der Familie und im weiteren sozialen Umfeld des Kindes, z.B. eine stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson.“ (ebd.: 47).

Nicht immer sind alle Schutzfaktoren vorhanden bzw. zu erreichen. Das ist auch nicht notwendig, um resilient zu sein. Jedoch zeigen Studien: „Je mehr Unterstützung und Möglichkeiten ein Kind […] hat, desto leichter wird es ihm fallen, mit schwierigen Situationen umzugehen.“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 31). So wie bei den Risikofaktoren gilt auch bei den Schutzfaktoren die kumulative Wirkweise (Summieren und gegenseitiges Verstärken). Multiple schützende Bedingungen „können die Chance für eine gute Anpassung trotz schwieriger Lebensbedingungen erheblich verbessern.“ (Wustmann Seiler 2020: 47). So sind positive Bindungsbeziehungen zu einer Bezugsperson oft mit einem positiven Selbstbild und einem erhöhten Selbstwirksamkeitsgefühl verbunden. Im weiteren Entwicklungsverlauf ist ein positives Selbstbild mit der erhöhten Fähigkeit gekoppelt, Beziehungen auszubauen und soziale Unterstützung zu holen. Die Wirkung schützender Faktoren ist auch geschlechtsabhängig. Bei Mädchen sind vor allem personale Eigenschaften, wie ein positives Selbstwertgefühl, von Bedeutung und bei Jungen ist es eher die Unterstützung von Bezugspersonen, die besonders protektiv wirkt. Weiterhin ist die Wirkung schützender Faktoren vom Alter und der Entwicklungsphase abhängig. So kann ein Faktor, der im Kleinkindalter schützend wirkt, sich im Jugendalter als Risikofaktor erweisen. Z.B. wirkt sich ein hohes Fürsorgeverhalten bei Kindern positiv aus, bei Jugendlichen kann es die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben - wie Autonomie und die Ablösung vom Elternhaus - erschweren (vgl. ebd.: 47, 51).

Genau wie bei den Risikofaktoren gibt es auch bei den Schutzfaktoren einige, die veränderbar sind (z.B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) und andere, die nicht veränderbar sind (z.B. Geburtenreihenfolge). Dementsprechend treten auch hier diejenigen Faktoren in den Fokus von Interventions- und Präventionsmaßnahmen, die beeinfluss- und veränderbar sind. Schutzfaktoren wirken auch nicht alle gleich, es gibt eine gewisse Hierarchie. Eine stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson stellt dabei den stärksten Schutzfaktor dar, der viele risikoerhöhende Faktoren abmildern kann und am stärksten zu einer seelisch gesunden Entwicklung beiträgt.

Nach Luthar beruht Resilienz grundlegend auf Beziehungen, weshalb diese wesentlich für die Entwicklung von Resilienz sind (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2012: 17 f.; zitiert nach Luthar 2006: 780).

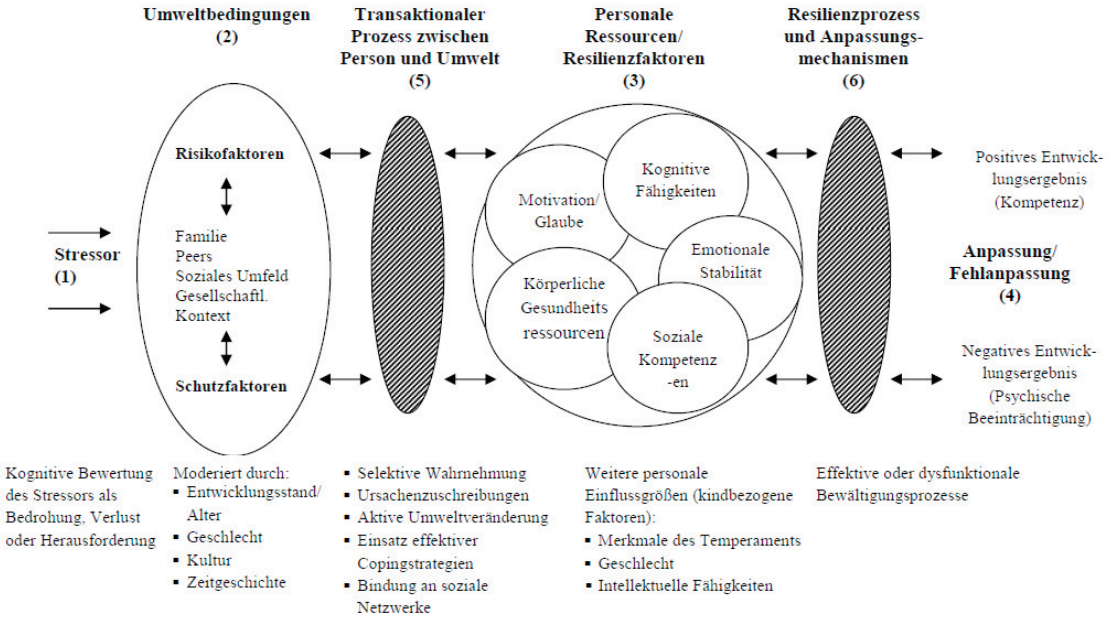
Wie aus den bisherigen Ausführungen erkenntlich, ist das Ausmaß schützender Faktoren von vielen Aspekten abhängig. Zudem stehen Schutzfaktoren in einer engen Wechselwirkung mit vorhandenen Risikofaktoren und können demnach nicht isoliert betrachtet werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Kinder durch risikoerhöhende Bedingungen verletzlich werden können, was eine gesunde Entwicklung erschwert. Vor allem in Phasen erhöhter Vulnerabilität können Risikofaktoren besonders stark wirken. Demgegenüber stehen die risikomildernden Faktoren, die die Entwicklung von Kompetenzen und Resilienz fördern und zur Entwicklung von Ressourcen führen. Nun kommt es auf das Zusammenwirken der Ressourcen und Belastungen im Einzelfall an sowie auf die Art und Anzahl der Faktoren, ob die Entwicklung des Kindes angepasst oder fehlangepasst verläuft. Das Ergebnis des Zusammenspiels von Risiko- und Schutzfaktoren ist somit entweder Vulnerabilität oder Resilienz (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 34).

1.3.3 Rahmenmodell von Resilienz

Um den Wechselwirkungsprozess von Risiko- und Schutzfaktoren erklären zu können, sind verschiedene statistische Resilienzmodelle entwickelt worden. Denn um eine Aussage über die Belastung eines Kindes und die Wirkung auf seine Entwicklung machen zu können, müssen die kind- und umgebungsbezogenen Risiko- und Schutzfaktoren sowie die Resilienz- und Vulnerabilitätsfaktoren gegenübergestellt werden. Neben mehreren Modellen, die jeweils nur spezifische Aspekte betrachten, hat Kumpfer ein Rahmenmodell von Resilienz entwickelt, das alle bedeutsamen Grundlagenkenntnisse der Resilienzforschung in sich vereint. Wobei vor allem der dynamische Prozess Beachtung findet (vgl. Wustmann Seiler 2020: 56, 62).

Abbildung 1: Rahmenmodell von Resilienz



Quelle: Eigene Darstellung nach Wustmann Seiler 2020: 65 (modifiziert nach Kumpfer 1999: 186).

Das Modell besteht aus insgesamt 6 Dimensionen, die bedeutsam für die Resilienzentwicklung sind. Darunter befinden sich die 4 Einflussbereiche: Stressor, Umweltbedingungen, personale Merkmale und Entwicklungsergebnis und die zwei Transaktionsprozesse: Zusammenspiel von Person und Umwelt sowie von Person und Entwicklungsergebnis. Der akute Stressor aktiviert den Resilienzprozess, indem eine Störung des kindlichen Gleichgewichts ausgelöst wird. Die subjektive Bewertung des betroffenen Kindes hat dabei Einfluss auf das erlebte Stressniveau und ob der Stress als Bedrohung oder als Herausforderung gesehen wird. Der Stressor trifft auf die vorhandenen Umweltbedingungen, die sich aus risikoerhöhenden und risikomildernden Faktoren aus der Lebensumwelt des Kindes (Familie, Bildungsinstitution, Gleichaltrigengruppe, soziales Umfeld) zusammensetzen. Beeinflusst werden diese durch Alter, Entwicklungsstand und Geschlecht sowie durch die Kumulation und Abfolge der Risiko- und Schutzfaktoren. Im Rahmen des Zusammenwirkens von Person und Umwelt werden die personalen Ressourcen aktiviert. Dieser Prozess zwischen Person und Umwelt wird bedingt durch die Wahrnehmung und Ursachenzuschreibung der Person und deren Einsatz effektiver Bewältigungsstrategien (vgl. Wustmann Seiler 2020: 62). Die personalen Merkmale sind neben den kindbezogenen Faktoren wie Geschlecht und Temperament die sogenannten Resilienzfaktoren, also die

„Kompetenzen und Fähigkeiten des Kindes, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Risikosituation förderlich sind.“ (ebd.). Diese stammen aus den Bereichen der kognitiven & emotionalen Fähigkeiten, sozialen Kompetenzen, körperlichen Ressourcen und Motivation bzw. Glaube. Dieses Zusammenspiel wirkt sich auf den Resilienzprozess (Anpassungsprozess) aus und führt bei effektiven Bewältigungsprozessen zu einer Anpassung und somit zu einem positiven Entwicklungsereignis, das von einem Zuwachs an Kompetenz gekennzeichnet ist oder bei dysfunktionalen Bewältigungsprozessen zu einer Fehlanpassung und somit zu einem negativen Entwicklungsereignis, wie z.B. psychische Beeinträchtigungen (vgl. ebd.: 63).

1.4 Ressourcen zur Entwicklung von Resilienz

Wie bereits mehrfach erwähnt, wurden in einigen Studien eine Vielzahl an schützenden Faktoren identifiziert, die zur Entwicklung von Resilienz beitragen und Kinder dabei unterstützen, Entwicklungsaufgaben, Belastungen oder gar Krisen erfolgreich zu bewältigen und sich seelisch gesund zu entwickeln. Wustmann Seiler hat die umfangreichen Faktoren kategorisiert und anschaulich dargestellt. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse haben sich im Rahmen von Resilienzförderungsprogrammen auf die Resilienzfaktoren des Kindes spezialisiert und diese konkreter definiert.

Personale und soziale Ressourcen nach Wustmann Seiler

Wustmann Seiler (2020) hat die zentralen Faktoren aus den Studien in einem Überblick dargestellt. Diese Faktoren nennt sie übergeordnet Ressourcen und unterteilt sie in personale Ressourcen, die dem Kind direkt zur Verfügung stehen und in soziale Ressourcen, die sich im sozialen Umfeld des Kindes befinden. Die personalen Ressourcen unterteilt Wustmann Seiler in kindbezogene Faktoren, die biologisch bedingt und nicht veränderbar sind, und in Resilienzfaktoren, die ein Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt erwirbt und somit veränderbar sind. Die sozialen Ressourcen unterteilt Wustmann Seiler in Ressourcen, die einem Kind innerhalb der Familie, in den Bildungsinstitutionen und im weiteren sozialen Umfeld zur Verfügung stehen.

Abbildung 2: Personale & soziale Ressourcen

Personale Ressourcen	
Kindbezogene Faktoren	**Resilienzfaktoren**
▪ Positives Temperament ▪ Intellektuelle Fähigkeiten ▪ Erstgeborenes Kind ▪ Weibliches Geschlecht (in der Kindheit)	▪ Problemlösefähigkeiten ▪ Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ▪ Positives Selbstkonzept, Selbstvertrauen ▪ Selbstregulationsfähigkeit ▪ Internale Kontrollüberzeugung ▪ Realistischer Attribuierungsstil ▪ Hohe Sozialkompetenz (Empathie, Kooperations- und Kontaktfähigkeit, gute Sprachfähigkeiten, soziale Perspektivenübernahme) ▪ Aktives Bewältigungsverhalten (mobilisieren sozialer Unterstützung, Entspannungsfähigkeit) ▪ Sicheres Bindungsverhalten ▪ Optimistische Lebenseinstellung ▪ Interessen, Hobbys ▪ Planungskompetenz ▪ Kreativität ▪ Körperliche Gesundheitsressourcen

Soziale Ressourcen		
Innerhalb der Familie	**In den Bildungsinstitutionen**	**Im weiteren sozialen Umfeld**
▪ Mindestens eine stabile Bezugsperson ▪ Autoritativer/ demokratischer Erziehungsstil ▪ Zusammenhalt in Familie ▪ Altersangemessene Verpflichtungen des	▪ Klare, konsistente Regeln & Strukturen ▪ Wertschätzendes Klima ▪ Hoher, angemessener Leistungsstandard ▪ Positive Verstärkung der Leistungen/Anstrengungen ▪ Positive Peerkontakte	▪ Kompetente, fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie (Nachbarn, Erzieher) ▪ Familienbildung, Beratungsstellen ▪ Vorhandensein

Kindes ▪ Hohes Bildungsniveau/ hoher sozioökonomischer Status der Eltern	▪ Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren) ▪ Zusammenarbeit mit Eltern	prosozialer Rollenmodelle

Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Wustmann Seiler (2020: 115 f.).

Diese Auflistung und Kategorisierung der vielfältigen Faktoren veranschaulicht die Komplexität des Resilienzphänomens und die vielschichtigen Wirkungsmechanismen, die zur Entwicklung von Resilienz beitragen. Im Rahmen dieser Arbeit wird deshalb ein kleiner Teil des Resilienzprozesses ausgewählt und auf seinen Zusammenhang mit dem kindlichen Spiel hin untersucht. Das kindliche Spiel hat eine große Bedeutung für die Entwicklung von Kindern. Unter anderem weil das Spiel den Kindern die Möglichkeit bietet, grundlegende Fähigkeiten und Kompetenzen durch ihr aktives Handeln in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt zu erwerben. Hier ist der Zusammenhang des Spiels mit den personalen Ressourcen des Kindes zu erkennen, die für diese Arbeit in den Mittelpunkt gerückt werden. Da die kindbezogenen Ressourcen genetisch bedingt und nicht veränderbar sind, geht es hier speziell um die sogenannten Resilienzfaktoren, die das Kind in Interaktionsprozessen mit seiner sozialen Umwelt und durch die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erwerben kann.

Resilienzfaktoren nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse

In ihrer Analyse der verschiedenen Langzeitstudien zu Resilienz haben Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2012: 16) ähnliche Schutzfaktoren identifizieren können, wie Wustmann Seiler. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2015: 43) werden hier gesondert benannt, da sie sich intensiv mit den Resilienzfaktoren auf personaler Ebene beschäftigt und diese zu 6 Kompetenzen zusammengefasst haben, die wesentlich für die Entwicklung von Resilienz sind:

1. Selbst- und Fremdwahrnehmung
2. Selbstwirksamkeit(-serwartung)
3. Selbststeuerung
4. Soziale Kompetenz
5. Problemlösefähigkeit
6. Stress-Bewältigungskompetenz.

Bei der Selbst- und Fremdwahrnehmung geht es darum, sich angemessen selbst einzuschätzen und Informationen zu verarbeiten. Selbstwirksamkeit beschreibt die Überzeugung, Anforderungen selbst bewältigen zu können, etwas zu bewirken. Die Fähigkeit zur Selbststeuerung beinhaltet die Regulation der Gefühle und Erregungen, also deren Aktivierung oder Beruhigung. Soziale Kompetenz setzt sich aus vielen Einzelfähigkeiten zusammen, wie z.B. sich soziale Unterstützung holen zu können, sich selbst zu behaupten und Konflikte lösen zu können. Problemlösefähigkeit beschreibt allgemeine Strategien, um Probleme zu Analysieren und zu Bearbeiten. Und die Stressbewältigungskompetenz meint die Fähigkeit, vorhandene Kompetenzen in Stresssituationen zu realisieren. Diese Faktoren können nur analytisch getrennt werden, da sie in der Realität eng zusammenhängen. Zum Beispiel setzt der Aufbau sozialer Kompetenzen die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und eine gute Selbststeuerungsfähigkeit voraus (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 42 f.).

1.5 Resilienzförderung in der frühkindlichen Bildung

In diesem Kapitel wird Resilienz zunächst im Rahmen von Prävention verortet, anschließend die Bedeutung von Kindertagesstätten für die Förderung von Resilienz hervorgehoben und zuletzt erste Hinweise aus der Literatur zum Zusammenhang von Spiel und Resilienz aufgezeigt.

1.5.1 Resilienz und Prävention

Die Erkenntnisse aus der Resilienzforschung machen deutlich, dass eine frühzeitige Förderung und Unterstützung grundlegend dazu beiträgt, die kindliche Entwicklung nachhaltig zu beeinflussen und dass Resilienz- und Schutzfaktoren dabei eine protektive Wirkung entfalten. Infolge dessen sind viele Programme entstanden, die im Sinne von Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur Entwicklung von Resilienz beitragen sollen. Zentrale Ziele dabei sind: die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Risikoeinflüssen zu vermindern, die Stress-/Risikowahrnehmung des Kindes zu verändern, soziale Ressourcen im Umfeld des Kindes zu erhöhen, kindliche Kompetenzen zu steigern sowie die Interaktions-/Erziehungsqualität zu verbessern.

Da viele Verhaltensauffälligkeiten ihren Ursprung in der frühen Kindheit haben und diese sich, wenn keine Interventionen stattfinden, verfestigen und bis ins Erwachsenenalter reichen können, ist es wichtig, dass so früh wie möglich Risiken beseitigt oder abgemildert sowie Bedingungen geschafft und Kompetenzen gefördert

werden, mit denen es gefährdeten Kindern gelingt, belastende Situationen zu bewältigen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 58, 60; Wustmann Seiler 2020: 122 f.).

Bei der Entwicklung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen werden risikozentrierte, ressourcenzentrierte und prozesszentrierte Strategien unterschieden. Bei der risikozentrierten Strategie geht es darum, risikoerhöhende Bedingungen zu reduzieren. Entsprechende Maßnahmen können universeller Natur sein, sich also an alle richten und der Verbesserung allgemeiner gesundheitserhaltender Faktoren, wie z.B. Stressbewältigung, dienen oder ein spezielles Angebot für Risikogruppen, wie sozial benachteiligte Kinder, sein. Ressourcenzentrierte Strategien haben das Ziel, personale und soziale Ressourcen des Kindes zu steigern. Im Vordergrund steht hier nicht nur die Erhöhung der Kompetenzen des Kindes, sondern auch die seiner Bezugspersonen, wie die Eltern, Erzieher oder Lehrer. So gibt es Präventionsangebote, die spezielle Kompetenzen, wie zum Beispiel Problem- und Konfliktlösefähigkeiten oder die Sozialkompetenz der Kinder fördern. Außerdem gibt es Elterntrainingsprogramme und Angebote der Familien-/Elternbildung, die die elterliche Erziehungskompetenz stärken. Und Angebote der Fort- und Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte, die die pädagogische Qualität verbessern sollen. Prozesszentrierte Strategien zielen darauf ab, protektive Systeme, wie beispielsweise das Bindungssystem oder selbstregulative Systeme, verfügbar zu machen, da diese elementar für die kindliche Entwicklung sind. Eine positive Eltern-Kind-Bindung könnte durch Feinfühligkeitstrainings des elterlichen Verhaltens entwickelt und gesichert werden oder Stressbewältigungskompetenzen gefördert werden (vgl. Wustmann Seiler 2020: 123).

Der Erfolg bzw. die Wirkung von Präventionsprogrammen ist maßgeblich von dem Beginn, der Dauer und Intensität der Maßnahme abhängig. Präventionsstudien zeigen, dass frühzeitig beginnende und langfristig angelegte Programme erfolgreicher sind als kurze oder lediglich vereinzelte Trainings. Außerdem zeigen Programme umso stärkere Effekte je mehr Zielgruppen mit einbezogen werden. Kindzentrierte Programme sind dabei effektiver als nur elternzentrierte. Die stärksten Effekte zeigen Ansätze, die Kind & Eltern und besser noch Erzieher oder Lehrer und das soziale Umfeld mit einbeziehen. Auch die Kontinuität ist von Bedeutung, so wie die Erhöhung fortwährender sozialer Unterstützungssysteme (vgl. Wustmann Seiler 2020: 124; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 66).

1.5.2 Die Bedeutung von Kindertagesstätten für die Resilienzförderung

An dieser Stelle ist auf die besondere Bedeutung von Kindertageseinrichtungen für die Förderung von Resilienz hinzuweisen. Zum einen haben die ersten Lebensjahre eines Kindes eine große Bedeutung für die Entwicklung der psychischen und geistigen Entwicklung und zum anderen ist der Erwerb resilienter Kompetenzen am leichtesten bis zum 10. Lebensjahr zu erreichen (vgl. Fischer 2012: 41 & Lindenberg 2012: 72; zitiert nach Kormann 2007: 48). Über den Weg der Kindertageseinrichtungen besteht die Möglichkeit, all die genannten Aspekte eines erfolgreichen Präventionsprogrammes zu erfüllen (vgl. Wustmann Seiler 2020: 124). Hier wird eine große Zielgruppe von Kindern zwischen 0 bis 10 Jahren erreicht, die in der Regel über mehrere Jahre viele Stunden am Tag in der Kindertagesstätte verbringen. So kann die Entwicklung kindlicher Kompetenzen im Rahmen der frühkindlichen Bildung frühzeitig und langfristig unterstützt und gefördert werden. Auch die Eltern können im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erreicht und z.B. deren Erziehungskompetenz bei Elternabenden gestärkt werden (vgl. ebd.: 143). Die Bildungs- und Erziehungspraxis in Kindertagesstätten bietet also eine große Chance, die personalen und sozialen Ressourcen von Kindern zu stärken. Damit diese sich seelisch gesund und zu starken Persönlichkeiten entwickeln können, die erhöhte Anforderungen und Krisen im Laufe ihrer Entwicklung erfolgreich bewältigen.

Resilienzförderung kann in solchen Bildungs- und Erziehungskontexten wesentlich auf zwei Ebenen erreicht werden. Zum einen auf der individuellen Ebene (direkt beim Kind) und zum anderen auf der Beziehungsebene (indirekt über die Erziehungs-/Interaktionsqualität der erziehenden Person) (vgl. Wustmann Seiler 2020: 125). Für diese Arbeit ist die individuelle Ebene ausschlaggebend, da es vor allem darum geht, die Kinder bei der Entwicklung der entscheidenden Basiskompetenzen/Resilienzfaktoren zu unterstützen, die „grundlegend sind, um sich trotz schädigender Einflüsse angepasst (normal) entwickeln zu können.“ (ebd.).

Das Konzept der Resilienzförderung hat in der frühkindlichen Bildung und in Schulen Anklang gefunden. In Deutschland wurden einige resilienzorientierte Präventionsprogramme entwickelt, die nach Entwicklungsphasen kategorisiert sind. Sich also an das Vorschul-, Schul- oder Jugendalter richten, da davon ausgegangen wird, dass in bestimmten Entwicklungs-/Lebensphasen bestimmte Schutzfaktoren wirken. Dabei stimmen die personalen Schutzfaktoren für Kinder im (Grund-)Schulalter

mit den Resilienzfaktoren nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse überein (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 64; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2012: 9; Becker 2012: 57). Programme, die auf das Schul- und Jugendalter ausgerichtet sind, fokussieren sich auf das Training personaler Faktoren. Bei Programmen für das Vorschulalter werden mehrere Ebenen mit einbezogen. Neben der Förderung gezielter Resilienzfaktoren, wie soziale Kompetenz oder Problemlösefähigkeiten, wird beim Elterntraining die Erziehungskompetenz der Eltern gestärkt. Drei effektive Programme in Deutschland für Kinder von 0-6 Jahren sind: *Papilio*; *EFFEKT* – Entwicklungsförderung in Familien: Eltern und Kindertraining und *PRiK* – Kinder Stärken! Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen. Präventionsprogramme für Schulkinder gibt es deutlich mehr, als für Kindergartenkinder, da sich viele Inhalte älteren Kindern leichter vermitteln lassen. Zum Beispiel *Fit und stark fürs Leben*; *PRiGS* – Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen und die *Loseblattsammlung* zur Resilienzförderung im Hort, die genauso wie PRiGS auf das Programm PRiK aufbaut, weshalb große Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Programmen bestehen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse 2015: 66, 74; Becker 2012: 68; Lindenberg 2012: 73). Es werden zwar verschiedene ‚Zielorte' angesprochen (Kita, Hort, Schule), insgesamt geht es aber immer um die Förderung einzelner Resilienzfaktoren bei den Kindern.

Als Quintessenz der Förderprogramme kann gesagt werden, dass durch Übungen und Training zwar einzelne Kompetenzen gezielt gefördert werden können und das gut ausgewählte Programme „Jenseits des pädagogischen Alltags […] eine wertvolle Unterstützung zur Förderung von Resilienzfaktoren dar[stellen]." (Fischer 2012: 55), jedoch für eine entscheidende Nachhaltigkeit eine Verankerung im Alltag notwendig ist. Es entfaltet sich nur eine kurzfristige Wirkung, wenn das ‚Training' der Kompetenzen nicht kontinuierlich an der Lebenswelt der Kinder anknüpft. Eine kontinuierliche Anknüpfung liegt bei Elementen vor, die täglich im Alltag eingebaut werden und die die Kinder selbstständig anwenden können (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 84 f.). Was wäre dafür geeigneter als das kindliche Spiel, das eigenständig und aktiv von den Kindern täglich ausgeführt wird, als Haupttätigkeit der Kinder angesehen werden kann und eine große Bedeutung für die gesamte kindliche Entwicklung hat. Im Rahmen dieser Arbeit stellt sich deshalb die Frage, welche Bedeutung das kindliche Spiel für die Entwicklung von Resilienz hat.

1.5.3 Hinweise zum Zusammenhang vom kindlichen Spiel und Resilienz

Ihm Rahmen der Literaturrecherche konnten einige Aspekte gefunden werden, die auf einen positiven Zusammenhang vom kindlichen Spiel und der Entwicklung von Resilienz hinweisen. In Bezug auf die Trainingskonzepte der genannten Präventionsprogramme ist die Gemeinsamkeit der angewandten Methoden auffallend. Die Stärkung einzelner Kompetenzen erfolgt nämlich mithilfe von Geschichten, Phantasiereisen, Spielen, sozialen und themenspezifischen Rollenspielen, Modellspielen und Improvisationstheater (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 64-76; Wustmann Seiler 2020: 126 ff.). Die Anwendung dieser Methoden in den Förderprogrammen könnte als Beleg für den Zusammenhang von (Phantasie- und Rollen-)Spiel und der Entwicklung von Resilienzfaktoren gesehen werden. Ein weiterer Hinweis auf die Verbindung von Spiel und Resilienz zeigt sich in den Ergebnissen der Kauai-Studie[1]. Demnach erschienen resiliente Kinder im Kleinkindalter selbstbewusster, selbstständiger, verfügten über bessere Kommunikations- und Bewegungsfähigkeiten und waren „mehr in das soziale Spiel mit Gleichaltrigen integriert.“ (Wustmann 2006: 8). Mit etwa 10 Jahren zeigten resiliente Kinder bessere Problemlösefähigkeiten und besaßen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. ebd.). Das kindliche Spiel scheint auf jeden Fall eine Rolle dabei zu spielen. Jedoch ist die Frage offen, ob die genannten Kompetenzen Voraussetzung für das Spiel sind oder diese im Spiel gefördert werden.

Einen weiteren deutlichen Hinweis gibt Kubitschek (2014), die in ihrem Artikel Beispiele aufzeigt, wie Resilienz mit Kindern durch Spiele trainiert werden kann. Sie benennt Spiele und Übungen, mit denen die wissenschaftlich gesicherten Resilienzfaktoren gefördert werden können. Zum Beispiel kann die einfache positive Erfahrung, beim Dosenwerfen getroffen zu haben, die innere Überzeugung der Kinder stärken, etwas bewirken zu können und die Kinder können mit Hilfe von *symbolischen Übungsfeldern* - wie z.B. Märchen - Lösungsstrategien verinnerlichen (vgl. Kubitschek 2014: 18). Münnich (2013: 53) verweist darauf, dass Erfahrungen der Selbstwirksamkeit wichtig bei der Förderung resilienter Persönlichkeitsfaktoren sind und dass ein Kind sich kompetent fühlt und „merkt, dass es selbst etwas bewirken kann“ (ebd.), wenn es eine Tätigkeit im Spiel selbstständig gemeistert hat. Bei Wustmann Seiler (2020: 129 f.) wird darauf hingewiesen, dass mithilfe von Märchen und

[1] Siehe Kapitel 1.2

Geschichten resiliente Verhaltensweisen im pädagogischen Alltag auf natürliche Weise gefördert werden können. Den letzten und grundlegenden Hinweis auf einen Zusammenhang vom kindlichen Spiel und Resilienz liefert Aichinger (2011), nach dem personale und soziale Ressourcen durch improvisiertes Rollenspiel gestärkt werden sollen. Er verweist darauf, dass einige Kinder - z.B. sozial benachteiligte - geringe Fähigkeiten besitzen, zusammen mit anderen Kindern zu spielen. Diese stören eher das Spiel der anderen und werden deshalb oft durch dieses unangemessene Spielverhalten abgelehnt. Durch diesen Teufelskreis verschlimmern sich die Verhaltensprobleme weiter. Gleichaltrige haben aber vor allem im Vorschulalter eine große Bedeutung für die Entwicklung sozialer Kompetenz, woraus sich die Aufgabe von Kindertageseinrichtungen stellt, Kinder spielfähiger und somit gemeinschaftsfähiger zu machen. Aichinger hat durch Beobachtungen in Kitas herausgefunden, dass die pädagogischen Fachkräfte selten mit den Kindern mitspielen. Sie fordern bei Problemen zwischen den Kindern nur auf, etwas anderes zu spielen. Die Fachkräfte übernehmen selten die Rolle, ein Spiel zu erweitern oder zu bereichern, neue Spielideen anzuregen oder Kinder spielend aus den Konflikten heraus zu helfen. Infolgedessen hat er ein Fortbildungsangebot für Fachkräfte entwickelt, um diese dazu zu befähigen, die Spielkompetenzen bei Kindern zu fördern (vgl. Aichinger 2011: 13, 26, 38). Hieraus wird ersichtlich, dass dem kindlichen Spiel - und vor allem dem Phantasie- und Rollenspiel - eine bedeutende Entwicklungsfunktion beigemessen wird.

Exkurs – Spielförderung versus freies Spiel

Eine lange Zeit lang wurde nicht in das kindliche Spiel eingegriffen, um seinen spontanen Charakter nicht zu stören. Im Rahmen des Wandels der Gesellschaft veränderte sich jedoch die Lebenssituation von Kindern und somit auch deren Spiel. Aufgrund zunehmender Forschungen zum kindlichen Spiel wurde dessen Bedeutung für die kindliche Entwicklung deutlich. Mithilfe einer gezielten Spielförderung erhoffte sich die Pädagogik eine Interventionsmöglichkeit auf verschiedene Entwicklungsbereiche durch spielerische, symbolisierende und dramatisierende Aktivitäten. Denn das Spiel enthält viele Möglichkeiten, Kinder zielgerichtet zu fördern, Kompetenzen zu steigern, Entwicklungsdefizite auszugleichen und vieles mehr (vgl. Heimlich 2015: 13; Einsiedler & Bosch 1986: 86; Mogel 2008: 174). Dabei entwickeln Kinder „im Spiel und durch das Spiel verschiedenste Handlungsweisen viel grundlegender und intensiver als sonst.“ (Mogel 2008: 174). Auch das Lernen erfolgt spielerisch leichter und

effektiver. In diesem Zusammenhang entstand der Konflikt zwischen der Pädagogisierung des kindlichen Spiels durch gezielte Spielförderung und der freien spielerischen Selbstentfaltung, die durch den Eingriff gestört wird (vgl. ebd.). Spätestens seit den PISA-Studien wird über den „Sinn und Zweck von Freispiel und gezielten Förderangeboten in der Kita“ (Kubitschek 2014: 19) diskutiert. Einige Autoren sprechen sich für eine Kombination aus beidem aus. Denn Spiel und Training können sich sinnvoll ergänzen. In der heutigen Zeit ist es also wichtig, ein Zwischending - eine gute Balance von Spielen-Lassen und Spielen-Anregen - zu finden (vgl. Kubitschek 2014: 19; Einsiedler & Bosch 1986: 95; Heimlich 2015: 13 f.).
Nach Kubitschek sollte jedoch nicht missachtet werden, „wie wichtig gerade das Freispiel für die Resilienzentwicklung sowie für die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder ist.“ (ebd.). Und nach Hauser (2016: 152) „spricht einiges dafür, dass diese Fähigkeiten wirksamer im Spielmodus erworben werden.“ Denn für die meisten Kinder hat das Spiel einen höheren Motivationsfaktor als Training. Deshalb ist der Mittelpunkt dieser Arbeit gerade die Entwicklungsfunktion des freien kindlichen Spiels.

2 Ausgewählte Resilienzfaktoren

Wie im Kapitel 1.4 beschrieben, gibt es eine Fülle von sozialen und personalen Ressourcen, die zur Entwicklung von Resilienz förderlich sind. Durch den Fokus dieser Arbeit auf den personalen Ressourcen des Kindes, spezieller auf den Resilienzfaktoren, wurde bereits eine erste Eingrenzung vorgenommen. Für den Rahmen dieser Arbeit ist es jedoch notwendig, sich noch weiter zu konkretisieren und eine Auswahl zu treffen. Einige der aufgeführten Resilienzfaktoren sind miteinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig, sodass bestimmte vorhandene bzw. entwickelte Faktoren wiederum förderlich oder die Grundlage für andere Resilienzfaktoren sind. Zum Beispiel gibt es einen Zusammenhang von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und internalen Kontrollüberzeugungen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 47), die die Selbst- und Fremdwahrnehmung beeinflussen. Desweiteren begünstigen Kreativität und Planungskompetenz die Entwicklung von Problemlösefähigkeit. Empathie, Perspektivenübernahme und Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten können unter dem Begriff Sozialkompetenz zusammengefasst werden, deren Entwicklung wiederum von der Selbst- und Fremdwahrnehmung beeinflusst wird. So wurden für

diese Arbeit die Schlüsselfaktoren: Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Problemlösefähigkeit und soziale Kompetenz ausgewählt. Nachdem diese Faktoren in diesem Abschnitt etwas genauer ausgeführt werden, wird in den folgenden Kapiteln das kindliche Spiel beschrieben und anschließend versucht, die Bedeutung des kindlichen (Phantasie- und Rollen-)Spiels für die Entwicklung dieser vier Resilienzfaktoren herauszuarbeiten.

2.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Der Faktor Selbstwirksamkeit und dessen Schutzwirkung sind wissenschaftlich sehr gut belegt. Er nimmt unter den personalen Faktoren eine besondere Bedeutung ein, da er die Entwicklung anderer Schutzfaktoren, wie beispielsweise der Selbstwahrnehmung, positiv beeinflusst. Bedeutsam ist hier die Erwartung bezüglich des eigenen Handelns, ob es zu Effekten führt oder nicht. Das Gefühl von Selbstwirksamkeit entsteht vor allem durch direkte Handlungserfahrungen. Erlebt sich ein Kind als Urheber von Effekten und bemerkt, dass es durch seine eigenen Handlungen etwas bewirken kann, entwickelt sich ein Gefühl von Selbstwirksamkeit. Besonders wenn zielgerichtete Handlungen zu Erfolgserlebnissen führen, entwickelt sich eine positive Selbstwirksamkeitserwartung. Macht ein Kind wiederholte Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, kann das zum Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beitragen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 46 f.; Velten 2019: 167). Verfügt ein Kind über hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, hat es ein grundlegendes Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten und ist davon überzeugt, „ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können.“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015.: 46). Selbstwirksame Kinder weisen auch oft internale Kontrollüberzeugungen und einen realistischen Attribuierungsstil auf. Das bedeutet, dass sie davon überzeugt sind, bestimmte Situationen kontrollieren zu können und Ereignissen die reale Ursache zu zuschreiben. Zum Beispiel dass sich die Eltern nicht wegen dem Kind getrennt haben, sondern weil sie oft streiten (vgl. ebd.: 47).

Dagegen können Erlebnisse von Misserfolg (mein Handeln hat nicht zu dem gewünschten Ergebnis geführt) den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugung beeinträchtigen und wiederholte Misserfolgserfahrungen können im schlimmsten Fall zu einem Gefühl der Hilflosigkeit und einem passiven Verhalten führen und den Aufbau von Selbstvertrauen verhindern. Deshalb ist es so wichtig, dass Kinder möglichst viele

Erfahrungen von Selbstwirksamkeit machen. Denn die eigene Erwartungshaltung beeinflusst auch das Herangehen an Aufgaben und Situationen. Zum Beispiel ob eine Situation als Bedrohung oder als Herausforderung gesehen wird (vgl. ebd.: 46 f.; Wustmann Seiler 2020: 70, 101). „Wer nicht erwartet, mit seiner Handlung etwas zu bewirken, wird gar nicht erst versuchen, etwas zu ändern bzw. zu riskieren“ (Wustmann Seiler 2020: 101), eine belastende Situation als Bedrohung ansehen und diese infolgedessen vermeiden. Ist jemand jedoch überzeugt, „mit dem eigenen Handeln tatsächlich etwas bewirken zu können“ (ebd.), wird er die Situation als Herausforderung sehen und diese versuchen aktiv zu bewältigen.

2.2 Selbst- und Fremdwahrnehmung

Der Begriff der Selbstwahrnehmung findet in der Literatur wenig Beachtung. Jedoch hat eine angemessene Selbstwahrnehmung eine große Bedeutung. Sie stellt eine wesentliche Grundlage dar, um soziale Beziehungen gestalten zu können, Aufgaben aktiv anzugehen sowie Probleme und Schwierigkeiten bewältigen zu können. In der Schutzfaktorenforschung ist die protektive Wirkung einer angemessenen Selbstwahrnehmung empirisch gut belegt. Als resilient eingestufte Kinder verfügten über eine bessere Selbstwahrnehmung hinsichtlich ihrer sozialen, schulischen und körperlichen Fähigkeiten (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse 2015: 43).

Eine gute Selbstwahrnehmung betrifft eine ganzheitliche und angemessene Wahrnehmung der eigenen Gedanken und Emotionen. Außerdem ist es wichtig, sich reflektieren, also „sich zu sich selbst in Beziehung setzen zu können“ (ebd.: 44). Haug-Schnabel & Bensel (2005: 16) nennen als Teilaspekte der Selbstwahrnehmung: eigene Gefühle wahrnehmen, sich selbst und die eigene Wirkung auf andere angemessen einschätzen können, also ein angemessenes Bild von sich selbst zu haben.

Eine adäquate Fremdwahrnehmung dagegen „meint die Fähigkeit, andere Personen und ihre Gefühlszustände angemessen und möglichst ‚richtig‘ wahrzunehmen bzw. einzuschätzen und sich in deren Sicht- und Denkweise versetzen können.“ (Rönnau-Böse & Fröhlich Gildhoff 2012: 22). Teilaspekte der Fremdwahrnehmung sind nach Haug-Schnabel & Bensel (2005: 16): die eigene Wahrnehmung mit der eines anderen abzugleichen, die Mimik und Gestik des anderen richtig wahrnehmen und interpretieren und die Motive des Gegenübers zu verstehen.

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau Böse untergliedern die Selbstwahrnehmung infolgedessen in Selbstkonzept, Selbst-Wahrnehmung im engeren Sinne und Selbst-Reflexivität.

Die Definition des Begriffs Selbstkonzept gestaltet sich als schwierig, da es zu viele Theorien darüber aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen gibt und diverse Synonyme, wie Selbstbild, Selbsttheorie, Selbstvertrauen oder sogar Selbstwahrnehmung verwendet werden. Deshalb liegt keine allgemein anerkannte Definition des Begriffs vor (vgl. Randhawa 2012: 4). Übergreifend gilt jedoch, dass das Selbst viele Bestandteile hat und deshalb nicht als eine Einheit definiert wird. Shavelson et al. unterteilen das Selbstkonzept z.B. in ein schulisches, emotionales, soziales und körperliches Selbstkonzept. Eggert et al. untergliedern das Selbstkonzept wiederum in: Selbstwert, Selbstbild, Selbsteinschätzung sowie Fähigkeits- und Körperkonzept. Und Greve teilt es in einen emotionalen und einen kognitiven Bereich, wobei in jedem Bereich wieder in ein mögliches Selbst und in ein realistisches Selbst unterteilt werden kann (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 44; zitiert nach Shavelson et al. 1976, Eggert et al. 2003 & Greve 2000). Eine Gemeinsamkeit der verschiedenen Definitionen des Selbst besteht in Erläuterungen wie die „Wahrnehmung und Annahmen über die eigene Person“. (Randhawa 2012: 5). Dazu gehört die Kenntnis über persönliche Vorlieben, Gefühle, Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhalten. Kurz gesagt, ist das Selbstkonzept eine „Theorie über die eigene Person“ (ebd.: 6), die wertende und wertfreie Aspekte enthält und immer ein subjektives Konzept der jeweiligen Person ist. Denn Shavelson et al. definieren das Selbstkonzept „als eine individuelle Wahrnehmung der eigenen Person, die durch Erfahrungen mit der Umwelt […] beeinflusst wird.“ (ebd.; zitiert nach Shavelson et al. 1976). Es ist also das Ergebnis von gemachten Erfahrungen und grundsätzlich eine Selbsteinschätzung der Person. Als innere handlungsleitende Funktion beeinflusst das Selbstkonzept die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen und prägt den Kontakt zur Umwelt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 44).

Mit der (Selbst-) Wahrnehmung im engeren Sinne beziehen sich Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2015: 45) vor allem auf die grundlegenden, körperlich-sinnlichen Wahrnehmungen in der Frühen Kindheit. Durch Interaktionen mit der Umwelt und den daraus resultierenden Rückmeldungen lernt ein Kleinkind bereits sehr früh „zwischen sich und anderen zu unterscheiden.“ (ebd.). Der Körper und die Sinne bieten eine

wichtige Grundlage, „um Informationen über sich und den eigenen Körper aufzunehmen und zu verarbeiten.“ (ebd.). Um die eigenen Gefühle differenzieren zu können, sind Kinder darauf angewiesen, dass ihnen „schon früh ihre Gefühle gespiegelt werden.“ (ebd.).

Selbstreflexivität kann als „das Beurteilen des eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsprozesses“ (ebd.) beschrieben werden. Das erfolgt durch „Selbstbeobachtung, selbstbezogenes Denken und den inneren Dialog.“ (ebd.), wodurch sich das Selbstkonzept weiterentwickelt. Insgesamt ist es wichtig, dass ein Kind ein differenziertes Bild von sich selbst entwickelt. Es seine Stärken und Schwächen kennt, ein positives Selbstwertgefühl und Vertrauen bezüglich der eigenen Fähigkeiten hat (vgl. ebd.).

2.3 Problemlösefähigkeit

Ein Problem entsteht, wenn jemand etwas Bestimmtes erreichen möchte - ein Ziel vor Augen hat - und zu Beginn nicht weiß, wie er das realisieren kann. Probleme lösen zu können, ist eine Fähigkeit, die alle Lebens- und Lernbereiche betrifft (vgl. Kasten 2005: 155; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 52). Für Kinder betrifft das zum größten Teil ihr Spiel, da dies nach Mogel (2008: 6) ein *fundamentales Lebenssystem* ist, indem grundlegende Vorgänge, wie die Persönlichkeitsentwicklung, gefördert werden. So sind es zumeist ‚Probleme‘, wie sie an ein begehrtes Spielzeug kommen oder wie sie am Besten den höchsten Turm bauen.

Es gibt unterschiedliche Meinungen zur Weite der Begriffsdefinition. Manche sprechen erst von Problemlösefähigkeit, „wenn die zur Zielerreichung eingesetzten Strategien und Vorgehensweisen bewusst ablaufen“ (Kasten 2005: 156). Andere Fachleute sprechen dagegen bereits von Problemlösung, „wenn das Verhalten zur Zielerreichung beabsichtigt, kontrolliert und organisiert erscheint.“ (ebd.). In Bezug auf diese weite Definition, lässt sich bereits ab Kleinkindalter vielfältiges Problemlösungsverhalten feststellen.

Leutner et al. verstehen unter Problemlösen die Fähigkeit, „komplexe, fachlich nicht eindeutig zuzuordnende Sachverhalte gedanklich zu durchdringen und zu verstehen, um dann unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, zu bewerten und erfolgreich umzusetzen“ (Fröhlich-Gildhoff 2015: 54; zitiert nach Leutner et al. 2005: 125). Als Teilkompetenzen einer Problemlösung können

Entdeckungs-, Zielfindungs-, Planungs-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz genannt werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 55). Im Rahmen eines Problemlösungsprozesses wird zuerst ein Ziel konkretisiert und „die Intention, das Ziel zu erreichen, ausgebildet." (Kasten 2005: 155). Dann erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Problem oder Teilaspekten in der Vorstellung und die zur Zielerreichung/Problemlösung notwendigen Mittel und Vorgehensweisen werden bereitgestellt. Anschließend wird das Vorgehen geplant und durchgeführt (vgl. Kasten 2005: 155).

Ein Problem kann dabei durch verschiedene Möglichkeiten gelöst werden. Einmal durch ein sogenanntes *Versuchs- und Irrtumsverhalten*, bei dem verschiedene Vorgehensweisen ausprobiert werden. Kann das Problem nicht gelöst werden, wird die Vorgehensweise so oft geändert, bis das Ziel allmählich erreicht wird. Dann kann ein Problem auch durch ein *inneres Probehandeln* gelöst werden. Das bedeutet, dass in der Vorstellung Strategien getestet werden, die das Ziel erreichen könnten. Verwendet wird dann die, die am besten zu sein scheint. Eine weitere Möglichkeit ist das Problemlösen durch *Analogie*. Die derzeitige Situation wird mit gemachten Erfahrungen verglichen. Bei Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeit von Situationen werden bereits vorhandene Problemlösungsstrategien auf das neue Problem angewandt. Dadurch entstehen neue Verknüpfungen und Verbindungen im Gehirn. Sodass die kognitive Struktur vernetzt und somit ausdifferenziert wird. Analoges Denken bildet sich circa ab dem 4. Lebensjahr und ist wichtig für das Verständnis von Metaphern. Etwa parallel dazu entwickelt sich die Fähigkeit, zwischen Schein und Wirklichkeit unterscheiden zu können, was auf eine Verbindung mit dem Phantasiespiel hinweist. Auch Planen ist eine Strategie zum Problemlösen. Junge Kinder planen zunächst ungern, da sie die Neigung haben spontan zu handeln. Ab etwa 4 Jahren beginnen jedoch Reifungsprozesse, die es ermöglichen, Handlungsimpulse zu regulieren und zu kontrollieren (vgl. Kasten 2005: 155, 159, 164 f., 181). Somit verfügen 4-Jährige „ansatzweise über planerische Kompetenzen" (ebd.: 184), im Sinne einer einfachen Ziel-Mittel-Analyse. Ab diesem Alter ist es auch zunehmend möglich, mit anderen Kindern gemeinsam ein Problem anzugehen. Für die Kooperation und Abstimmung mit anderen sind jedoch entsprechende soziale Kompetenzen nötig, auf die im folgendem Abschnitt eingegangen wird (vgl. ebd.: 182). Hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können hierbei zu einem aktiven Herangehen an ein Problem beitragen.

2.4 Soziale Kompetenz

Soziale Kompetenz wurde in der Resilienzforschung von Beginn an und fortwährend als Schutzfaktor identifiziert. In der Kauai-Studie wiesen resiliente Jugendliche eine höhere soziale Kompetenz, mehr Verantwortungsbewusstsein und Empathie auf. Das Konstrukt Soziale Kompetenz ist so komplex und vielschichtig, dass es keine einheitliche Definition gibt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau Böse 2015: 50). Sehr allgemein beschrieben, ist Soziale Kompetenz die „'Verfügbarkeit und angemessene Anwendung von Verhaltensweisen (motorischen, kognitiven und emotionalen) zur Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen, die für das Individuum und / oder seine Umwelt relevant sind'" (ebd.; zitiert nach Sommer 1977: 75). „Im Kern geht es um die Fähigkeit, im Umgang mit anderen soziale […] Situationen einschätzen und adäquate Verhaltensweisen zeigen zu können" (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2012: 23), auf andere Menschen zugehen zu können, Kontakt aufzunehmen, sich in andere einfühlen zu können, aber auch sich selbst zu behaupten und Konflikte adäquat lösen zu können (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 52). Sozialkompetenz untergliedert sich also in zahlreiche Einzelfähigkeiten, wie soziale Perspektivenübernahme (Empathie), gute Sprachfähigkeiten sowie Kooperations- und Kontaktfähigkeit (Wustmann Seiler 2020: 115).

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2015: 51) beschreiben soziale Kompetenz, indem sie diese in die folgenden fünf Bereiche unterscheiden: 1. die Wahrnehmung und Interpretation der Situation und Informationsverarbeitung, 2. Emotionale Kompetenz und Empathie, 3. Verhaltensmöglichkeiten, 4. Verhaltensrealisierung bei Konfliktlösung und Selbstbehauptung sowie 5. die Selbstreflexive Beurteilung von Konsequenzen. Der erste Bereich hat einen deutlichen Bezug zur Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit. Denn die „Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen in sozialen Situationen" (ebd.) beeinflussen die soziale Kompetenz. Ein geringes Selbstvertrauen kann sich demnach einschränkend auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten auswirken. Ein weiterer grundlegender Bereich der sozialen Kompetenz ist die emotionale Kompetenz. Dabei geht es darum, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, diese sprachlich ausdrücken und kontrollieren zu können. Ein entscheidender Faktor der emotionalen Kompetenz ist Empathie, die die Fähigkeit beschreibt, „sich in jemand hinein zu versetzen und dessen Gedanken und Gefühle nachvollziehen zu können." (ebd.). Bei den Verhaltensmöglichkeiten handelt es sich um

Grundfähigkeiten der Kommunikation, wie der Kontaktaufnahme, Aufrechterhaltung der Kommunikation und deren Beendigung. Dazu gehört z.B. die Einhaltung von Kommunikationsregeln, Spiegelung, konstruktive Kritik geben und annehmen zu können. Im Rahmen der Verhaltensrealisierung geht es darum, die eigenen Bedürfnisse angemessen durchzusetzen, Wünsche äußern und Nein sagen zu können. Und bei der selbstreflexiven Beurteilung handelt es sich um die Fähigkeit selbstständig oder mithilfe anderer das eigene Verhalten zu beurteilen und Konsequenzen daraus zu ziehen. Die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung stellt hier eine Voraussetzung für den Aufbau sozialer Kompetenzen dar (vgl. Fröhlich Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 42, 51).

Für Kasten (2005: 196) ist die Perspektivenübernahme die grundlegende Voraussetzung „für alle Arten von sozialem Handeln, in dem es darum geht, sich die Bedürfnisse und Empfindungen anderer Menschen vor Augen zu führen“. Soziales Verhalten fußt auf Interaktionen zwischen Kind und Erwachsenen oder zwischen Kindern untereinander, indem wechselseitig aufeinander Bezug genommen wird. Kasten zählt dabei folgende soziale Verhaltensweisen auf: kooperieren, sich durchsetzen, nachgeben, Führungsrolle übernehmen, Vorschläge machen, Initiative ergreifen, Konflikte bewältigen (vgl. Kasten 2005: 210, 221). Perspektivenübernahme bedeutet, sich in jemand anderen Hineinversetzen zu können. Als Synonym für Rollenübernahme, beschreibt es die „Fähigkeit, sich ein zutreffendes Bild von der Lage, das heißt der inneren Befindlichkeit und äußeren Verfassung, anderer Menschen zu machen.“ (ebd.: 189). Es ist empirisch gut belegt, dass Kinder ab etwa vier Jahren bereits über gewisse Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme verfügen. Kinder mit hoher Rollenübernahmefähigkeit verfügen tendenziell über gute Kontakt- und Kommunikationsfähigkeiten, können sehr gut kooperieren und sich sozial, vor allem prosozial verhalten. Da bedeutet, anderen zu helfen, sie zu trösten, aber auch sich anpassen und nachgeben können, andere beim Spielen einbeziehen und etwas abgeben können. Empathie ist dabei ein Aspekt der Perspektivenübernahme (vgl. ebd.: 189 ff.). Hier geht es darum, sich gefühlsmäßig in die Lage eines anderen „zu versetzen und dadurch ebenso zu fühlen wie dieser.“ (ebd.: 191). Dabei kann es zu einem ‚Mitfühlen‘ kommen, zu einem „negativ getönten Gefühl des persönlichen Betroffenseins.“ (ebd.). Eine gelungene Perspektivenübernahme zeichnet sich dadurch aus: „sich in die Lage anderer Menschen zu versetzen, deren

Gefühle und Befindlichkeit[en] nachzuvollziehen und sie dadurch möglichst gut zu verstehen.“ (ebd.: 192).

3 Das kindliche Spiel

Aufgrund der vielen Stunden, die ein Kind täglich mit Spielen verbringt, kann es als Haupttätigkeit von Kindern gesehen werden. Mogel bezeichnet es entsprechend als „zentrale Tätigkeitsform des kindlichen Lebens“ (Mogel 2008: 9). Das Spiel ist dabei keineswegs nur reiner ‚Zeitvertreib‘, sondern hat eine enorme Bedeutung für die Entwicklung von Kindern (vgl. Franz 2016: 10). Nach Schäfer finden im Spiel zentrale Bildungsprozesse statt. Deshalb bezeichnet er es als wichtigstes Lernfeld der frühen Kindheit. Denn Kinder entdecken, erforschen und erkennen die Welt durchs Spielen, konstruieren dabei ihr eigenes Wissen und ihre eigenen Kompetenzen, indem sie sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und versuchen sie zu deuten (vgl. Schäfer 2005: 104; Franz 2016: 10, 51, 54). So werden viele Fähigkeiten beim Spiel erworben (vgl. Stenger 2014: 267) und „zukunftsweisend gelernt, sich in einer komplexen und sich verändernden Welt zurechtzufinden.“ (Franz 2016: 19).

3.1 Merkmale als begriffliche Annäherung

Das kindliche Spiel ist ein komplexes und umfangreiches Geschehen. Aufgrund seiner facettenreichen Erscheinungsformen, Funktionen, Strukturen und Prozesse ist es nicht leicht zu erklären, weshalb es auch keine einheitlich anerkannte Begriffsdefinition gibt. Grundsätzlich kann das kindliche Spiel jedoch, in seiner enormen Bedeutung für die gesamte Entwicklung der Kinder, vom Spiel der Erwachsenen abgegrenzt werden, das lediglich als Ausgleich zur Arbeit dient (vgl. Franz 2016: 10, 13; Mogel 2008: 8).

Kinder spielen um Spaß zu haben. Das kindliche Spiel ist eine Tätigkeit, die frei gewählt, vom Kind selbstbestimmt und unabhängig von äußeren Zwecken ist. Es ist intrinsisch, aus den eigenen Interessen heraus, motiviert und wird durch eine natürliche, angeborene Neugier und Lust angetrieben. Freies Spiel ist ein spontanes, selbst gestaltetes Handeln, bei dem das Spielgeschehen, die Spielziele, Handlungen und der Ablauf vom Kind selbst – oder in Kooperation mit anderen Kindern – bestimmt wird (vgl. Franz 2016: 10, 14, 16; Mogel 2008: 4, 27 f.). Freiwilligkeit ist nach Mogel der „Königsweg der Lebensgestaltung“ (Mogel 2008: 27) und „der Ursprung dieses Weges liegt im freien kindlichen Spiel.“ (ebd.).

Kinder lernen ‚nebenbei' durch und im Spiel. Dieser funktionale Nutzen ist für Kinder dabei nur ein Nebenaspekt. Denn sie spielen um des Spaß Willens und nicht um zu lernen. Frei von äußeren Zwecken bedeutet, dass es kein äußeres (von Erwachsenen gesetztes) Lernziel hat. Und genau dieses, auf eigenen Interessen basierendes, intrinsisch motivierte Lernen ist dabei ertragreicher als ein von außen gesteuertes Lernen (vgl. Franz 2016: 15 f.). Die Bedeutung des Spiels für die Kinder selbst, zeigt sich im besonders hohen Engagement und der Vertiefung ins Spiel. „Keine andere Verhaltensweise zieht soviel Aufmerksamkeit in ihren Bann und nirgendwo strengen sich Kinder mehr und ausdauernder an, um ein eigenes Ziel zu erreichen, als das beim freien Spielen der Fall ist." (Mogel 2008: 9).

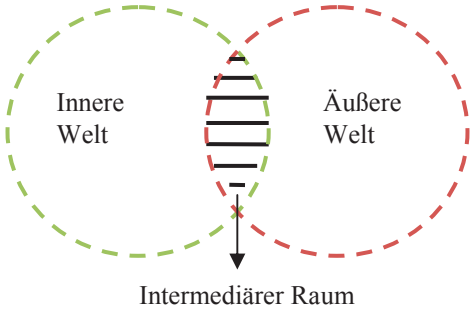
Joseph Levy hat drei grundlegende Merkmale herausgearbeitet, die eine kindliche Spieltätigkeit auszeichnen. Das sind intrinsische Motivation, Phantasie und Selbstkontrolle. Wenn diese Merkmale bei einer Tätigkeit überwiegen, handelt es sich nach seiner Definition um Spieltätigkeit. Auf das Merkmal der intrinsischen Motivation wurde bereits im vorherigen Abschnitt eingegangen. Es verweist auf die Spontanität des Spiels. Intrinsisch bedeutet, dass Kinder aus eigenem Antrieb, einfach aus Freude an der Aktivität selbst, spielen. Im Vergleich zu spielerischen Handlungen ist das Merkmal alltäglicher Handlungen eher extrinsisch motivierter Natur. Ein weiteres wichtiges, wenn nicht sogar das Hauptmerkmal kindlichen Spiels ist die Phantasie. Diese wird gebraucht, um die Alltagswirklichkeit in eine Spielwirklichkeit zu transformieren. Kinder nutzen dabei eine sogenannte Metakommunikation, um Spielthema, Ablauf etc. zu Besprechen und Regieanweisungen zu geben. Mit etwa 4 Jahren können Kinder zwischen Phantasie und Realität unterscheiden und mühelos dazwischen wechseln. So können sie immer wieder aus dem Spiel heraustreten und auf der Metaebene besprechen, wie gespielt werden soll. Beim Spielen sind sie ganz tief in ihrer Phantasiewelt und bei Absprachen voll in der Realität. Sie agieren also auf zwei Kommunikationsebenen und grenzen somit das Handeln innerhalb und das Handeln außerhalb des Spiels klar voneinander ab. Die Bedeutung von Phantasie für das Spiel wird im folgenden Kapitel am intermediären Raum deutlich. Ein weiteres wesentliches Merkmal des Spiels ist die Selbstkontrolle, die im Laufe der Spielentwicklung zunimmt. Im Spiel haben Kinder die Möglichkeit eine Kontrolle auszuüben, die ihnen im Alltag noch nicht gelingt (vgl. Heimlich 2015: 30 f.; Franz 2016: 23, 42). „Die Erfahrung, etwas bewirken zu können und seine Tätigkeiten, ihre Auswirkungen und die Umwelt

kontrollieren zu können.“ (ebd.: 31) ist ein wesentlicher Antrieb für Spiel. Treten diese drei Merkmale in einer Tätigkeit stark hervor, handelt es sich mit hoher Wahrscheinlichkeit um Spiel.

3.2 Intermediärer Raum als Spielwelt

Wie bereits beschrieben, erkunden, erschließen und deuten Kinder ihre Umwelt durch Spielen. Um diesen komplexen Aneignungs- und Anpassungsprozess und die Bedeutung des Spiels dabei darzustellen, wird kurz auf den *Intermediären Raum* eingegangen.

Abbildung 3: Intermediärer Raum



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Heimlich 2015.

In Anlehnung an Winnicott geht Schäfer davon aus, dass jedes Kind eine subjektive innere Welt hat und dass es eine äußere Welt gibt. Der intermediäre Raum stellt dabei einen psychischen Bereich zwischen dieser inneren und äußeren Realität dar (vgl. Heimlich 2015: 78). Der Austausch „zwischen Person und der Umwelt erfolgt über diesen Zwischenraum.“ (ebd.). Hier spielt die Phantasiebildung eine wichtige Rolle. Denn die Vorstellungskraft und Phantasie ‚erschaffen‘ diesen Zwischenbereich, in dem das Spiel angesiedelt ist. Dieser Bereich wird mit Bildern (Vorstellungen) aus der Wirklichkeit gefüllt, denn Kinder spielen, was sie kennen. In diesem Zwischenbereich können sie die Wirklichkeit jedoch so behandeln, sie mit Hilfe von Phantasie so verändern, sodass sie ihren Wünschen entspricht. Spiel ist somit eine Simulation der Wirklichkeit, ein So-tun-als-ob. So erfahren Kinder die Wirklichkeit im Spiel, aber ohne ihr gleich real gerecht werden zu müssen. Denn Tätigkeiten im Spiel sind frei von Sanktionen durch die äußere Umwelt. Im Spiel müssen Kinder so gut wie keine negativen Konsequenzen befürchten (vgl. Heimlich 2015: 78; Schäfer 2005: 107 f.; Mogel 2008: 36).

Der intermediäre Raum ist also eine phantasiebestimmte Spielwelt, ein abgetrennter Spielbereich, in dem die innere mit der äußeren Welt verknüpft wird. Wahrnehmungen aus der Umwelt (objektive Aspekte) werden in diesem Bereich mit Phantasien angereichert und erhalten somit eine persönliche (subjektive) Bedeutung, eng verbunden mit Gefühlen und Emotionen. Um die Umwelt zu entdecken und kennenzulernen, muss ihr ein subjektiver Sinn zugeordnet werden. Und genau das findet im Spiel statt, indem die erlebte Wirklichkeit nachgespielt wird. Das sogenannte Übergangsobjekt, z.B. ein Kuscheltuch oder Stofftier ist dabei der erste Repräsentant des intermediären Raums. Dieses Objekt ist zwar Teil der äußeren Realität, hat für Kinder aber eine subjektive Bedeutung und wird für die Bedürfnisse der inneren Realität verwendet. Denn das Übergangsobjekt tritt als phantasiegestütztes Symbol an die Stelle der Bezugsperson und vermittelt dem Kind so etwas Sicherheit, um sich allmählich von der Bezugsperson lösen zu können. Im Laufe der Entwicklung gibt es dann immer mehr solcher Gegenstände und die Phantasie prägt sich zunehmend aus, sodass das Spiel das Übergangsobjekt aus dem intermediären Raum ablösen kann, um an dessen Stelle dann zwischen innerer und äußerer Realität zu vermitteln (vgl. Flitner 2002: 125 f.; Schäfer 1989: 32 f., 46; Schäfer 2011: 133 f.; Heimlich 2015: 78).

Da Kinder die Gesetze der Wirklichkeit noch nicht kennen, aber ein sinnvolles und lebenswertes Leben führen wollen, indem sie ihre Wünsche in die Wirklichkeit hineintragen, brauchen sie einen (Spiel-)Raum, in dem ausprobiert werden kann, „wie viel Wunschwelt die Wirklichkeit verträgt und wie viel Wirklichkeit notwendig ist, damit die Wünsche nicht nur Fantasie bleiben.“ (Schäfer 2005: 108). Kinder brauchen also das Spiel, „um Utopie und Wirklichkeit miteinander zu versöhnen.“ (ebd.).

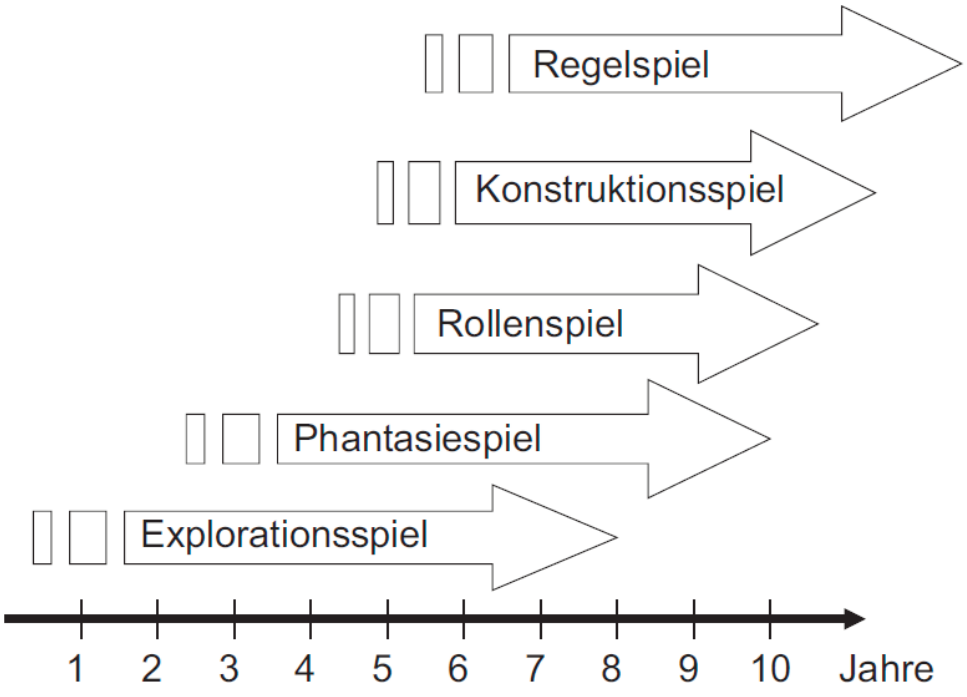
3.3 Spielformen und -phasen

Verschiedene Spielformen und -phasen treten zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Entwicklung von Kindern auf. Einige Autoren sehen dabei einen engen Zusammenhang zwischen der kindlichen Entwicklung und der Spielentwicklung. Zum Beispiel sagt Franz, dass Spielen und Entwicklung „untrennbar miteinander verbunden“ (Franz 2016: 49) sind. Nach Mogel kann ein Kind im Spiel seinen Verhaltensspielraum eigenaktiv erweitern und seine Aktivitäten selbst gestalten, was zur Förderung der eigenen Entwicklung führt. Und auf „jedem erreichten Niveau der Entwicklung beeinflusst die kindliche Spieltätigkeit den weiteren Gang der Entwicklung.“ (Mogel 2008: 44). Für

ihn besteht der enge Zusammenhang, da die Spiel- und Persönlichkeitsentwicklung den gleichen psychologischen Gesetzlichkeiten folgen (vgl. ebd.: 104). Nach Heimlich erweitern Kinder mit der Spielentwicklung zunehmend ihr Handlungsrepertoire, „das die Interaktionsmöglichkeiten mit der Umwelt vervielfacht.“ (Heimlich 2015: 33) und die Kinder zunehmend selbstständiger werden. Die Ökologische Entwicklungstheorie geht davon aus, dass Kinder sich „in aktiver Auseinandersetzung mit Objekten und Personen ihrer Umwelt gemeinsam mit anderen die Entwicklung ihrer selbst hervorbringen.“ (ebd.: 34). Kinder konstruieren also im Alleinspiel und ko-konstruieren später im gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern ihre Wirklichkeit, indem sie sich spielend mit Gegenständen und Menschen aus ihrer Umgebung aktiv auseinandersetzen. In diesem Prozess finden dabei gleichzeitig sowohl Selbstveränderungen als auch Umweltveränderungen statt, da sich Kind und Umwelt im Spiel gegenseitig beeinflussen (vgl. Mogel 2008: 16).

Die folgende Übersicht zeigt die verschiedenen Spielformen und -phasen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Entwicklung von Kindern auftreten. Und zwar das Explorationsspiel, Phantasiespiel, Rollenspiel, Konstruktionsspiel und zum Schluss das Regelspiel.

Abbildung 4: Spielformen



Quelle: Heimlich 2015: 33.

Wie graphisch dargestellt, löst eine folgende Spielphase die vorherige nicht einfach ab. Sie bestehen eine Zeit lang nebeneinander und gehen dann auf einem höheren Spielniveau ineinander über. So sind z.B. Rollen- und Konstruktionsspiele ohne das vorhergehende Explorations- und Phantasiespiel undenkbar. Mit zunehmenden Alter und Spielerfahrungen verändert sich die Schwierigkeit und Komplexität der Spielform. Die Einteilung der Spielformen ist nur eine analytische Trennung. Denn eine Spieltätigkeit kann Bestandteile verschiedener Spielformen gleichzeitig enthalten. Reale Spielsituationen enthalten vielfältige, fast unüberschaubare Kombinationen der Spielformen, sodass eine Spielform im Kinderalltag kaum alleine vorkommt.
Auch die Altersangaben sind nur Durchschnittswerte, die lediglich eine grobe Orientierung darstellen, in welcher Zeitspanne eine bestimmte Spielform typischerweise auftritt. Denn die Entwicklung der Spielformen hängt mit der kindlichen Entwicklung zusammen. So gibt es für einige Spielformen bestimmte kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsvoraussetzungen (vgl. Heimlich 2015: 33 f., 42; Franz 2016: 24).

Explorationsspiel

Am Beginn der kindlichen Entwicklung steht das Explorationsspiel, auch Funktions- oder Übungsspiel genannt, das den frühen Entwicklungsverlauf entscheidend mitbestimmt. Ab etwa dem 3. Monat beginnen Kinder zunächst ihren eigenen Körper sowie dessen Funktionen und anschließend Gegenstände aus ihrer Umwelt zu erkunden. Durch das Erkunden und Erforschen von Objekten gewinnen sie Erkenntnisse über Materialeigenschaften, wie Aussehen und Oberflächenbeschaffenheit, und erfahren die Funktion, also was damit gemacht werden kann. Im Vordergrund steht dabei der Spaß an den selbsterzeugten Effekten und dem eigenem Agieren. Zunächst sind es noch unbeabsichtigte Effekte, die sich allmählich zu absichtsvollen Handlungen entwickeln (vgl. Mogel 2008: 45; Heimlich 2015: 35; Franz 2016: 31). Denn „hat ein Kind erst einmal herausgefunden, wie es eine bestimmte Wirkung selbst auslösen kann, versucht es diese nun systematisch herbeizuführen.“ (Franz 2016: 31).

Die gemachten Selbstwirksamkeitserfahrungen verstärken dabei weitere forschende Handlungen. Erst wenn die neuen Umweltelemente ausführlich untersucht sind, können diese in „wiederkehrende Spieltätigkeiten eingebunden werden.“ (Heimlich 2015: 35).

Phantasiespiel

Ein Meilenstein für die kognitive Entwicklung von Kindern ist nach Piaget das Symbolspiel, auch Phantasiespiel oder So-tun-als-ob-Spiel genannt. Dieses findet seine Anfänge ab dem 2. Lebensjahr und wird zunehmend komplexer. Die Kinder fangen an, Alltagssituationen fiktiv nachzuspielen. Sie tun z.B. so, als ob sie Essen zubereiten oder sich schlafen legen. Die Kinder erlangen ab dem 2. Lebensjahr allmählich ein Bewusstsein ihrer selbst, was Voraussetzung für das So-tun-al-ob-Spiel ist. Eine weitere Voraussetzung für das Symbolspiel ist die Symbolfunktion, die sich etwa ab 1 ½ Jahren herausbildet (vgl. Heimlich 2015: 36). Die Symbolfunktion bezeichnet die geistige Fähigkeit, „einen Gegenstand oder ein Ereignis durch einen anderen Gegenstand oder durch ein anderes Ereignis [gedanklich] zu ersetzen“ (Mogel 2008: 107). Haben Kinder einen Gegenstand ausreichend erkundet und kennen seine Funktion (Explorationsspiel), kann der Gegenstand mittels Phantasie umgedeutet oder durch eine symbolische Handlung ersetzt werden. So wird ein Baustein zum Symbol eines Handys, das ans Ohr gehalten wird oder durch Handbewegungen und Motorengeräusche tun Kinder so-als-ob sie Auto fahren. Einem Begriff der bereits bekannt ist, z.B. Bauklotz, wird eine neue Bedeutung zugeschrieben. Voraussetzung dafür ist die geistige Fähigkeit, sich ein Objekt gedanklich vorzustellen und dieses in der Vorstellung durch ein anderes Objekt zu ersetzen. Im Rahmen von Phantasiespiel lösen sich Kinder somit vom konkreten Gegenstand, erfinden neue Verwendungszusammenhänge und ersetzen den Gegenstand gedanklich durch einen anderen. Kinder entdecken im Phantasiespiel eine neue Welt, konstruieren eine neue Wirklichkeitsebene (Spielwelt) (vgl. Heimlich 2015: 36 f.; Franz 2016: 36 f.). „Die Verwendung von Symbolen im Spiel (z.B. Begriffe, Gesten), die konkrete Gegenstände oder Personen ersetzen können, ermöglicht die Entwicklung von inneren Vorstellungen.“ (ebd.).

Rollenspiel

Eine weitere Spielform ist das Rollenspiel, das sich aus dem sogenannten Als-ob-Spiel entwickelt, seinen Höhepunkt im Kindergartenalter hat und im Schulalter zum soziodramatischen Spiel (ohne spezifisches Spielzeug) übergeht. Haben Kinder bisher vorwiegend einzeln oder parallel nebeneinander gespielt, sind beim Rollenspiel Spielpartner*innen wichtig, weil verschiedene Rollen besetzt werden müssen. Es wird hier von sozialem Kooperationsspiel gesprochen, weil mehrere Kinder gemeinsam ein Spielthema entwickeln, der Spielablauf besprochen und Rollen ausgehandelt werden

(vgl. Franz 2016: 25, 40; Einsiedler 1999: 75). Nach Einsiedler (1986: 89) nimmt das Phantasiespiel zwischen dem 2. und 5. Lebensjahr zu und findet einen gewissen Abschluss im 3./4. Lebensjahr. Dann kann man es „als ein von Handlungsplänen gesteuertes Spielen vertrauter und frei erfundener Situationen sowie häufig als Sozialspiel charakterisieren.“ (Einsiedler 1986: 88). Im ausdifferenzierten Phantasie- und Rollenspiel werden typische Handlungen der Erwachsenenwelt nachgeahmt oder nachgestaltet. Das was die Kinder im Alltag erleben, motiviert sie zum Rollenspiel. Persönliche Erfahrungen und Erlebnisse, auch Inhalte von Märchen und Bücher, werden nachgestaltet, neu modelliert und im Spiel überakzentuiert. Das dient der Erlebniserweiterung, Erfahrungsverarbeitung und -bewältigung. Spielthemen sind Alltagssituationen der Familie, Einkauf oder Märchenszenen. Es wird Schule, Heiraten oder Geburtstagsparty gespielt. Die Kinder schlüpfen in eine beliebige Rolle. Identifizieren sich mit dieser, fühlen und erleben sozusagen wie es ist, eine Mama oder ein Arzt zu sein (vgl. Mogel 2008: 47, 51; Heimlich 2015: 38; Einsiedler 1999; Franz 2016: 40).

Konstruktionsspiel

Über die Anfänge des Konstruktionsspiels liegen in der Literatur verschiedene Angaben vor. Anhand der Grafik redet z.B. Heimlich etwa vom 5. Lebensjahr, indem das Konstruktionsspiel an Bedeutung gewinnt. Franz und Mogel sehen die Anfänge des Konstruktionsspiel dagegen schon früher, etwa vor Beginn des Rollenspiels. Einigkeit besteht darin, dass es darum geht, etwas zu bauen, zu errichten, zu konstruieren. Die Kinder nutzen die bereits explorierten Gegenstände, wie einen Bauklotz, und bauen Türme, die sie mit Freude wieder umschmeißen oder bauen mit Stühlen und Decken Höhlen. Reichen die vorhandenen Gegenstände nicht mehr aus, wird mit Lego gebaut, mit Knete geformt oder aus Abfallmaterialien etwas gebastelt. Zum Konstruktionsspiel gehören also auch kreative Gestaltungen und Umformungen. Es geht um die Kombination von Gegenständen oder um gestalterische Tätigkeiten. Typisch für das Konstruktionsspiel sind die zielbezogenen Handlungen. Das Kind hat eine Vorstellung davon, was es bauen möchte. Es hat also ein bestimmtes Vorhaben. Dafür muss es ein Ziel bilden und planen, wie es dieses erreichen kann. Das Kind setzt sich intrinsisch (von sich selbst aus motiviert) ein Ziel beim Bauen, das es erreichen möchte. Z.B. einen hohen stabilen Turm zu bauen. Dafür muss es planen, welche Steine am besten geeignet sind und wie diese angeordnet werden müssen, um das Ziel zu erreichen. Dabei treibt

sie das Bedürfnis etwas zu Erschaffen an. Das Ergebnis kann ein Erfolg oder Misserfolg sein. Diese Spielerfahrungen berühren das Selbstwertgefühl, da es positive oder negative Emotionen auslöst und diese somit erlebt werden können (vgl. Franz 2016: 37 f.; Heimlich 2015: 39 f.; Mogel 2008: 46, 50).

Regelspiel

Das Regelspiel gewinnt ab 5 bis 6 Jahren an Bedeutung, wenn Kinder ein intensives Bedürfnis entwickeln, „ihre sozialen Beziehungen im Spiel zu regulieren." (Heimlich 2015: 40). Deshalb sind Regelspiele auch soziale Spiele. Es gibt viele verschiedene Spielarten, die den Regelspielen zugeordnet werden können. Zum Beispiel Bewegungsregelspiele wie Verstecke oder Fangen. Typische Beispiele sind Denkleistungsspiele wie Karten- und Brettspiele, z.B. Schach und Mensch-ärgere-Dich-nicht. Das Fundament dieser Spiele sind Regeln, die am Spielanfang festgesetzt werden und den Spielablauf regeln. Zum Beispiel was verboten ist, was zulässig ist und wie sich die Spieler zu verhalten haben. Diese Spiele erfordern allgemeingültige oder vorher vereinbarte Regeln. Dies ermöglicht es aber, die Spielpartner*innen schnell und ohne große Absprache über den Spielablauf etc. zu wechseln. Eine Nichteinhaltung der Regeln führt dabei zu Sanktionen, wie beispielsweise der Ausschluss vom Spiel. Am Ende des Spiels geht es immer darum, wer gewinnt und wer verliert. Deshalb können diese Spiele auch vielfältige Emotionen hervorrufen und Einfluss auf das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartung haben (vgl. Mogel 2008: 47 f., 52; Heimlich 2015: 40; Franz 2016: 44).

Entwicklung geschieht im gesamten Lebenslauf. Die Kindheit ist dabei eine besonders entwicklungsreiche, lernintensive Zeit. Die Kinder haben dabei verschiedene Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Je Entwicklungsphase hat die jeweils typische Spielform eine besondere Bedeutung. Im Spiel lösen Kinder die Entwicklungsaufgaben: Exploration, Phantasiebildung, Konstruktion, Rollenübernahme und den Umgang mit sozialen Regeln. Durch das Bewältigen dieser Entwicklungsaufgaben, entwickeln sie bestimmte Kompetenzen. Zwar sind für einige Spiele bestimmte Entwicklungsvoraussetzungen gegeben. Jedoch werden diese benötigten Fähigkeiten (z.B. Objektpermanenz, Symbolisierungsfähigkeit, Perspektivenübernahme) durch das Spiel angeregt und durch die Spieltätigkeiten in ihrer weiteren Entwicklung gefördert. Und aufgrund der intrinsischen Motivation des kindlichen Spiels, eignet sich dies am

besten, bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen zu erlangen (vgl. Franz 2016: 21; Heimlich 2015: 42; Mogel 2008: 44). Nach Huizinga entwickelt „der Mensch seine Fähigkeiten vor allem über das Spiel.“ (Franz 2016: 20).

3.4 Bedeutung und Entwicklungsfunktionen

Nach einigen Autoren hat das Spiel eine große Bedeutung und entwicklungsnotwendige Funktion für die gesamte Entwicklung von Kindern (vgl. Schäfer 2005: 106; Mogel 2008: 223; Heimlich 2015: 24). Hebenstreit und Van der Kooij haben aufgezeigt, dass das kindliche Spiel soziale, kognitive, emotionale und sensomotorische Anteile der Entwicklung miteinander verknüpft und „in der Lage ist, zur Förderung dieser Entwicklungsaspekte beizutragen.“ (Heimlich 2015: 86), indem diese durch die Spieltätigkeiten angeregt werden. Im Spiel kann ein Kind seine vorhandenen Kompetenzen entfalten und neue Fähigkeiten entwickeln. Das starke Interesse, die hohe Konzentration, Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft, die Kinder im Spiel zeigen, ist dabei die beste Grundlage für Lernprozesse (vgl. Franz 2016: 52). Mogel spricht vom Spiel als „Motor der Persönlichkeitsentwicklung“ (Mogel 2008: 233).

Nach Langeveld ist das Spiel der wichtigste Zugang von Kindern zur Welt. Im Spiel bewältigen Kinder ihre „grundlegenden Entwicklungsaufgaben, nämlich die Welt von uns allen kennen zu lernen und gleichzeitig selbst jemand zu werden.“ (Heimlich 2015: 65 f.). Sie können ihre eigene Spielwirklichkeit entwerfen und so zur Wirklichkeit selbst Stellung nehmen. Spiel ermöglicht also das Entdecken und Erforschen der Welt. Die Wirklichkeit kann dargestellt, wiederholt und verändert werden. Kinder probieren die veränderte Wirklichkeit aus, testen welche Konsequenzen sich ergeben könnten (vgl. Heimlich 2015: 35, 64; Flitner 2002: 126; Schäfer 2005: 106). Spiel bietet also „Formen und Möglichkeiten des Probehandelns“ (Flitner 2002: 127) - im Sinne von: was passiert, wenn ich das und das mache. Die fiktiven Situationen können dabei gefahrlos, ohne reale Konsequenzen ausprobiert werden (vgl. Heimlich 2015: 71).

Die Spieltätigkeit von Kindern ist multidimensional, also hoch komplex und vielschichtig, da sie viele Entwicklungsaspekte beinhaltet. Verschiedene entwicklungspsychologische, sozialisationsorientierte und philosophische Spieltheorien ermöglichen viele Zugangsweisen, um die Entwicklung des Spiels und die Spieltätigkeit selbst erklären zu können und verständlich zu machen. So betrachten die unterschiedlichen Spieltheorien jeweils eine spezifische (sensomotorische, emotionale,

soziale, kognitive oder biologische) Dimension der Spieltätigkeit (vgl. Heimlich 2015: 43, 45, 56). Die Funktion des Spiels für den jeweiligen Entwicklungsbereich hängt dabei von der Spieltätigkeit selbst ab. Das Spiel (vor allem Explorationsspiel) ist wichtig, um sensorische und motorische Funktionen zu entwickeln (vgl. Mogel 2008: 24; Heimlich 2015: 48). Aus biologischer Sicht ist das Spiel für die Gehirnentwicklung bedeutsam, vor allem da es „Raum für Erfahrungen und Erprobung" (Heimlich 2015: 55) bietet. Ein großer Teil von Nervenzellen entwickelt und differenziert sich erst nach der Geburt aus und verbindet sich zu Netzwerken. Das gilt vor allem für den Stirnlappen, „der die Grundlage für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Aufmerksamkeit, Handlungsplanung, Motivation, Impulskontrolle, Empathie und vieles mehr darstellt." (ebd.). Dieser Prozess dauert etwa bis zum 6. Lebensjahr und wird „im Wesentlichen durch kindliche Spieltätigkeiten begleitet, angeregt und unterstützt." (ebd.). Außerdem regen Spieltätigkeiten das Belohnungssystem an und lösen somit positive Gefühle aus (vgl. ebd.).

Das kindliche Spiel hat eine bedeutende psychohygienische Funktion. Es dient der Bewältigung, Kompensation und Wunscherfüllung. Persönliche Erfahrungen und Erlebnisse können inszeniert und dadurch be- und verarbeitet werden. Spiel dient der Bewältigung von Ängsten, indem das Kind sich durchs Nachspielen mit dem Problem auseinandersetzt. Denn in der Realität Erleben und Erleiden Kinder Situationen passiv, im Spiel können sie dabei aktiv werden. Probleme und Konflikte können bearbeitet und bewältigt werden, indem neue Perspektiven entwickelt werden. Die Machtlosigkeit, das abhängig und ausgeliefert sein gegenüber dem ‚mächtigen' Erwachsenen kann im Spiel kompensiert werden. Denn dort ist das Kind der ‚Herr' der Spielsituation. Das Kind kann im Spiel so sein, wie ein Erwachsener (vgl. Stenger 2014: 271; Mogel 2008: 20, 22, 40, 225; Einsiedler 1999: 80; Franz 2016: 41; Schäfer 1989: 37). Also so tun, „als ob es die gleiche Kontrolle über die Realität ausüben könnte, wie ein Erwachsener." (Heimlich 2015: 49). Das Spiel bietet dem Kind die Möglichkeit, sich mit Erwachsenen auf eine Stufe zu stellen. Der sonst überlegene Erwachsene kann im Spiel ‚kontrolliert' oder besiegt werden. Das kindliche Spiel bietet vielfältige Möglichkeiten Erlebnisse, Erfahrungen, Gefühle, Gedanken und Wünsche sowohl auszudrücken, auszuleben als auch zu verarbeiten. Gefühle und Handlungen können in der Spielwirklichkeit gefahrlos ausprobiert und verarbeitet werden. Träume, heimliche, unerfüllbare Wünsche, Helden- und Machtphantasien können ausgelebt werden, um das seelische Gleichgewicht zu

stabilisieren (vgl. Mogel 2008: 14; Einsiedler 1999: 80; Franz 2016: 21, 41, 58; Flitner 2002: 127). Die Wunscherfüllung, Freude und das Gefühl kompetenten Handelns „schafft emotionale Sicherheit und hat einen Erholungswert“ (Einsiedler 1999: 83). Spielen macht Spaß und führt somit zu förderlichen Emotionen. Selbst erzeugte Überraschungen durch das Spiel erlebt das Kind als emotional positiv. Das steigert sein Wohlbefinden und das Gefühl eigener Kompetenz führt zur Steigerung des Selbstwertgefühls (vgl. Mogel 2008: 13, 15). Freude, Spaß und positives Erleben im Spiel trägt grundlegend „zu einer optimistischen Lebenseinstellung bei.“ (ebd.: 24).

Neben diesen psychologisch-emotionalen Aspekten hat das Spiel nach Piaget außerdem eine große Bedeutung für die kognitive Entwicklung (Entwicklung logischen Denkens). Er sieht das Spiel als eine „besondere Aktivität der geistigen Entwicklung.“ (Mogel 2008: 22). In seiner kognitiven Entwicklungstheorie hat vor allem die Symbolisierungsfähigkeit und das einsetzende Phantasie- bzw. Symbolspiel eine besondere Rolle. In dem Maße, wie sich die Kinder zunehmend vom konkreten Gegenstand ablösen und diesen in der Vorstellung umdeuten, entwickelt sich das Denken und wird zunehmend komplexer (vgl. Heimlich 2015: 51).

Das kindliche Spiel hat eine Darstellungs- und Gestaltungsfunktion. Die freie Gestaltungsmöglichkeit - das eigene Erleben aktiv zu gestalten und beliebig zu erweitern - ist der Kern der Motivation fürs Spielen. Besonders das freie Spiel wirkt identitätsfördernd, da es viele Möglichkeiten der Selbstentfaltung, Selbstdarstellung und Selbsterweiterung bietet (vgl. Mogel 2008: 132 f., 230; Heimlich 2015: 53; Franz 2016: 21). Nach Mogel bedeutet Spielen „für Kinder auf jedem Niveau ihrer Entwicklung eine optimale Lebensform mit maximalen Entfaltungsmöglichkeiten.“ (Mogel 2008: 11). Das Spiel bietet Kindern die Möglichkeit, ihr Innerstes auszudrücken (vgl. Stenger 2014: 272). Denn das „Spiel ist ein Freiraum, sich unabhängig von den Zwängen und Notwendigkeiten des Daseins zu entwerfen und zu erfahren.“ (ebd.). Kinder erzeugen aktiv ihr eigenes Erleben durch das Spiel und gestalten aktiv ihre eigene Wirklichkeit. Das hat einen hohen Wert für die Selbstentfaltung. Durch die spielerische Gestaltung der Wirklichkeit, wird eigene Kompetenz erlebt, die wiederum zur Entwicklung des Selbstwertgefühls beiträgt. Das Spiel eignet sich bestens, um eigene Ideen zu verwirklichen, Wünsche zu realisieren und Phantasien auszuleben. Der Vorteil des Spiels ist, dass die Umwelt dem Spielen eine gewisse Schutzzone gewährt. Also einen

Verhaltensspielraum, in dem individuelle Selbstgestaltung und -entfaltung gewährleistet wird (vgl. Mogel 2008: 13 f., 25).

In jeder Spielform sind soziale Funktionen nachweisbar. Prototypisch gilt hier vor allem das Rollenspiel. Nach Krappmann hat das Spiel eine Reihe von Auswirkungen auf das soziale Handeln (vgl. Mogel 2008: 134, 136; Heimlich 2015: 52). Kinder erlernen im Spiel „Grundqualifikationen des sozialen Handelns“ (Heimlich 2015: 52). Aus interaktionistischer Sicht ist Spiel eine „konkrete Form sozialer Interaktion“ (ebd.) und ist „somit als Medium sozialer Lernprozesse anzusehen.“ (ebd.). Insbesondere das freie Spiel hat soziales Entwicklungspotential und fördert soziale Kompetenzen, wie beispielsweise Empathie, Rollendistanz und Identitätspräsentation (vgl. ebd.). Neben dem Erkenntnis-/Informationsgewinn kann das Spiel auch „als eine Einübung in die spezifischen Lebensweisen und Aufgaben“ (Schäfer 2005: 105) gesehen werden. Evolutionär betrachtet hat das Spiel also eine Übungsfunktion, indem erlebte Tätigkeiten der Erwachsenen imitiert werden und sie in vorgelebte Rollen schlüpfen (vgl. Einsiedler 1999: 82; Franz 2016: 64). Dabei ist das Spiel ein „ideales Verhaltenssystem zur Vermittlung kultureller Normen, Werte und Gepflogenheiten.“ (Mogel 2008: 49). Durchs Spielen verinnerlichen Kinder unbewusst die Normen und Werte der Familien und der weiteren Sozialisationssysteme. Das Spiel ermöglicht jedoch auch gleichzeitig, die Grenzen der Normen und Werte zu sprengen, diese auszutesten und zu überschreiten, sich also von den Grenzen selbst zu befreien. Solche Grenzüberschreitungen sind einem Kind nur im Spiel möglich, ohne beeinträchtigende Folgen befürchten zu müssen. Im Spiel darf ein Kind auch mal aufmüpfig oder ungezogen sein (vgl. Franz 2016: 64; Mogel 2008: 41). Denn das „So-tun-als-ob ermöglicht das Durchspielen von Handlungsvariationen ohne Folge.“ (Einsiedler 1999: 82).

Diese vielfältigen Aspekte zeigen die bedeutenden Funktionen des Spiels für die kindliche Entwicklung auf. Zusammenfassend kann mit Schäfer gesagt werden: „Im Spiel vollzieht sich Einübung, Entlastung, Aneignung, Austragen von Kräfteverhältnissen, symbolische Weltdeutung und vieles mehr.“ (Schäfer 2005: 104).

Wie ein Kind sich entwickelt, welche Fähigkeiten und Kompetenzen es erwirbt, welche Einstellungen es zu sich selbst und zu anderen entwickelt und vieles mehr ist grundlegend davon abhängig, welche Erfahrungen es in der Interaktion mit der Umwelt

macht. Das kindliche Spiel ist deshalb so wichtig, da „die im Spiel gemachten Erfahrungen […] ebenso folgenreiche Funktionen für die weitere Entwicklung [haben] wie die Erfahrungen des Kindes außerhalb des Spiels.“ (Mogel 2008: 25). Aus Kapitel 2 wird ersichtlich, dass auch die Entwicklung der ausgewählten Resilienzfaktoren, vor allem die Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, grundlegend von den gemachten Erfahrungen abhängig ist. Denn die Erfahrung, die ein Kind im Spiel macht, hat Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung im emotionalen und kognitiven Bereich, auf das Handeln, die Verhaltensregulation, auf die Motivation und Handlungsplanung (vgl. Mogel 2008: 25). Kein „anderer Lebensbereich ist besser geeignet, aktiv eigene Erfahrungen zu ermöglichen, von denen die weitere Entwicklung nur profitieren kann.“ (ebd.).

4 Entwicklung der Resilienzfaktoren im Phantasie- und Rollenspiel

Fokus dieser Arbeit ist das Phantasie- und Rollenspiel[2] im Alter von etwa 3 bis 6 Jahren. In den ersten beiden Lebensjahren werden die kognitiven Voraussetzungen für das Phantasiespiel erworben und die Handlungen sind noch von Einzel- und Parallelspiel geprägt. Mit zunehmender Sprach- und Kommunikationsfähigkeit wird jedoch ab circa 3 Jahren das Spiel mit Gleichaltrigen wichtiger und das Phantasiespiel differenziert sich zum Rollenspiel aus. Hat ein Kind bisher für sein Alleinspiel seine eigenen Vorstellungen mithilfe von Phantasie erschaffen, geht es nun darum, die Vorstellungen und Ideen anderen Kindern mitzuteilen und gemeinsam mit ihnen Spielsituationen zu konstruieren. Die Interaktion mit anderen Kindern nimmt hierbei eine große Bedeutung ein. In der Koordination gemeinsamer Spielhandlungen können Kinder ihre sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten weiterentwickeln (vgl. Hauser 2016: 93; Kaiser & Spieß 2013: 45). Außerdem wird durch die Spielpartner*innen die *Zone der nächsten Entwicklung* angeregt. Spielkompetentere Kinder können andere Kinder darin unterstützen, ihren nächst höheren Entwicklungsstand zu erreichen, indem sie ihnen Entwicklungsimpulse sowie kleine Hilfestellungen geben oder als Vorbilder dienen. Als soziales Kooperationsspiel ist das

[2] Da sich das Rollenspiel aus dem Phantasiespiel entwickelt und die Phantasie bzw. Symbolisierungsfähigkeit einen großen Teil dieses Spiels ausmacht, wird in dieser Arbeit von Phantasie- und Rollenspiel gesprochen.

Rollenspiel eine bedeutsame Spielform, da es aufgrund der komplexen sozialen Spielprozesse vielfältige Lernmöglichkeiten bietet (vgl. Franz 2016: 25, 50, 60).

Im Folgenden werden die relevanten Aspekte - die im Rahmen von Phantasie- und Rollenspieltätigkeiten entstehen - beschrieben, die zur Entwicklung der ausgewählten Resilienzfaktoren: Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Problemlösefähigkeit und soziale Kompetenz, beitragen können.

4.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Selbstwirksamkeitsüberzeugung entwickelt sich durch vielfältige Erfahrungen der eigenen Selbstwirksamkeit. Aufgrund des Machtgefälles zwischen Kindern und Erwachsenen haben Kinder in der Alltagsrealität oft nur wenige Möglichkeiten, sich als selbstwirksam zu erleben. Das kindliche Spiel dagegen bietet vielfältige Möglichkeiten der Selbstwirksamkeitserfahrung und ist damit der ideale Bereich für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Als zentrales Merkmal des Spiels leistet die zunehmende Selbstkontrolle einen wichtigen Beitrag. Kinder gehen vom passiven Erleben und Erleiden in der Realität zur aktiven Rolle im Spiel über. Denn freies Spiel ist selbstbestimmtes Handeln. Spielsituationen sind durch ein hohes Maß an Selbstinitiative und Selbstbestimmung geprägt. Vor allem im Rahmen von organisatorischen Aspekten können sich Kinder als selbstwirksam erfahren, weil sie bestimmen was gespielt wird, mit wem und mit welchem Spielzeug (vgl. Münnich 2013: 53; Heimlich 2015: 49; Velten 2019: 174 f.; Mogel 2008: 28). Möchte ein Kind z.B. Mutter-Vater-Kind spielen, ergreift es die Initiative und fragt andere Kinder, ob sie mitspielen wollen. Gemeinsam erschaffen sie sich mithilfe von Phantasie eine Spielwirklichkeit (im intermediären Raum), deren Ablauf gestaltet werden muss. Die Initiatoren eines Spiels geben den anderen Kindern meistens ‚Regieanweisungen', welche Rolle sie spielen und wie sie diese spielen sollen. Außerdem kann das Kind in der Fiktion z.B. in die Rolle des Vaters schlüpfen und dessen Handlungen aus der Realität ausführen, sich dabei als mächtig erleben, indem es dem ‚gespielten' Kind z.B. etwas verbietet.

Diese vielen kleinen Aspekte zeigen die große Bedeutung des Spielens für das Erleben von Selbstwirksamkeit. Durch die beschriebenen Situationen können sich beim Kind positive Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln. Es geht also davon aus, dass die anderen Kinder ihre Spielanweisungen befolgen. Werden diese Erwartungen erfüllt,

erlebt sich das Kind als selbstwirksam und erfährt ein Gefühl von Kontrolle. Durch wiederholte Selbstwirksamkeitserfahrungen können Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entstehen. Sodass das Kind ein grundlegendes Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten hat und überzeugt ist, bestimmte Situationen kontrollieren zu können. Mit dieser optimistischen Grundeinstellung, mit dem eigenen Handeln etwas bewirken zu können, werden Situationen als Herausforderungen gesehen und versucht diese aktiv zu bewältigen. Erfahrungen der Selbstwirksamkeit sind nach Münnich (2013: 53) außerdem wichtig bei der Förderung weiterer wichtiger Persönlichkeitsfaktoren. Als subjektive Fähigkeitsüberzeugung hat die Überzeugung der Selbstwirksamkeit zum Beispiel einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwahrnehmung.

4.2 Selbst- und Fremdwahrnehmung

Das kindliche Spiel, insbesondere das Phantasie- und Rollenspiel, hat eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Bei einer guten Selbstwahrnehmung geht es darum, ein angemessenes Bild von sich selbst zu haben. Also seine eigenen Gefühle wahrzunehmen, sich selbst und die eigene Wirkung auf andere angemessen einschätzen zu können. Bei einer adäquaten Fremdwahrnehmung geht es darum, sich in die Sicht- und Denkweise von anderen Personen versetzen zu können. Also deren Gefühle richtig wahrzunehmen und möglichst richtig zu interpretieren und deren Motive zu verstehen.[3]

Die Entwicklung des Selbst beginnt dabei schon im Säuglingsalter durch körperlich-sinnliche Erfahrungen (Selbst-Wahrnehmung im engeren Sinne), die das Kind in der Interaktion mit Personen und Gegenständen aus seiner Umwelt macht (Funktionsspiel) und erfährt im Kleinkindalter eine weitere Entwicklungsstufe, wenn sich ein Kind ab dem 2. Lebensjahr seiner selbst bewusst wird (Phantasiespiel). Die komplexe und sich ausdifferenzierende Entwicklung der Selbst- und Fremdwahrnehmung geschieht dann grundlegend im Phantasie- und Rollenspiel zwischen 3 und 6 Jahren.

Die Übernahme einer Rolle ist beim Phantasie- und Rollenspiel die wichtigste Spielkomponente. Das Spiel gibt einem die Freiheit, jemand anders sein zu können. Um die Rolle eines anderen einnehmen zu können, ist es jedoch notwendig, sich in denjenigen hineinversetzen zu können. Denn nicht nur die Rolle, sondern auch die Perspektive des anderen wird übernommen. Im Rollenspiel lernen Kinder also die Sicht

[3] Siehe Kapitel 2.2

eines anderen kennen und beginnen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu unterscheiden. In den Spielsituationen, die die Kinder gemeinsam ko-konstruieren, müssen sie sich über die Bedeutung von Gegenständen, Personen und Handlungen einigen, um zusammenspielen zu können. Bei entstehenden Uneindeutigkeiten wird es notwendig, sich mit den Meinungen und Absichten anderer zu befassen, um diese ‚verstehen' zu können. (vgl. Einsiedler 1999: 75; Stenger 2014: 247; Heimlich 2015: 71, 73; Hauser 2016: 157). „Deshalb hat soziales Spiel einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Perspektivenübernahme." (Hauser 2016: 157), die grundlegend zur Selbst- und Fremdwahrnehmung beiträgt. Empathie ist dabei ein Teilaspekt der Perspektivenübernahme. Das bedeutet, sich gefühlsmäßig in die Lage eines anderen zu versetzen. Im notwendigen Einigungsprozess über Spielthema und Spielregeln, muss sich ein Kind auch in die Wünsche und Interessen vom Gegenüber einfühlen. Weshalb das Spiel zur Entwicklung von Empathie beiträgt (vgl. Kasten 2005: 191; Heimlich 2015: 52).

„Durch wiederholte (Spiel-)Interaktionen erfahren die Kinder, dass unterschiedliche Sichtweisen aufeinanderprallen und dass ihre Peers manchmal ihre Sicht nicht teilen." (Hauser 2016: 99). Ab etwa 4 Jahren fangen Kinder an, eigene Wünsche und Haltungen beiseite zu legen und versuchen, sich die Wünsche und Haltungen der Gleichaltrigen vorzustellen, was ihre Sichtweisen erweitert. Sie verstehen allmählich, dass ihre Spielpartner*innen andere Vorstellungen und Sichtweisen über ein für ihr Spiel wichtiges Element haben (z.B. welcher Gegenstand beim Arztspiel für eine Spritze steht) oder sich die Rolle eines Arztes anders vorstellen. Die Simulationsfähigkeit anderer Perspektiven wird mit zunehmenden Phantasiespiel ausgeprägter und differenzierter. Wird im Spiel über Pläne und Gefühle von Spielfiguren geredet, zeigt dies die Fähigkeit der Perspektivenübernahme. Im Spiel wird Kindern bewusst, dass ihre eigenen Bedürfnisse und Absichten nicht unbedingt mit denen der anderen Kinder übereinstimmen. Durch diese Erfahrung entwickelt sich die Perspektivenübernahme weiter (vgl. ebd.: 99, 158).

Das Phantasie- und Rollenspiel unterstützt die Identitätsentwicklung (Selbstkonzept), da es viele Möglichkeiten bietet, sich selbst darzustellen. Verkleidet sich ein Kind und betrachtet sein eigenes Spiegelbild, entwickelt es ein Bild von sich selbst. Indem es überlegt, wie es sich selbst als Mutter oder vielleicht als Prinzessin sieht. Für Kinder ist es wichtig, anderen zu zeigen, wer sie sind oder wer sie gern sein möchten. Sie fragen

sich dabei aber auch, wie andere sie sehen. Sie nehmen sich also nicht nur selbst wahr, sondern erschließen sich durch Perspektivenübernahme die Fremdwahrnehmung. Denn die Identität wird auch wesentlich von der Meinung anderer geprägt. Soziale Interaktionen konstruieren also das Selbst eines Kindes mit. Durch Reaktionen der Spielpartner*innen erfährt ein Kind vieles über sich selbst (vgl. Heimlich 2015: 37; Franz 2016: 42, 60; Randhawa 2012: 15). Es „bekommt Rückmeldungen über sein Verhalten, seine Kompetenzen, Emotionen, Wünsche und kann dadurch ein Bild von sich selbst (Selbstbild) entwickeln.“ (Franz 2016: 60). Kinder lernen sich also „selbst im Spiel kennen, wenn sie sich durch die Brille der Mitspieler betrachten und erfahren, wie die anderen sie sehen.“ (Heimlich 2015: 73).

Im Phantasie- und Rollenspiel erfahren Kinder vielfältige Emotionen. Denn wird eine Rolle übernommen, werden die dazugehörigen Emotionen intensiv gespielt und auch gefühlt. Durch emotional reichhaltige Gespräche, die in sozialen Spielen entstehen, verbessert sich dabei das emotionale Verständnis. Durch Phantasiespiele bekommt auch das Bilden und Regulieren von Empfindungen und Gefühlen ein neues Ausmaß. Musste im Säuglings- und Kleinkindalter die Bezugsperson die Gefühle spiegeln, kann das Kind seine Gefühle nun in das Spielgeschehen (Spielfiguren) projizieren (vgl. Franz 2016: 40; Hauser 2016: 158; Schäfer 2005: 114; Mogel 2008: 24). Diese spiegeln dem Kind „etwas von seinen Gefühlen zurück.“ (Schäfer 2005: 114). Somit trägt das Spiel „zur Regulierung der Affekte bei und bringt die feinere Abstimmung von Gefühlen voran.“ (ebd.: 113). Mithilfe von Metakommunikation (Reden über das Spiel) werden z.B. negative Emotionen kontrolliert, indem sich die Kinder gegenseitig berichten, „was gerade Böses oder Trauriges im Spiel passiert.“ (Hauser 2016: 100). Die Kinder kontrollieren die Emotionen also, „indem sie sie metakommunikativ begleiten.“ (Einsiedler 1999: 82). Kinder, die häufig Phantasiespiele durchführen, machen vielfältige soziale Erfahrungen, „in denen sie lernen können, den emotionalen Ausdruck bei Spielkameraden zu ‚lesen‘“ (Hauser 2016: 100). Spiel hilft somit „beim Erwerb der emotionalen Perspektivenübernahme.“ (ebd.).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass das Phantasie- und Rollenspiel zur Entwicklung der Selbst- und Fremdwahrnehmung beiträgt. Durch die sozialen Interaktionen im Spiel entwickelt sich das Selbstkonzept von Kindern. Sie erstellen sozusagen eine Theorie über ihre eigene Person. Im Spiel erfahren sie etwas über ihre persönlichen Vorlieben, ihre Eigenschaften, Gefühle und Fähigkeiten, indem sie sie

selbst oder durch die Perspektive der anderen wahrnehmen. Durch die Reaktionen ihrer Spielpartner*innen erfahren sie etwas über ihre Wirkung auf andere und lernen ihre eigenen Stärken und Schwächen kennen.

Machen sie viele Selbstwirksamkeitserfahrungen und nehmen sich somit selbst als eine Person wahr, deren Handeln etwas bewirkt, integrieren sie das in ihr Selbstkonzept. Mithilfe von Metakommunikation können die Handlungen im Spiel besprochen und somit reflektiert werden. Die Übernahme von Rollen und damit die Perspektivenübernahme begünstigt dabei die Fremdwahrnehmung, bei der sie andere Personen und deren Gefühle wahrnehmen und sich in deren Sicht- und Denkweise hineinversetzen können.

4.3 Problemlösefähigkeit

Die Fähigkeit Probleme zu lösen, ist für das gesamte Leben fundamental. Das kindliche Spiel stellt dabei einen idealen Verhaltensspielraum dar, sich mit Problemen auseinanderzusetzen und Problemlösefähigkeiten zu entwickeln. Denn im Spiel tauchen fortwährend neue Probleme auf, die gelöst werden müssen und die „Suche nach Lösungen ist ein wesentlicher Teil des Spiels“ (Franz 2016: 55). „Das Spiel verhilft dem Kind auf sehr vielfältige Weise, die Probleme seines Daseins zu bewältigen und neue Perspektiven zu entwickeln.“ (Stenger 2012: 272).

Grundlegend für diese Fähigkeit ist die Entwicklung des abstrakten Denkens (geistige Aktivität), dass durch das Schaffen von fiktiven Situationen im Phantasiespiel angeregt und gefördert wird (vgl. Heimlich 2015: 27; Hauser 2016: 98). „Die Verwendung von Symbolen im Spiel (z.B. Begriffe, Gesten), die konkrete Gegenstände oder Personen ersetzen können, ermöglicht die Entwicklung von inneren Vorstellungen.“ (Heimlich 2015: 37). Phantasie- und Rollenspiele unterstützen also den Erwerb kognitiver Repräsentation von Handlungen. Durch Imagination haben Kinder die Möglichkeit, „sich spielerisch verschiedenste Wirklichkeiten zu ‚vergegenwärtigen‘ und im Bereich des Als-Ob zu durchdenken.“ (Schäfer 2005: 106). Da dem kindlichen Spiel eine gewisse Schutzzone gewährt wird, können Kinder unterschiedliche Rollen gefahrlos ausprobieren. Sie können Probehandlungen durchführen, ohne ernsthafte Konsequenzen befürchten zu müssen. Weil sie ja nur so ‚tun-als-ob‘ (vgl. Mogel 2008: 26; Franz 2016: 15). Kinder können sich also in ihrer Vorstellung zunächst ein Bild vom Problem machen, sich damit auseinandersetzen und im Spiel verschiedene Problemlösemöglichkeiten anwenden.

Einerseits ist ein *inneres Probehandeln* möglich, in dem sie im Kopf verschiedene Handlungen testen, die zum Ziel (zur Lösung eines Problems) beitragen können. Andererseits ist es ihnen auch möglich, durch das *Versuchs- und Irrtumsverhalten* beliebig viele Vorgehensweisen einfach auszuprobieren, da die Handlungen in der Spielwirklichkeit im Vergleich zu Handlungen in der Alltagswirklichkeit keine negativen Konsequenzen nach sich ziehen. Eine weitere Möglichkeit ist das Problemlösen durch Analogie. Das bedeutet, dass die derzeitige Situation mit bereits gemachten Erfahrungen verglichen wird und bei Ähnlichkeit der Situationen können vorhandene Problemlösestrategien auf das neue Problem angewandt werden. Parallel zur Fähigkeit zwischen Schein und Wirklichkeit unterscheiden zu können, entwickelt sich etwa ab dem 4. Lebensjahr auch das Analoge Denken. Wobei ein Zusammenhang zwischen Phantasiespiel und der kognitiven Fähigkeit zu vermuten ist. Auch Planen ist eine Strategie zum Problemlösen. Parallel zur Fähigkeit der Perspektivenübernahme sind Kinder ab etwa 4 Jahren dazu in der Lage, Handlungen zu planen (vgl. Kasten 2005: 155, 159, 164 f.,; Hauser 2016: 103). Eine Entwicklungsdimension des Phantasiespiels ist die Sequentierung, also die „zunehmende Fähigkeit, einzelne Handlungsschemata aneinanderzureihen und sinnvolle Handlungssequenzen zu bilden.“ (Einsiedler 1999: 88). Spielsequenzen werden geplant. Zum Beispiel dass die Puppe zuerst gefüttert, dann gewaschen und danach schlafen gelegt wird. Kinder wenden im Spiel also planerische Fähigkeiten an, wobei davon auszugehen ist, dass die kognitive Kompetenz dazu einerseits Voraussetzung für das Spiel ist, andererseits dieses Entwicklungsniveau durch die Tätigkeiten im Phantasie- und Rollenspiel angeregt wird. Denn in der Spielgruppe ist es nötig, dass das Spiel geplant werden muss, indem die Kinder Spielthema, Rollen und Spielablauf besprechen und aushandeln. Die Kinder planen - parallel zur Spielhandlung selbst - auf der Metaebene, wie gespielt wird. In diesem Zusammenhang ist noch auf eine weitere Problemlösemöglichkeit hinzuweisen. Und zwar gemeinsam mit anderen Kindern ein Problem anzugehen. Für diese Kooperation und Abstimmung mit anderen sind jedoch entsprechende soziale Kompetenzen nötig, auf die im nächsten Kapitel eingegangen wird (vgl. Hauser 2016: 103; Franz 2016: 42; Kasten 2005: 182).

Ein zentrales Merkmal, das zur Lösung von Problemen elementar beitragen kann, ist Kreativität. Nach einigen Autoren hat das Phantasie- und Rollenspiel einen nachweisbaren Einfluss auf kreatives Verhalten (vgl. Einsiedler & Bosch 1986: 94;

Einsiedler 1999: 78, 83; Franz 2016: 55 f.; Heimlich 205: 58; Hauser 2016: 103). Mithilfe von Phantasie wird etwas Neues erschaffen und das Neue im Spiel „kann sich in Form phantasievoller Problemlösungen“ (Hauser 2016: 103) zeigen. Kreativität meint nach Franz (2016: 56) die „Fähigkeit, Probleme zu erkennen und kreative Ideen zu deren Lösung zu entwickeln.“. Die Phantasiewelt „kann Kinder befähigen, in schwierigen Situationen kreative Lösungen zu finden.“ (Hauser 2016: 115). Nach Mogel ist es außerdem nützlich, dass das Spiel zur Entwicklung von Phantasie beiträgt. Denn das Phantasie- und Rollenspiel fördert die geistige Flexibilität, was wiederum gut für Problemlösungen ist. Phantasie bringt Ideenreichtum hervor, der zur Problemlösung führen kann. Zündende Ideen finden meist eher diejenigen, „die Phantasie haben und diese kreativ anwenden.“ (Mogel 2008: 28).

Das Phantasie- und Rollenspiel bietet somit gute Voraussetzungen, sich mit Problemen auseinanderzusetzen und Problemlösefähigkeiten zu entwickeln.
Auch hier haben hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einen bedeutenden Einfluss darauf, aktiv an ein Problem heranzugehen.

4.4 Soziale Kompetenz

Soziale Kompetenz ist ein komplexer Begriff, der nicht so einfach zu definieren ist. Vor allem weil sich Sozialkompetenz aus diversen Einzelfähigkeiten zusammensetzt und in verschiedene Bereiche eingeteilt werden kann. Allgemein gesagt, geht es um die Fähigkeit, im Umgang mit anderen angemessene Verhaltensweisen verfügbar zu haben und anwenden zu können.[4]
Das kindliche Spiel trägt nachweislich zur Sozialentwicklung von Kindern bei[5]. Insbesondere das Rollenspiel gilt „als wesentliches Medium der Förderung sozialer Grundqualifikationen.“ (Heimlich 2015: 54). In Studien wurde herausgefunden: je öfter und komplexer die Phantasiespieltätigkeit eines Kindes, desto höher ist das positive Sozialverhalten. Eine Beobachtungsstudie kam zu dem Ergebnis: je mehr soziodramatisches Spiel in der Kindergartenzeit stattfand, desto höher war die soziale Kompetenz in der Grundschulzeit (vgl. ebd.: 93; zitiert nach Connolly & Doyle 1984, Rubin 1985, Rubin & Howe 1985). Für ein gelingendes Spiel zwischen Kindern sind bestimmte soziale Kompetenzen notwendig. Ein Kind muss mit einem anderem Kind Kontakt aufnehmen und diesen aufrechterhalten, es muss die Aufmerksamkeit eines

[4] Siehe Kapitel 2.4
[5] Siehe Kapitel 3.4

potentiellen Spielpartners oder einer Spielpartnerin gewinnen, Zuwendung und Hilfe von anderen gewinnen und sich auch anderen zuwenden und ihnen Hilfe geben können. Es muss kooperieren und sich am Spiel beteiligen können, Gespräche beginnen und fortführen sowie Lösungen bei Konflikten finden können. Für ein soziales Kooperationsspiel, wie das Phantasie- und Rollenspiel eines ist, sind weitere soziale Kompetenzen nötig. Die Kinder müssen sich über ein Spielthema und -gegenstand einigen. Den Ablauf des Spiels aushandeln und planen, wer welche Rolle einnimmt. Denn im Spiel müssen Handlungsweisen aufeinander abgestimmt erfolgen. Es kommt kein Spiel zustande, wenn beide Kinder beim Mutter-Vater-Kind-Spiel z.B. den Vater spielen wollen und keiner für die Rolle der Mutter oder des Kindes zur Verfügung steht. Weiterhin kann es sein, dass Spielunterbrechungen (durch andere Kinder oder Erwachsene) bewältigt werden müssen. Die Kinder müssen abwarten und das Spiel zu einem passenden Zeitpunkt wieder aufnehmen können (z.B. durch Gesten oder Worte). Verbale und non-verbale Signale, wie Blickkontakt oder ein Lächeln und die reine Tätigkeitsbeschreibung auf der Metaebene - z.B. ‚Wir spielen jetzt Mutter-Vater-Kind' - helfen dabei, ein Spiel in Gang zu bringen und dieses aufrechtzuerhalten (vgl. Schmidt-Denter 1999: 229 ff.).

Diese Kompetenzen sind nicht nur Voraussetzung für das Spiel, sondern werden gleichzeitig im Spiel gefördert und entwickelt. Das kindliche Spiel vermittelt Erfahrungen, z.B. wie soziale Interaktionen gesteuert werden und welchen Regeln diese unterworfen sind. Außerdem unterstützt es die Sprachentwicklung und ermöglicht das Einüben von Rollen (Heimlich 2015: 54; Schmidt-Denter 1999: 231). Dabei lernen die Kinder „die Gefühle anderer Menschen besser zu verstehen, deren emotionale Reaktionen richtig wahrzunehmen und bei ihren eigenen Handlungen zu berücksichtigen." (ebd.).

Hier ist die Perspektivenübernahme zu erwähnen, die eine grundlegende Voraussetzung für soziales Handeln ist (vgl. Kasten 2005: 193). Wie bereits in Kapitel 4.2 beschrieben, trägt das Phantasie- und Rollenspiel durch die Übernahme verschiedener Rollen zur Perspektivenübernahmefähigkeit bei. Auch die Entwicklung von Empathie, als Teilaspekt der Perspektivenübernahme, wird durch das Spiel angeregt. Für die Entwicklung von Sozialkompetenz geht es also darum, „sich in die Lage anderer Menschen zu versetzen, deren Gefühle und Befindlichkeit[en] nachzuvollziehen und sie dadurch möglichst gut zu verstehen." (Kasten 2005: 192).

Kinder suchen sich für ihr Spiel typischerweise Gleichaltrige Kinder aus. Eine besondere entwicklungsfördernde Konstellation stellt jedoch Spielgruppen mit altersgemischten Kindern dar. Denn ältere Kinder sind den Jüngeren in ihren sozialen Kompetenzen überlegen und haben dementsprechend einen höheren Entwicklungsstand. Dieser Fähigkeitsvorsprung hat die positive Funktion, dass das Spiel dadurch anspruchsvoller wird und dessen Komplexität steigt. Die jüngeren Kinder profitieren dabei „von den sozialen und kommunikativen Fähigkeiten der älteren und imitieren diese." (ebd.: 232). Anhand dieser Modellwirkung wird durch kompetentere Kinder die Zone der nächsten Entwicklung angeregt.

Im folgenden Abschnitt wird auf die Bereiche sozialer Kompetenz bezug genommen, die in Kapitel 2.4 erläutert wurden:

Grundlegend für soziale Kompetenz ist die Art und Weise, wie Situationen wahrgenommen und interpretiert werden. Und das hängt wiederum wesentlich von der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Fähigkeit der Selbst- und Fremdwahrnehmung des Kindes ab. Denn hat ein Kind ein negatives Bild von sich (niedriges Selbstvertrauen) kann dies seine Handlungsmöglichkeiten einschränken. Auch eine angemessene emotionale Kompetenz beeinflusst die Sozialkompetenz eines Kindes. Wie bereits in Kapitel 4.2 beschrieben, lernen Kinder im kooperativen Phantasie- und Rollenspiel vielfältige Emotionen und Gefühle kennen und nehmen die eigenen und die des Gegenübers wahr. Durch die Metakommunikation im Spiel werden diese sprachlich ausgedrückt und somit auch reguliert. Ein weiterer Teilaspekt sozialer Kompetenz sind Grundfähigkeiten der Kommunikation, deren Entwicklung im Phantasie- und Rollenspiel ebenfalls angeregt werden. Um mit einem anderen Kind spielen zu können, muss ein Kind überlegen, wie es Kontakt zu ihm aufnimmt. In etwa durch ein Lächeln oder die einfache Frage, ob es mit ihm spielen möchte. Ein Rollenspiel in Gang zu setzen und Aufrechtzuerhalten ist dabei intrinsisch motiviert. Die natürliche Neugier des Kindes und der Spaß am Spiel ist hierbei die beste Lernmotivation für ein Kind, weshalb es alle Mühe einsetzen wird, um die geforderten Fähigkeiten für das Spiel zu erwerben. Sowohl im Interaktionsprozess zwischen den Kindern als auch durch die Beobachtung und Imitation älterer, sozial kompetenterer Kinder können Kommunikationsregeln erlernt werden. Denn im Rollenspiel lernen Kinder von anderen Kindern (vgl. Ulich 1994: 29). Mithilfe ihrer Symbolfähigkeit und Phantasie können Kinder anderen Personen oder Gegenständen bestimmte Eigenschaften zusprechen und

ihre Gefühle in das Spielgeschehen (Spielfiguren) projizieren. Diese spiegeln dem Kind dann „etwas von seinen eigenen Gefühlen zurück.“ (Schäfer 2005: 114). Anhand der beschreibenden Metakommunikation werden viele Dinge, wie zum Beispiel Gefühle, sprachlich ausgedrückt und dem Gegenüber gespiegelt. Als weiterer Aspekt sozialer Kompetenz ist es wichtig, sich selbst behaupten zu können, also die eigenen Bedürfnisse angemessen durchzusetzen und Wünsche zu äußern. Diese Kompetenz hängt wieder essentiell vom Selbstbild und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Kindes statt, die Einfluss auf das Selbstbewusstsein haben. Und die Beurteilung des eigenen Verhaltens und daraus entsprechende Konsequenzen zu ziehen, können Kinder auch im Phantasie- und Rollenspiel lernen. Durch die Reaktionen der Spielpartner*innen erhalten sie Informationen über ihre eigenen Verhaltensweisen, oft mit Bewertungen. Äußert der Spielpartner*in etwa, dass es ihm bzw. ihr nicht gefällt, wenn das Kind immer alles im Spiel bestimmt, muss dieses dann sein Verhalten entsprechend anpassen/verändern, um den Abbruch des gemeinsamen Spiels zu verhindern.

4.5 Weitere resilienzförderliche Faktoren

In den Kapiteln 4.1 bis 4.4 konnte ausführlich dargestellt werden, dass das kindliche Spiel, vor allem das Phantasie- und Rollenspiel, einen enormen Beitrag zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung, der Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Problemlösefähigkeit und sozialer Kompetenz leisten kann. Diese Faktoren tragen nachweislich zur Entwicklung von Resilienz bei. Im Rahmen dieser Arbeit haben sich jedoch noch weitere resilienzförderliche Faktoren herauskristallisiert, die ihren Ursprung im kindlichen Spiel haben.

Die Spielfreude und Spaß fördert positive Emotionen und trägt grundlegend „zu einer optimistischen Lebenseinstellung bei.“ (Mogel 2008: 24), die nach Wustmann Seiler als personale Ressource die Entwicklung von Resilienz begünstigt. Auch Kreativität, die durch das Phantasie- und Rollenspiel gefördert wird, gehört zu diesen Ressourcen.

Thematisiert wurden auch Regulationsfähigkeiten[6] im kindlichen Phantasie- und Rollenspiel. Um gemeinsam spielen zu können, wird mit zunehmendem Alter geübt, die eigenen Bedürfnisse und Impulse zurückzustellen. Emotionen werden durch Metakommunikation sprachlich ausgedrückt und reguliert. Vor allem das Reden über

[6] Siehe personale Ressourcen nach Wustmann Seiler in Kapitel 1.4

die eigenen Wünsche und Absichten im Phantasiespiel verbessert das Management der Emotionen und fördert die Selbstregulation (vgl. Hauser 2016: 158 f.; Franz 2016: 60).

Weiterhin können Kinder das Spiel als aktives Bewältigungsverhalten[7] nutzen. Denn das kindliche Spiel trägt nachweislich zur Entspannung bei. Die eigenen Emotionen, die in einer Stresssituation entstehen, können stabilisiert werden, indem die Belastungssituation im Spiel inszeniert und dadurch bewältigt wird (vgl. Schmidt-Denter 1999: 231). Singer & Singer sind der Auffassung, dass Kinder mit einer hohen Phantasiespielprädisposition besser dazu in der Lage sind, „emotionale Belastungen auszuhalten und krisenhafte Ereignisse zu bewältigen." (Einsiedler & Bosch 1986; zitiert nach Singer u. Singer 1979). Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Kinder dazu fähig sind, „sich kognitiv-repräsentational von den belastenden Schwierigkeiten zu lösen und imaginativ Handlungsstrategien durchzuspielen." (ebd.). Ob eine Situation als Belastung (Stress) wahrgenommen wird, hängt wiederum von der subjektiven Bewertung jedes einzelnen Kindes ab, die vom Selbstbild des Kindes abhängt.

Im Rahmen der Ausarbeitungen für diese Arbeit sind noch weitere Vorteile des kindlichen Spiels für resilienzfördernde Aspekte aufgefallen. So können weitere Spielformen in den Blick gerückt werden, wie beispielsweise Konstruktionsspiele. Da sich Kinder im Rahmen dieser Spieltätigkeiten vorweg Gedanken machen, eine Vorstellung davon entwickeln, welches Ziel sie erreichen möchten. Hierbei können sie grundlegende Erfahrungen des Gelingens aber auch Misslingens machen. Hat das selbstgesetzte Ziel Erfolg, wurde ein Bauwerk nach den eigenen Vorstellungen gelungen konstruiert, kann das Kind eigene Kompetenz erleben, was maßgeblich zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung und zu einem positiven Selbstkonzept beitragen kann. Jedoch kann auch ein mehrfaches Misslingen des gesetzten Ziels zu Enttäuschung führen und das Gefühl entwickeln, etwas nicht zu können. Das Misslingen kann dabei aber auch eine Chance sein, Bewältigungskompetenzen zu entwickeln, zum Beispiel sich neue, andere Spielziele zu setzen, die erreichbar sind (vgl. Mogel 2008: 24 f.).
Abschließend ist noch zu erwähnen, dass sich durch den intensiven Kontakt im kindlichen Spiel Freundschaftsbeziehungen entwickeln können. Diese zählen nach Wustmann Seiler zu den sozialen Ressourcen, denen im Rahmen von Resilienz eine schützende und förderliche Funktion zugesprochen wird.

[7] Siehe personale Ressourcen nach Wustmann Seiler in Kapitel 1.4

5 Konsequenzen für das pädagogische Handeln

Wie aus Kapitel 4 ersichtlich wird, kann das kindliche (Phantasie- und Rollen-)Spiel einen elementaren Beitrag zur Entwicklung von Resilienzfaktoren (personalen Ressourcen) leisten. An dieser Stelle rückt die Kindertagesstätte als soziale Ressource in den Blick. Denn sie bietet nicht nur den Raum und die Möglichkeit für ausgiebiges gemeinsames Spiel zwischen Kindern, sondern auch die kompetente Begleitung dieser elementaren Spielprozesse durch die pädagogischen Fachkräfte.

In diesem Abschnitt stellt sich die Frage, welche Konsequenzen sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit für das pädagogische Handeln ergeben. Also was können die Fachkräfte tun, um die Entwicklung der sogenannten Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren) im Rahmen des kindlichen Spiels zu unterstützen?

Im Sinne der Selbstbildung von Kindern haben pädagogische Fachkräfte zwei mögliche Formen des Handelns: 1. *Die Gestaltung der Umwelt des Kindes* und 2. *Die Gestaltung der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind*. Bei der Gestaltung der Umwelt des Kindes geht es einerseits um die Raumgestaltung und materielle Ausstattung und andererseits um die Strukturierung von Zeit und Abläufen. Die Interaktion kann gestaltet werden, indem die pädagogische Fachkraft einerseits den Kindern Themen zumutet und andererseits die Themen der Kinder beantwortet sowie durch die Wahl des Dialogs als Interaktionsform (vgl. Laewen 2007: 73). In Bezug auf das kindliche Spiel ist es also zunächst erst einmal wichtig, dass den Kindern geeignete Spielräume und relevantes Spielzeug zur Verfügung gestellt werden. Außerdem sollte den Kindern genügend Raum und Zeit für das freie Spiel gegeben werden. Durch die Beobachtung der Kinder in ihrem Freispiel, können die pädagogischen Fachkräfte die individuellen Themen der Kinder erkennen und diese angemessen beantworten, indem relevantes Spielzeug, Material oder Anregungen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Mogel 2008: 119, 179; Kubitschek 2014: 19). Die Fachkräfte können den Kindern jedoch auch Themen zumuten, z.B. in Form von Märchen und Geschichten, „die dann im freien Spiel zu einer eigenen Weltdeutung verarbeitet und transformiert werden können.“ (Stenger 2014: 273). Die Kinder können diese Anregungen aufgreifen, sich in ihrem Spiel darauf beziehen und die Geschichten auch weiterspinnen. Ein resilienzförderndes Märchen ist beispielsweise Hänsel und Gretel. Im Mittelpunkt der Geschichte steht die Bewältigung einer schwierigen Situation, Hänsel und Gretel lösen selbst aktiv das Problem, glauben daran die Anforderungen bewältigen zu können, haben eine

zuversichtliche Lebenseinstellung und ein positives Selbstbild. Die Kinder können die Geschichte nachspielen, sich mit den resilienten Verhaltensweisen auseinandersetzen und so verinnerlichen (vgl. Wustmann Seiler 2020: 130 f.).

In Bezug auf die Interaktion der Fachkraft mit dem spielenden Kind ist auf das feinfühlige Antwortverhalten nach Remsperger (2011: 136) hinzuweisen. Es geht darum, dass die Fachkräfte zugänglich und aufmerksam sind, um die Signale der Kinder und ihre Themen zu bemerken. Außerdem sollte sich auf die Signale des Kindes angemessen verhalten werden, wie eine prompte Reaktion und richtige Interpretation. Das bedeutet, dass beispielsweise Spielzeug- oder Materialanfragen umgehend realisiert werden oder auf die Themen und Fragen des Kindes eingegangen wird. Zu einem angemessenen Verhalten gehört auch eine generell positive Haltung gegenüber einem spielenden Kind. Dazu gehört ein ernsthaftes Interesse am kindlichen Spiel, dessen Wertschätzung sowie die Anerkennung und Akzeptanz der vielschichtigen Bedeutungen des Spiels für das Kind selbst. Als günstig erweist sich auch, als Ansprechpartner*in für das Kind zur Verfügung zu stehen, also anwesend und erreichbar zu sein. Die pädagogische Fachkraft kann die Rolle eines direkten oder auch indirekten Spielpartners bzw. Spielpartnerin einnehmen. Indirekt, weil die Erwachsenen das kindliche Spiel ermöglichen, Voraussetzungen dafür schaffen und dem Kind bei der Realisierung seines Spiels helfen. Als direkter Spielpartner*in sollte sich die Fachkraft im Spiel auch einmal ‚unterordnen', um beim Kind das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Kontrolle zu erhöhen. Zum Beispiel indem sie Angst vor der Rolle des Kindes im Spiel zeigt (vgl. Mogel 2008: 120, 179; Aichinger 2011: 44, 53). Zum Verhalten der pädagogischen Fachkraft ist noch zu sagen, dass dieses ein beobachtendes, abwartendes Verhalten sein sollte. Denn es sollte nicht zu schnell bei Problemen und Konflikten eingegriffen werden. Erwachsene sollten Kindern zunächst erst mal zutrauen, dass sie Probleme prinzipiell alleine lösen können und erst dann helfen, wenn ein Kind nicht weiter kommt und um Hilfe bittet (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015: 48, 56).

Die Phantasie im Spiel hat vielfältige wichtige Funktionen. Sie fördert die kognitive Entwicklung der Kinder und somit die Kreativität und das abstraktes Denken. Was das ‚Handeln-als-ob' möglich macht und zu Problemlösungen beitragen kann[8]. Aufgrund dieser Bedeutung ist ein angemessenes Verhalten in Bezug auf die Phantasietätigkeit der Kinder besonders wichtig. Diese sollte ernst genommen und zugelassen werden. Ein

[8] Siehe Kapitel 3 und 4.3

Ignorieren stellt für die Kinder eine Entwertung dar. Deshalb sollte sich eine pädagogische Fachkraft auf die Phantasien der Kinder einlassen, eventuell auch mit eintauchen und mit phantasieren. Außerdem ist zu empfehlen, entsprechende Anlässe zu schaffen, die die Phantasiebetätigung fördern. Insbesondere das Erzählen von Geschichten eignet sich gut dazu (vgl. Fatke 1994: 17 f.).

An dieser Stelle wird das im Kapitel 1.5.3 erwähnte Fortbildungsangebot *Spielkompetenzen bei Kindern fördern* interessant. Im Rahmen dieser Weiterbildung kann die pädagogische Qualität verbessert werden, indem die Fachkräfte für die Relevanz des kindlichen Spiels sensibilisiert werden sowie ihre Kompetenzen darin gesteigert werden, die Kinder in ihrem Spiel anzuregen, es zu bereichern und zu erweitern sowie Kindern spielend aus Konflikten heraus zu helfen. Wie in Kapitel 3 beschrieben, sind für soziale Kooperationsspiele, so wie es das Phantasie- und Rollenspiel eines ist, Spielpartner*innen wichtig. Um also die elementaren Lebenskompetenzen im Spiel entwickeln zu können, braucht es eine Gruppe von mindestens zwei Kindern. Die Aufgabe einer pädagogischen Fachkraft könnte nun darin liegen, Kontakte zwischen Kindern, insbesondere Kinder die dauerhaft allein spielen, herzustellen. In der Fortbildung werden die Fachkräfte darin geschult, auf der Spielebene Kontakte zu knüpfen. Spielt ein Kind allein mit einem Spielzeugauto und fährt monoton auf und ab, könnte die Fachkraft dieses Spiel aufgreifen und erweitern, indem sie eine Polizistin spielt, die eine Verkehrskontrolle macht. Die Spielsituation könnte sich so weiter entwickeln, dass ein Unfall verursacht wird. Die Fachkraft könnte andere Kinder fragen, ob die Feuerwehr und ein Krankenwagen zur Hilfe kommen. Steigen die Kinder darauf ein, wurde ein wertvoller Spielkontakt geknüpft und die Fachkraft kann sich aus dem Spielgeschehen zurückziehen (vgl. Aichinger 2011: 40).

Die pädagogische Fachkraft kann die Kinder also beim Erwerb der elementaren Fähigkeiten und Kompetenzen indirekt unterstützen, indem sie das kindliche Spiel fördert. Fördern in diesem Sinne bedeutet: Spielraum und -zeit ermöglichen, anregendes (Spielzeug-)Material zur Verfügung stellen, (Spiel-)Themen der Kinder aufgreifen oder anregende Themen zumuten sowie eine positive, wertschätzende Haltung gegenüber dem kindlichen Spiel und der dazugehörigen Phantasie einnehmen, es wertschätzen und akzeptieren und als Ansprechpartner*in oder auch als Spielpartner*in zur Verfügung stehen.

6 Zusammenfassung, Fazit und Ausblick

Durch die Veränderung unserer Gesellschaft zur Postmoderne, die von Beschleunigung, Individualisierung sowie Pluralisierung der Lebensstile und Werthaltungen geprägt ist, sind die Anforderungen und Aufgaben für das Aufwachsen von Kindern gestiegen. Zwar haben die Individuen heutzutage viel mehr Freiheiten, vor allem in der Lebensgestaltung, jedoch sind dadurch auch die Risiken des Scheiterns gewachsen. Auch der ursprünglich materielle Lebensstandard hat sich zur psychosozialen Lebensqualität gewandelt. Im Rahmen frühkindlicher Erziehungs- und Bildungsprozesse stellt sich deshalb die Frage, welche Fähigkeiten und Kompetenzen Kinder heutzutage benötigen, um ihr Leben erfolgreich zu meistern und sich dabei seelisch gesund zu entwickeln.

Die theoretische Grundlage hierfür bildet das Konzept der Resilienz - der psychischen Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken. Die Ergebnisse der Resilienzforschung zeigen auf, welche personalen und sozialen Ressourcen dazu beitragen, dass ein Kind erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und Stress umgehen kann und ohne psychische Beeinträchtigungen die individuellen, familialen und gesellschaftlichen Herausforderungen meistert. Neben den unveränderbaren Eigenschaften, die ein Kind von Geburt an besitzt (kindbezogene Faktoren), gehören zu den personalen Ressourcen eines Kindes noch die sogenannten Resilienzfaktoren. Diese können im Verlauf des Lebens erworben werden und sich als Fähigkeiten und Kompetenzen manifestieren, die dem Kind bei der Bewältigung von zukünftigen Aufgaben und Krisen zur Verfügung stehen. Diese Fähigkeiten und Kompetenzen werden in zahlreichen Präventionsprogrammen gezielt durch Übungen und Trainings gefördert. In der Präventionsforschung wird jedoch bemängelt, dass kurz angelegte Übungen nur eine geringe Wirkung entfalten. Die nachhaltigste Wirkung würde das Training der Kompetenzen haben, das kontinuierlich, am besten täglich und von den Kindern selbstständig ausgeführt wird. Genau diesen Punkt greift diese Arbeit auf und verweist auf die Merkmale des kindlichen Spiels, das genau diese Voraussetzungen erfüllt. Als Haupttätigkeit der Kinder wird es nämlich täglich mehrere Stunden, vom Kind selbstständig und mit großer Motivation ausgeführt. Außerdem wird dem kindlichen Spiel, als Bildungsmedium und wichtigstem Lernfeld in der Kindheit, eine bedeutende Funktion für die Entwicklung sensomotorischer, kognitiver, sozialer und emotionaler

Entwicklung beigemessen. Das Phantasie- und Rollenspiel nimmt hier - aufgrund seiner komplexen sozialen Interaktionsprozesse - eine besondere Rolle ein, da sich die Resilienzfaktoren grundlegend in Interaktionsprozessen des Kindes mit seiner Umwelt entwickeln. Daraus ist die Fragestellung entstanden:

> Welche Bedeutung hat das Phantasie- und Rollenspiel für die Entwicklung der resilienzfördernden personalen Ressourcen *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, Se*lbst- und Fremdwahrnehmung*, *Problemlösefähigkeit* sowie *soziale Kompetenz* und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das pädagogische Handeln?

Zusammenfassung

Im Rahmen der Analyse des 4. Kapitels konnte überzeugend dargestellt werden, dass das kindliche Spiel, insbesondere das Phantasie- und Rollenspiel durch sein Als-ob-Handeln, grundlegende Selbstwirksamkeits- und Kontrollerfahrungen bietet und somit zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung beitragen kann. Diese zeigt sich darin, dass ein Kind ein grundlegendes Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten hat und davon überzeugt ist, bestimmte Situationen kontrollieren zu können sowie ein bestimmtes Ziel auch durch die Überwindung von Hindernissen zu erreichen. Auch die Ausbildung einer angemessenen Selbst- und Fremdwahrnehmung wird vor allem in den Interaktionsprozessen des Phantasie- und Rollenspiels gefördert. Denn durch die Fähigkeit der Perspektivenübernahme, die durch die Übernahme von Rollen im Spiel ausgebildet wird, kann sich ein Kind in die Lage eines anderen hineinversetzen, dessen Sicht der Dinge wahrnehmen und sich selbst aus der Perspektive von anderen betrachten. Im Spiel lernt ein Kind etwas über sein eigenes Verhalten, seine Gefühle und Vorlieben - lernt sich also selbst kennen - und bildet durch die vielfältigen Erfahrungen aus den Interaktionsprozessen ein Bild von sich selbst. Hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können dabei zu einem positiven Selbstkonzept des Kindes beitragen, das eine große Bedeutung für resilientes Verhalten hat. Außerdem konnte gezeigt werden, dass gerade das Phantasie- und Rollenspiel die Entwicklung des abstrakten Denkens sowie Kreativität fördert. Diese beiden Aspekte und das gedankliche, aber auch spielerische Probehandeln ohne reale Folgen, begünstigen den Ausbau von Problemlösefähigkeiten. Schlussendlich leistet das Phantasie- und Rollenspiel ebenfalls einen elementaren Beitrag zur Ausbildung und Differenzierung sozialer Kompetenzen. Denn nicht nur die Sprache, Kommunikations- und

Kooperationsfähigkeiten werden durch das Spiel gefördert, auch die Perspektivenübernahme und Empathie – die Grundlagen für soziales Handeln sind – werden durch das Phantasie- und Rollenspiel in ihrer Entwicklung angeregt. Dabei ist zu sagen, dass das Spiel zwar viele Fähigkeiten und Kompetenzen voraussetzt, diese jedoch durch die (wiederholten) Spieltätigkeiten intensiv gefördert, ausdifferenziert und gefestigt werden.

Fazit

Aus diesen Ergebnissen kann geschlussfolgert werden, dass das Phantasie- und Rollenspiel eine große Bedeutung für die Entwicklung der resilienzfördernden personalen Ressourcen *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, Se*lbst- und Fremdwahrnehmung*, *Problemlösefähigkeit* sowie *soziale Kompetenz* hat, da es einen elementaren Beitrag zur Ausbildung, Festigung und Differenzierung jeder einzelnen Fähigkeit leistet. Hat ein Kind diese Kompetenzen im Spiel erworben, stehen sie ihm als personale Ressourcen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, Krisen und Belastungen zur Verfügung und wirken als stärkender Schutzfaktor bei der Entwicklung zu einer gesunden, selbstsicheren und kompetenten Persönlichkeit.

Im Rahmen der Analyse konnten zusätzliche Aspekte aufgezeigt werden, die resilienzförderlich sind. So trägt das Phantasie- und Rollenspiel auch zur Ausbildung der Selbstregulationsfähigkeit bei, die ebenfalls einen Resilienzfaktor darstellt. Außerdem trägt das Spiel allgemein zu einer optimistischen Lebenseinstellung bei, die grundlegend für resilientes Verhalten ist und förderlich wirkt. Zusätzlich kann ein Kind das Spiel als aktives Bewältigungsverhalten einsetzen. Es ermöglicht die Inszenierung und dadurch die Bewältigung emotionaler Belastungen und kann durch positives Emotionserleben entspannend wirken. Letztlich kann das Spiel auch zur Entstehung positiver Freundschaftsbeziehungen führen, die dann als soziale Ressource des Kindes schützend und förderlich wirkt.

Aus dieser hohen Relevanz, die das (Phantasie- und Rollen-)Spiel für die Entwicklung resilienzfördernder Faktoren hat, kann für das pädagogische Handeln nur empfohlen werden, dieses angemessen zu fördern, indem ausreichend Raum und Zeit für das freie Spiel zur Verfügung gestellt wird. Neben der Bereitstellung ausreichender und angemessener (Spiel-)Materialen, sollten die (Spiel-)Räume anregend gestaltet werden. Durch Beobachtungen des Freispiels kann eine pädagogische Fachkraft die (Spiel-

)Themen der Kinder aufgreifen und erweitern. Auch das Zumuten von Themen, wie beispielsweise (resilienzfördernde) Märchen und Geschichten, kann das kindliche Spiel anregen. In Bezug auf die Phantasie ist zu sagen, dass diese ernstgenommen und zugelassen werden sollte. Auch ein Einsteigen und Mitphantasieren der Fachkraft ist empfehlenswert. Insgesamt ist eine generell positive Haltung gegenüber dem spielenden Kind wichtig. Das Spiel sollte wertgeschätzt, in seiner vielfältigen Bedeutung für die Kinder selbst anerkannt und Interesse daran gezeigt werden. Durch ein beobachtendes, abwartendes Verhalten sollte verhindert werden, dass bei Problemen und Konflikten zu schnell eingegriffen wird. Eine pädagogische Fachkraft sollte den Kindern zunächst einmal die Möglichkeit geben, selbst das Problem zu lösen und erst einzuschreiten, wenn das Kind um Hilfe bittet. Das erwähnte Fortbildungsangebot *Spielkompetenzen bei Kindern fördern*, könnte pädagogische Fachkräfte für die Bedeutung des kindlichen Spiels sensibilisieren und deren Kompetenzen erhöhen, um das Spiel der Kinder angemessen zu fördern. Sodass die Kinder die besten Voraussetzungen haben, die lebenswichtigen Fähigkeiten und Kompetenzen - die zur Ausbildung von Resilienz beitragen - im Spiel zu erwerben.

Ausblick

Die Entwicklung der vier ausgewählten Resilienzfaktoren stellen natürlich in Bezug auf den komplexen Resilienzprozess nur einen kleinen Ausschnitt dar. Aufgrund der zusätzlichen Erkenntnisse, die in dieser Arbeit herausgestellt werden konnten, ist es jedoch möglich, dass im kindlichen Spiel noch weitere resilienzförderliche Bedingungen und Faktoren schlummern. Deshalb wäre es empfehlenswert in weiteren Arbeiten auch die anderen Spielformen in ihrem Zusammenhang zu Resilienz zu untersuchen.

Literaturverzeichnis

Alfons Aichinger (2011): Resilienzförderung mit Kindern. Kinderpsychodrama. Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Jutta (2012): Resilienzförderung in (Grund-)Schulen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Becker, Jutta & Fischer, Sibylle (Hrsg.): Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 56-71

Fatke, Reinhard (1994): Phantasiegeschichten. In: Fatke, Reinhard (Hrsg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 9-21

Fischer, Sibylle (2012): Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Becker, Jutta & Fischer, Sibylle (Hrsg.): Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 41-55

Flitner, Andreas (2002): Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Erweiterte Neuausgabe. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Franz, Margit (2016): „Heute wieder nur gespielt“ – und dabei viel gelernt! Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen. München: Don Bosco Medien GmbH.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönnau-Böse, Maike (2015): Resilienz. 4. Auflage. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Hauser, Bernhard (2016): Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe, Kindergarten. 2. Auflage.

Heimlich, Ulrich (2015): Einführung in die Spielpädagogik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kaiser, Lena S. & Spieß, Janina (2013): Didaktik von Gruppenprozessen – Wie Kinder in Gruppen lernen. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Didaktik. Für Krippe und Kindergarten. Berlin: Cornelsen Schulverlag. S. 45-57

Kasten, Hartmut (2005): 4-6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Kubitschek, Gabriele (2014): Mut fürs Leben – Mit Kindern Resilienz trainieren. In: klein&groß, Ausgabe 11/2014, S. 16-19

Laewen, Hans-Joachim (2007): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, Hans-Joachim & Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Verlag Scriptor: Berlin, Düsseldorf, Mannheim. S. 16-102

Lindenberg, Julia (2012): Resilienzförderung im Hort. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Becker, Jutta & Fischer, Sibylle (Hrsg.): Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 72-80

Mogel, Hans (2008): Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung. 3. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Münnich, Sibylle (2013): Halt geben und Entwicklung ermöglichen. Unterstützung in herausfordernden Situationen. In: klein&groß, Ausgabe 06/2013, S. 52-53

Randhawa, Eva (2012): Das frühkindliche Selbstkonzept. Struktur, Entwicklung, Einflussfaktoren. Dissertation. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Remsperger, Regina (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Springer Fachmedien: Wiesbaden.

Rönnau-Böse, Maike & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2012): Das Konzept der Resilienz und Resilienzförderung. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Becker, Jutta & Fischer, Sibylle (Hrsg.): Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 9-29

Schäfer, Gerd E. (1989): Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim und München: Juventa Verlag

Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2. Erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Schäfer, Gerd E. (2011): Bildungsprozesse im Kindeslater. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 4. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Schmidt-Denter, Ulrich (1999): Soziale Kompetenzen beim Spiel mit anderen Kindern. In: Deutscher Familienverband (Hrsg.): Handbuch Elternbildung. Band 2: Wissenswertes im zweiten bis vierten Lebensjahr des Kindes. Springer Fachmedien: Wiesbaden. S. 229-237

Stenger, Ursula (2014): Spiel. In: Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Ulich, Michaela (1994): Inszenierungen im Kinderspiel. In: Fatke, Reinhard (Hrsg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 23-33

Velten, Katrin (2019): HandlungsSpielRäume – Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. S. 165-179

Wustmann, Corina (2006): Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Bohn, Irina (Hrsg.): „Resilienz – Was Kinder aus armen Familien stark macht“. ISS-Aktuell 2/2006. S. 6-14

Wustmann Seiler, Corina (2020): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. Herausgegeben von Wassilios E. Fthenakis. 8. Auflage. Bretten: Esser printSolutions GmbH.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere eidesstattlich durch eigenhändige Unterschrift, dass ich die Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Ich weiß, dass bei Angabe einer falschen Versicherung die Prüfung als nicht bestanden zu gelten hat.

Rostock, 27. April 2021

Unterschrift (Christin Müller)