

Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit

Olten

Bachelor Thesis

Resilienzförderung

Resilienzförderung bei Kindern im Vorschulalter
am Beispiel der Institution „casa cantero“



Abb. 1 Widrige Umstände (eigenes Foto)

Vorgelegt von: Belinda Waldvogel

Eingereicht bei: Gwendolyn Gilliéron

Abgabedatum: Im Juni 2014

Abstract

In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie Kinder der Institution "casa cantero" im Vorschulalter in ihrer Resilienzfähigkeit gefördert werden können. Zuerst wird der Forschungsstand zur Resilienztheorie dargelegt anhand ihrer spezifischen Merkmale sowie des Risiko- und Schutzfaktorenmodells. Im zweiten Teil wird die Institution "casa cantero" vorgestellt und die Förderung der Resilienzfähigkeit von Kindern im Vorschulalter analysiert. Hierfür werden sechs ausgewählte personale Kompetenzen genauer betrachtet, welche entwicklungsfähig sind: Die Selbstwahrnehmung, die Selbststeuerung, die Selbstwirksamkeit, die Sozialkompetenz, der Umgang mit Stress und die Problemlösungskompetenz. Das Fazit zeigt auf, dass die Förderung der Resilienzfähigkeit von Kindern im Vorschulalter in der Institution "casa cantero" stattfindet. Sie wird sowohl durch die Strukturen als auch durch das Konzept der Institution breit unterstützt.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung..... | 5 |
| 2. Darlegung der Resilienztheorie | 7 |
| 2.1 Merkmale von Resilienz | 10 |
| 2.2 Das Risiko- und Schutzfaktorenprinzip | 12 |
| 2.3 Entwicklungsaufgaben eines Kindes im Vorschulalter | 19 |
| 2.3.1 Die psychosoziale Entwicklung | 19 |
| 2.3.2 Die kognitive Entwicklung | 20 |
| 2.3.3 Die körperliche Entwicklung..... | 21 |
| 2.3.4 Allgemeine Entwicklungsaufgaben..... | 21 |
| 3. Resilienzförderung in der Institution „casa cantero“ | 24 |
| 3.1 Selbstwahrnehmung..... | 26 |
| 3.1.1 Das (Selbst-) Konzept..... | 27 |
| 3.1.2 Die (Selbst-) Wahrnehmung..... | 28 |
| 3.1.3 Die (Selbst-) Reflexivität | 29 |
| 3.2 Selbststeuerung | 31 |
| 3.3 Selbstwirksamkeit | 33 |
| 3.4 Soziale Kompetenz | 35 |
| 3.5 Umgang mit Stress..... | 38 |
| 3.6 Problemlösen | 40 |
| 4. Zusammenfassung und Fazit | 44 |
| 5. Quellenverzeichnis..... | 48 |
| 6. Anhang | 53 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abb. 1 Widrige Umstände (eigenes Foto)..... | 1 |
| Abb. 2 Rahmenmodell Resilienz (in: Wustammn 2004: 65)..... | 17 |
| Abb. 3 Resilienzfaktoren (in: Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2010: 42). | 23 |
| Abb. 4 Beispiel Masnahmeplangung (Eigene Darstellung) | 53 |
| Abb. 5 Gefühlsuhr (in: Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 56). | 60 |
| Abb. 6 Wir sitzen im Kreis (in: ebd. 2007: 39). | 61 |
| Abb. 7 Der Musikater (in: ebd. 2007: 48). | 61 |
| Abb. 8 Das Lied von den Gefühlen (in: ebd. 2007: 57). | 62 |
| Abb. 9 Die Ampel (in: ebd. 2007: 104)..... | 68 |
| Abb. 10 Mutmacherlied (in: ebd. 2007: 71). | 69 |
| Abb. 11 Formen des Knobelspiels (in: ebd. 2007: 111). | 75 |

1. Einleitung

Kinder entdecken jeden Tag die Welt aufs Neue und bewältigen tagtäglich zahlreiche Aufgaben. Dies beginnt mit dem Aufstehen, dem sich Anziehen, Frühstück und sie fahren den ganzen Tag so fort. Hinzu kommen grössere Entwicklungsaufgaben, die Erikson (1988: 70f.) und Piaget (1976 zit. nach Böhm et al. 2008: 149-153) beschreiben. Alle Kinder haben hierfür verschiedene Voraussetzungen. Die einen wachsen in zerrütteten Familienverhältnissen auf, andere kommen mit einer Beeinträchtigung zur Welt oder haben nicht die Möglichkeit, eine sichere Bindung zu einer Bezugsperson aufzubauen. Die Resilienzforschung geht davon aus, dass Schutzfaktoren (vgl. Frick 2011: 203-212), wie eine stabile Beziehung zu einer Bezugsperson oder die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, einen protektiven Einfluss auf die Entwicklung haben. Der Resilienzansatz bietet aber auch die Möglichkeit, einer denkbaren negativen Entwicklung vorzubeugen (vgl. Kipker 2008: 52) und den „Nährboden auf dem der Same der Resilienz aufgeht und gedeiht“ zu legen (Brooks/Goldstein 2007: 24). Durch präventive Massnahmen, also frühzeitige Investition in die Entwicklung von gefährdeten Kindern mittels hoher Interaktionsqualität von Seiten der Erziehenden, kann Resilienzfähigkeit gefördert und entwickelt werden (vgl. Berndt 2007: 45).

Die Praxis der Sozialen Arbeit trifft auf Fälle, bei welchen eine Kumulation (vgl. Berndt 2007: 22) von Risikofaktoren (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2011: 19-26) vorliegt, das heisst ein Zusammenkommen mehrerer Einflüsse. Solche multiplen Risikofaktoren erhöhen die Wahrscheinlichkeit für das Eintreten von Auffälligkeiten im Verhalten von Kindern. Eine Gewähr dafür, dass der Lebensstart dieser Kinder nicht gelingen sollte, ist dies keinesfalls, jedoch erhöht sich bei zunehmenden Risikofaktoren auch das Risiko für eine Störung in der Entwicklung. Nietzsche (2012: 3) zieht zum Thema Resilienz treffend die sprichwörtliche Aussage heran: „Was mich nicht umbringt, macht mich stärker“. Das führt zu der Frage, wie Kinder es schaffen, trotz widriger Umstände ein gelungenes Leben zu führen und gestärkt aus Lebenskrisen zu kommen. Wie kann die Soziale Arbeit gefährdete Kinder schützen und sie in ihrer Entwicklung unterstützen?

Die Institution „casa cantero“ ist ein Mutter-Kind-Haus, welches darauf bedacht ist, die Bindung von Mutter und Kind zu stärken und die Mutter nur soweit zu unterstützen, wie diese es braucht. Die Kinder, die in der Institution „casa cantero“ leben, haben entweder keinen oder nur einen Elternteil, der für sie sorgt. Der Aufenthalt der Kinder und deren Mütter wird vom Staat (Sozialdienst, IV, EL) finanziert und ist meist durch einen Beistand

angeordnet. Dies bedeutet, dass familiäre und finanzielle Ressourcen oft nicht ausreichend vorhanden sind. Hinzu kommen Krankheiten und Beeinträchtigungen der Mütter und/oder der Kinder. Aufgrund dieser schwierigen Ausgangslage ist es umso wichtiger, die in der Institution „casa cantero“ lebenden Kinder für ihr späteres Leben zu stärken und resilienzfördernde Strategien in den Alltag und somit in den Erziehungsprozess einzuflechten (vgl. Brooks/Goldstein 2007: 24). Die vorliegende Arbeit geht folgender Frage nach: „Wie können Professionelle der Sozialen Arbeit ein Kind im Vorschulalter in der Institution „casa cantero“ in seiner Resilienzfähigkeit fördern?“.

Um diese Frage zu beantworten, können drei Konzepte genutzt werden. Dazu gehören: Der variablenbezogene¹ Ansatz, der personenzentrierte² Ansatz und der entwicklungspfadbezogene³ Ansatz. Der Fokus der jeweiligen Konzepte ist unterschiedlich, jedoch schliessen sie sich gegenseitig nicht aus und können als Ergänzung verstanden werden. Der variablenbezogene Ansatz kann in folgende Resilienzmodelle⁴ unterteilt werden: In das Kompensationsmodell, das Herausforderungsmodell, das Interaktionsmodell und das Kumulationsmodell (vgl. Berndt 2007). In dieser Arbeit werden Aspekte von Resilienz verschiedener Modelle mit eingeschlossen und in Form von Merkmalen zu Resilienz aufgezählt. Der Fokus liegt bei der Komplexität von Resilienz und nicht bei einem bestimmten Konzept. Daher steht die Wechselwirkung des Schutzfaktorenprinzips und des Risikofaktorenprinzips im Vordergrund. Beide Prinzipien beinhalten sowohl biologische Veranlagungen, wie auch sozial-lerntheoretische und somit entwicklungsbedingte Fähigkeiten eines Kindes (vgl. Ittel/Scheithauer 2007: 98). Letzteres Konzept ist für eine Kompetenzerweiterung im institutionellen Setting gestaltbar und hat somit für diese Arbeit besondere Bedeutung. Weiter werden zentrale Entwicklungsaufgaben des Kindes im Vorschulalter genannt, zum Beispiel der Übertritt in den Kindergarten. Im nächsten Teil der Arbeit wird die Institution „casa cantero“ genauer vorgestellt und die Resilienzförderung bei Kindern im Vorschulalter in der Institution analysiert. Im Gegensatz zu personal-biologischen Merkmalen, die bereits bei der Geburt eines Kindes vorhanden und nur bedingt

¹ Der variablenbezogene Ansatz hat den Fokus auf dem Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren. Daraus entsteht die Frage, wie sich diese auf die Entwicklung des Kindes auswirken (vgl. Masten/Reed 2002 zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2011: 36f.).

² Der personenzentrierte Ansatz stellt die individuellen Entwicklungen in den Vordergrund. Hinsichtlich dieser werden Risiko- und Schutzfaktoren betrachtet (vgl. Masten/Reed 2002 zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2011: 36f.).

³ Der entwicklungspfadbezogene Ansatz widmet sich resilienten Entwicklungsverläufen und bezieht die zeitliche Perspektive mit ein (vgl. Masten/Reed 2002 zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2011: 36f.).

⁴ Detaillierte Angaben zu den vier Modellen erläutern Berndt (2007: 25-28) oder Wustmann (2004: 57-61).

abschwäch- oder förderbar sind, basiert diese Analyse auf sechs ausgewählten personal-zu entwickelnden⁵ Eigenschaften. Diese Auswahl ist für die Soziale Arbeit im Besonderen spannend, weil sie grösst möglichen Einfluss und Gestaltungsfreiheit bietet. Zwar bewegt sich die Soziale Arbeit auch im Bereich der Gestaltung sozialer und familiärer Unterstützung, sie findet in der Institution aber immer im selben Setting statt. Zum einen wird durch den Austritt der Kinder mit ihren Müttern jeweils ein grosser Teil des sozialen Umfeldes verändert. Zum anderen stärkt die Institution ein positives Erziehungsklima wie auch eine enge Mutter-Kind-Beziehung. Hier sind jedoch die Mütter die Hauptakteurinnen, die den Umgang mit den Kindern bestimmen. Der Einfluss der Sozialen Arbeit ist somit beschränkt. Für die Professionellen der Sozialen Arbeit zeigen sich die sechs von Fröhlich-Gildhoff, Dörner und Rönnau (2007: 47-89) vorgeschlagenen personal-zu entwickelnden Resilienzfaktoren als am wirksamsten gestaltbaren Möglichkeiten im Bereich der Förderung (vgl. Bengel/Meinders-Lücking/Rottmann 2009: 16). Hierzu zählen: Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, Umgang mit Stress und Problemlösen. Wenn diese sechs personal-zu entwickelnden Attribute eines Kindes gefördert werden, so hat es in Zukunft mehr personale Ressourcen zur Verfügung, was ihm ermöglicht, sich Resilienzfähigkeit anzueignen, sprich: sich in schwierigen Situationen resilient, das heisst widerstandsfähig zu verhalten.

Die Analyse der Institution orientiert sich am PRiK-Manual (Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen) von Fröhlich-Gildhoff, Dörner und Rönnau (2007: 47-89) und zeigt konkrete Fördermöglichkeiten sowie Ursache und Wirkung von und in Erziehungsprozessen auf.

Im folgenden Kapitel wird erläutert, woher die Theorie der Resilienz stammt, wie Theoretiker diese definieren und welche Risiko- und Schutzfaktoren ein Individuum beeinflussen. Weiter wird ein erster Bezug zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben im Vorschulalter hergestellt.

2. Darlegung der Resilienztheorie

Die Anfänge der Resilienzforschung gehen in die 1970er-Jahre zurück. Es lassen sich drei Phasen in der Entstehung der Resilienzforschung unterscheiden⁶. Werner (2006:

⁵ Die Begrifflichkeit „personal-zu entwickelnd“ erfolgt durch die Autorin, um einer Verwechslung mit den „personal-biologischen“ Merkmalen vorzubeugen. In der Tabelle im Kapitel 2.2. erfolgt die vollständige Übersicht.

⁶ 1. Phase: Identifikation von Schutzfaktoren und Schlüsselkompetenzen in Bezug auf Resilienz.
2. Phase: Untersuchung der Prozesse und Wechselwirkmechanismen, sowie der

30f.) untersuchte die Entwicklung der im Jahre 1955 auf der hawaiianischen Insel Kauai geborenen Kinder über 32 Jahre hinweg. Verwunderlich dabei war, dass etwa ein Drittel der 200 Kinder trotz Widrigkeiten zu selbständigen und erfolgreichen Individuen heranwuchsen. Die Forschung legte als Folge den Fokus auf die Resilienz, auf das Gelingen der Lebensbewältigung (vgl. Bengel et al. 2009: 10). Bisherige Forschungen richteten sich auf die pathologische, auf die krankhafte und abnorme Perspektive (vgl. Kipker 2008: 20). In den späten 70er- und frühen 80er-Jahren richtete sich der Blick erstmals auf gelingende Bewältigung schwerwiegender Belastungen, wobei man den Betroffenen mit Bezeichnungen wie „Wunderkinder“, oder „Superkids“ übermenschliche Qualitäten zuschrieb. Beeinflusst wurde der Paradigmenwechsel - von negativen Einflüssen auf gelingende Komponenten - im entwicklungspsychologischen Bereich auch von Seiten der Medizin. Antonovsky (1997) prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der Salutogenese, die mit einem ressourcenorientierten Konzept den Blick auf Schutzfaktoren und Erfolge richtete (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2011: 13f.). Weitere mit der Resilienz verwandte Konzepte sind das Coping-Konzept, welches sich vor allem mit der konstruktiven Anpassung und der Bewältigung von schwierigen Situationen beschäftigt (vgl. Grossmann/Grossmann 2007: 33; Wustmann 2004: 76f.), und die Autopoiese (Berechtigungskonzept als Fähigkeit, sich selbst erhalten, wandeln, erneuern zu können), die ebenfalls eine alternative Sichtweise zur defizitären Perspektive bietet (vgl. Welter-Enderlin 2006: 13).

Mit „Resilienz“ oder „Widerstandsfähigkeit“, wie sie im Duden (vgl. 2006: 849) übersetzt wird, ist die Fähigkeit gemeint, Krisen zu meistern. Wustmann (2004: 18) nennt hierfür die „Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“. Resilienz tritt in Krisen und in Phasen erhöhter Vulnerabilität auf, also in Phasen erhöhter Verletzlichkeit oder Empfindlichkeit gegenüber Umweltbedingungen (vgl. Kipker 2008: 36). Welter-Enderlin (2006: 13) ergänzt die Definition im Hinblick auf die entwicklungspsychologische Perspektive, die ein Zurückgreifen auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zulässt. Diese Fähigkeit kann als Anlass für Entwicklung genutzt werden. Resilienz ist folglich nicht angeboren noch mit Unverletzlichkeit gleichzusetzen, wie in den frühen 80er Jahren von einigen Resilienzforschern angenommen - beispielsweise von Garmezy (1991 zit. nach Welter-Enderlin 2006: 15) und Walsh (1995 zit. nach Welter-Enderlin 2006: 15) - sondern ist ein „dynamischer Anpassungsprozess, der durch positive Adaptation trotz ungünstiger

verschiedenen beeinflussenden Faktoren in Betrachtung des Kontextes. 3. Phase: Entwicklung resilienzfördernder Massnahmen und Präventionsprogramme (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2010: 13).

psychosozialer Ausgangsbedingungen charakterisiert ist“ (von Hagen/Röper 2007: 15). Gemäss Weiss (2007: 160). entsteht Resilienz durch positive Erfahrungen mit der Umwelt und kann von Aussenstehenden als unterstützende Interaktion im sozialen Umfeld gefördert werden. Im folgenden Kapitel werden spezifische Merkmale von Resilienz detaillierter thematisiert. Die pathologische Sichtweise versteht Resilienz lediglich als Abwesenheit von Störungen (vgl. Kipker 2008: 22; Staudinger/Greve 2007: 116f; von Hagen/Röper 2007: 15). In dieser Arbeit wird jedoch von einem Resilienzverständnis ausgegangen, das vielmehr den Erhalt und den Erwerb von adäquaten und altersabhängigen Fähigkeiten bzw. Kompetenzen in der Entwicklung mit einschliesst. Frick (2011: 203) ergänzt, dass sich resiliente Menschen schneller wieder aufrichten.

Zusammenfassend lässt sich folgendes festhalten: Resilienz ist ein Bewältigungskonzept. Es beschreibt die Fähigkeit eines Individuums oder eines Systems, eine positive und gesunde Entwicklung trotz andauernd hohem Risikostatus zu meistern und sich bei enttäuschenden wie auch traumatischen Erfahrungen rasch aufzufangen (vgl. Brooks/Goldstein 2007: 21; Berndt 2007: 5f.).

Gemessen wird die Resilienzfähigkeit anhand der Anpassungsleistungen an die soziale Umwelt einerseits und/oder an der inneren Befindlichkeit des Individuums andererseits (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2011: 9). An dieser Stelle ist jedoch zu bemerken, dass das Messen von Resilienz mit grosser Vorsicht zu geniessen ist (vgl. Bengel et al. 2009: 146f.). Sowohl bei den Messinstrumenten als auch bei der Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus verschiedenen Studien⁷ und unterschiedlichen Fällen sind Deutung und Zuordnung von Indikatoren ein Grundproblem der Resilienzforschung. Zum Beispiel kann die Anpassungsleistung eines Individuums an die soziale Umwelt als Charaktereigenschaft, als Coping-Strategie (vgl. Frick 2011: 202f.) oder aber als Identitätsverleugnung gewertet werden, indem es sich der Situation unterwirft und sich anpasst. Dieser Verteidigungsmechanismus darf nicht mit Resilienz verwechselt werden (vgl. Cyrulnik 2002: 160). Auch ist teilweise nicht eindeutig, ob ein Schutzfaktor nun tatsächlich als solcher in eine Situation einfliesst oder sogar als Risikofaktor wirkt (vgl. Berndt 2007: 17f.). Zum Beispiel kann eine intakte Familie mit einem guten

⁷ Drei wichtige Studien für die Resilienzforschung sind die Mannheimer Risikokinderstudie (vgl. Lauch et al. 1998 zit. nach Bengel et al. 2009: 34f.), die Kauai-Studie (vgl. Werner/Smith 1992 zit. nach Werner 2006: 30), und die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (vgl. Bender/Lösel 1997; 1994 zit. nach Bengel et al. 2009: 38f.). Eine Zusammenfassung findet sich bei Berndt (2007: 32-38). Weitere zu Resilienz durchgeführten Studien sind bei Bengel et al. (2009: 27-44), oder bei Werner (2007: 312-315), sowie im Sammelband bei Fookien und Zinnecker (2007: 57-130) aufgelistet.

Zusammenhalt sich gleichzeitig von der Aussenwelt abschotten.

2.1 Merkmale von Resilienz

Um das Resilienzkonzept besser verstehen zu können und um ein einheitliches Verständnis von Resilienz anzustreben, sind die unten folgenden Merkmale von zentraler Bedeutung. Die Auflistung bestätigt ein komplexes Verständnis des Resilienzbegriffes, wie dieses aus heutiger Sicht der Forschung und von den meisten Autoren geteilt wird.

Resilienz ist ein *zweidimensionales Konstrukt*, welches sowohl ein Vorhandensein von hohen Risiken oder Belastungen beinhaltet als auch ein hohes Funktions- und Anpassungsniveau voraussetzt (vgl. von Hagen/Röper 2007: 15). Hildenbrand (2006: 23) drückt es wie folgt aus: „Keine Resilienz ohne Krise“.

Resilienz ist *multidimensional* zu verstehen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2011: 11; Kipker 2008: 29). Dies bedeutet, dass jeweils viele Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen - sowohl biologisch, psychologisch und auch psychosozial – auf ein Kind einwirken und es beeinflussen.

Resilienz ist ein *interaktiv-dynamischer Prozess*, bei welchem das Kind auf personale und soziale Schutzfaktoren zurückgreift und *Anpassungs- und Entwicklungsprozesse* bewältigt (vgl. Weiss 2007: 159+166; Kipker 2008: 28f.+64; Frick 2011: 203; Bengel et al. 2009: 20f.; Hildenbrand 2006: 21f.). Resilienz ist das Produkt einer Auseinandersetzung mit widrigen situations- und lebensbereichsspezifischen Bedingungen. Resilienz entwickelt sich in der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt. Somit können Schutzfaktoren nicht additiv aufgelistet werden, sondern eine Erarbeitung von Interaktionsmodellen ist erforderlich (vgl. von Hagen/Röper 2007: 17f.). Resilienz ist daher nicht als angeborenes und stabil vorhandenes Persönlichkeitsmerkmal zu verstehen.

Es gilt zu Bedenken, dass Resilienz als *variable Grösse* vorhanden sein kann (vgl. Bengel et al. 2009: 21). Es gibt bestimmte Zeitpunkte im Leben, in denen Kinder vulnerabler, also anfälliger sind als in anderen Phasen (vgl. Kipker 2008: 29), beispielsweise bei Entwicklungsübergängen. Es ist sogar möglich, dass eine heute als „resilient“ eingestufte Eigenschaft sich morgen als Risikofaktor herausstellt (vgl. Hildenbrand 2006: 24). Resilienz ist folglich nicht dauerhaft und in nicht immer derselben Ausprägung vorhanden.

Resilienz ist *bereichsspezifisch*, was bedeutet, dass ein Kind auf einem Gebiet wie z.B.

der Intelligenz hohe Kompetenzen aufweist und somit problemlos ein resilientes, anpassendes Verhalten an den Tag legt, hingegen bei den sozialen Kompetenzen Defizite hat und die Anpassungsleistung nicht schafft (vgl. Bengel et al. 2009: 21f.). Weiter ist Resilienz *situationsspezifisch* zu verstehen (vgl. Hildenbrand 2006: 24; Kipker 2008: 29). Es besteht also ein Unterschied, ob sich eine Situation im familiären oder schulischen Kontext abspielt. Anders formuliert: Einmal in einer Krise resilient zu sein bedeutet nicht immer und in jeder Situation resilient zu sein.

Das Resilienzkonzept ist ein *Wahrscheinlichkeitskonzept* (vgl. Kipker 2008: 32). Wenn Risikofaktoren kumuliert werden, hat dies eher gravierende Auswirkungen, als wenn nur ein Risikofaktor auftritt. Ebenso haben Dauer und die Intensität der Belastungen einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer auftretenden Störung (vgl. Frick 2011: 202). Kurz: Je höher, häufiger und gravierender die Risikofaktoren, desto grösser die Wahrscheinlichkeit oder das Risiko einer Entwicklungsgefährdung (vgl. Lösel/Bender 2007: 63; Bengel et al. 2009: 23). Beim Alter und Entwicklungsstand gilt: Je jünger das Kind, umso gefährdeter ist es (vgl. Frick 2011: 202).

Resiliente Menschen nehmen *aktiv* Einfluss auf ihre Umwelt (vgl. Werner 2006: 35f. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2011: 12; Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2010: 12). Diese Aktivität fördert die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, was wiederum individuelle Kompetenzen steigert und neue Möglichkeiten zur Bewältigung von belastenden Lebensereignissen ermöglicht.

Resilienz tritt immer in einem *Kontext* auf, der mit betrachtet werden muss (vgl. Hildenbrand 2006: 25; von Hagen/Röper 2007: 18). Hierzu gehören kulturelle, soziale und historische Einflüsse. Anpassungsleistungen und Bewertungsmuster fallen durch diesen Kontext unterschiedlich aus. Beispiele dazu sind Erziehungsstile, geltende Familienstrukturen und Erfahrungen im Krieg.

Risiko- und Schutzfaktoren stehen in einer *wechselwirkenden Beziehung* zu einander (vgl. Lösel/Bender 2007: 63). Ein Schutzfaktor wird vor allem bei einer Gefährdung wirksam, indem er den Risikoeffekt einschränkt oder sogar gänzlich verhindert. Dieses Phänomen wird als *Puffereffekt* bezeichnet (vgl. von Hage/Röper 2007: 16). Ein Merkmal kann jedoch nur dann als protektiver Faktor einen Puffereffekt bewirken, wenn er bereits *vor* dem Eintreten der Belastung vorhanden war. Hierbei ist zu beachten, dass eine klare Trennung gemacht wird zwischen einem Schutzfaktor des Kindes und dem Ergebnis einer

geschützten Entwicklung (vgl. Bengel et al. 2009: 23f.). Ansonsten würde ein Merkmal in unterschiedlicher Funktion und in doppelter Weise betrachtet werden.

Bei der Betrachtung von Risiko- und Schutzfaktoren ist es notwendig, deren *Multifinalität* zu berücksichtigen. Dies bedeutet, dass Risiko- und Schutzfaktoren unter bestimmten Umständen eine protektive Wirkung haben, jedoch in anderen Situationen zu einer Störung beitragen können. Lösel und Bender (2007: 64f.) nennen hierfür das Beispiel des positiven Selbsterlebens. Dieser Faktor ist hilfreich für die Bewältigung von multiplen Entwicklungsrisiken oder spezifischen Belastungen, kann jedoch im Gegenzug zur Folge haben, dass das Kind andere abwertet und sich daher sozial isoliert.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Merkmale von Resilienz gilt es im weiteren Verlauf der Arbeit im Hinterkopf zu behalten. Sie sind für ein umfassendes Verständnis von Resilienz unabdingbar. Im folgenden Kapitel werden spezifische Risiko- und Schutzfaktoren genannt und tabellarisch dargestellt.

2.2 Das Risiko- und Schutzfaktorenprinzip

Auf jedes Kind wirken sowohl Risikofaktoren, als auch Schutzfaktoren ein. Es reicht nicht, diese aufzulisten und gegeneinander abzuwägen, um eine Vorhersage für dessen Entwicklung zu machen. Jedes Kind reagiert unterschiedlich auf Belastungen und bewertet diese divergent (vgl. Kipker 2008: 43). Die individuelle Bewältigungsfähigkeit jedes Kindes ist daher gefragt und steht bei der Resilienztheorie im Vordergrund. Im Wissen darum, dass in der Forschung das Schutzfaktorenprinzip getrennt vom Risikofaktorenprinzip untersucht wird, dient die folgende tabellarische Darstellung einer besseren Übersicht. In der Gegenüberstellung wurde zudem kategorisiert. Die Auswahl der Risiko- und Schutzfaktoren ist nicht abschliessend. Die Unterteilung in personale, familiäre und soziale Ressourcen oder Risiken wird von mehreren Autoren vertreten (vgl. Bengel et al. 2009: 49; Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2010: 19f.; Wustmann 2004: 46). Weiter unterscheidet die Autorin zwischen personal-biologischen und personal-zu entwickelnden Faktoren. Zusätzlich wird in der Tabelle auf Phasen erhöhter Vulnerabilität hingewiesen.

Das Risiko- und Schutzfaktorenmodell

| | Risikofaktoren, risikoe erhöhende Bedingungen, Stressoren, Vulnerabilitätsfaktoren | Schutzfaktoren, protektive Faktoren, risikomindernde Bedingungen |
|---------------------------------------|---|--|
| personal-biologisch | Beeinträchtigung oder chronische Erkrankung | Intellektuelle Fähigkeiten, hohe Sprachfertigkeit |
| Personal-zu entwickelnd | Schwierige Temperamentsmerkmale | Positives Temperament |
| Phasen erhöhter Vulnerabilität | Geringes Selbstwertgefühl | Selbstwahrnehmung Selbststeuerung Selbstwirksamkeit Soziale Kompetenz Umgang mit Stress Problemlösungsfähigkeiten |
| Familiär | Pubertät, Übertritt in den Kindergarten | Positives Selbstwertgefühl |
| | Krisen im Lebenslauf wie Todesfälle oder Scheidung | Aktives Bewältigungsverhalten |
| | Unsichere Bindung | Fähigkeit, sich zu distanzieren |
| | Instabilität in elterlichen Beziehungen | Vorausplanendes Handeln |
| | Viele Geschwister | Positive Selbsteinschätzung, Humor |
| | Chronische Disharmonie | |
| | Arbeitslosigkeit der Eltern | |
| | Armut der Familie | |
| | Erkrankungen in der Familie | |
| | Erziehungsdefizite | Sichere Bindung |
| | | Familiärer Zusammenhalt, positives Familienklima |
| | | Enge Geschwisterbeziehung |
| | | Emotionale Wärme |
| | | |
| | | Rollenvorbilder |
| | | Altersgerechte Verpflichtungen |

| | | |
|---------------|---|--|
| Sozial | Tiefer sozio-ökonomischer Status Mobbing durch Gleichaltrige | Hoher sozio-ökonomischer Status Soziale Unterstützung Gute Schulleistung Gute Wohngegend Soziales Netzwerk, Bezugspersonen ausserhalb der Familie Hobbies, Einbindung in sozialen Institutionen (Vereine) |
| | Soziale Ungleichheit, Krieg | Soziale Sicherheit, Gerechtigkeit und Friede in der Gesellschaft |

Tabelle 1: Das Risiko- und Schutzfaktorenmodell (Eigene Darstellung in Anlehnung an: Kipker 2008: 28-44; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2011: 21-34; Bengel et al. 2009: 45-49; Frick 2011: 201-210; Lösel/Bender 2007: 57).

Im Ernstfall gewichtet das Individuum einzelne Faktoren stärker oder schwächer, je nach Bewertung der jeweiligen Situation, Schwere des Vorhandenseins und Länge des Auftretens⁸. Zudem muss genau eruiert werden, ob ein Attribut ein Risiko- oder ein Schutzfaktor darstellt. Wenn nun das Kind fähig ist, sich trotz äusserer Belastungen mit Hilfe von protektiven Faktoren weiterzuentwickeln, seine Fähigkeiten zu erhalten oder sich nach traumatischen Erfahrungen rasch wieder aufzurichten, ist ihm ein resilienter Umgang gelungen.

Personale Risiko- und Schutzfaktoren werden in personal-biologische und personal-zu entwickelnde Faktoren unterteilt. Letztere heissen auch Resilienzfaktoren, da sich das Kind diese im Verlauf seines Lebens durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben aneignet (vgl. Wustmann 2004: 46). Je älter das Kind wird, umso wichtiger werden die personalen Schutzfaktoren, denn es ist mehr auf sich alleine gestellt und erhält weniger emotionale Unterstützung von aussen als ein jüngeres Kind (vgl. Bengel et al. 2009: 156). Weitere schützende Faktoren sind vor allem Eigenschaften wie eine positive Lebenseinstellung, eine realistische Selbsteinschätzung, Zielorientierung, ausgeprägte Selbstwirksamkeit und soziale Kompetenzen. Diese und weitere werden von Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2011: 42) in sechs Hauptfaktoren personaler Resilienz unterteilt: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenzen, Umgang mit Stress und

⁸ Ein konkretes Beispiel wird bei Frick (2011: 211) aufgeführt.

Problemlösen. Sie werden in einem „Trainingsmanual für ErzieherInnen“⁹ als Präventions- und Resilienzförderungsprogramm vorgeschlagen. Die Autorin untersucht im Weiteren die Resilienzfähigkeit von Kindern in der Institution „casa cantero“ anhand dieses Manuals. Diese Hauptfaktoren - in der Tabelle 1 rot markiert - korrelieren bemerkenswerterweise mit den zehn „life skills“ der WHO¹⁰, was bedeutet, dass sowohl die gesundheitliche als auch die soziale Perspektive bei der Resilienzförderung entscheidend ist.

Bei den *familiären Risiko- und Schutzfaktoren* ist zu beobachten, dass strukturelle Familienmerkmale weniger bedeutsam sind als Beziehungs-, Bindungs- und Erziehungsqualität (vgl. Bengel et al. 2009: 157). Je jünger das Kind ist, umso wichtiger ist auch das familiäre Umfeld, da es zu Beginn noch sehr stark in der Familie eingebunden ist.

Die *sozialen Schutzfaktoren* stellen für das Kind eine Möglichkeit dar, kompensatorische Erfahrungen zu machen, wenn diese z.B. in der Familie fehlen oder nur unzureichend gemacht werden können (vgl. ebd. 2009: 158f; Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2010: 27). Umgekehrt können familiäre Schutzfaktoren soziale Risiken kompensieren oder abschwächen. Der hierfür verwendete Begriff lautet Familienresilienz (vgl. Hildenbrand 2006: 21f.).

In Anlehnung an Grotberg (1995 zit. nach Wustmann 2004: 117) kann Resilienz auf eine weitere Art und Weise in Kategorien unterteilt werden; „ich habe“, „ich bin“ und „ich kann“. Dies wird vor allem dann spannend, wenn die Resilienzfähigkeit von Kindern bewusst gefördert werden soll.

„Ich habe...“

Hier wird das Umfeld beschrieben, in welchem ein Kind aufwächst, also die sozialen Ressourcen.

... Menschen, die mir vertrauen und mich mögen.

... Menschen, die mir Grenzen setzen und mich vor Gefahr schützen.

... Menschen, die mir als Vorbilder dienen und von denen ich lernen kann.

⁹ „Trainingsmanual für ErzieherInnen“ (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Dörner/Rönnau 2007).

¹⁰ Die WHO (World Health Organization oder Weltgesundheitsorganisation) empfiehlt folgende zehn „Life skills“: Selbstwahrnehmung, Empathie, kreatives Denken, kritisches Denken, Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, Problemlösungsfähigkeiten, interspersonale Beziehungsfertigkeiten, Gefühlsbewältigung, Stressbewältigung, als Grundlage für Präventions- und Interventionsprogramme zu nehmen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 7).

„Ich bin...“

Hier werden die personalen Ressourcen eines Kindes beschrieben. In der Tabelle wurden sie als personal-biologisch bezeichnet, da sie beim Kind bereits vorhanden sind. Die Unterteilung von „ich bin“ und „ich kann“ liegt in einer Grauzone (vgl. Wustmann 2004: 117+119), denn z.B. Optimismus kann zwar bei einer Person mehr oder weniger vorhanden sein, jedoch tritt diese positive Einstellung eher bei einem Kind in einem positiven Umfeld auf. Das Kind lernt logischerweise auch an seinem Umfeld. Daher können diese Eigenschaften nicht ausschliesslich auf das Temperament des Kindes zurückgeführt werden.

... eine gesunde Person

... eine optimistische und zuversichtliche Persönlichkeit

... eine intelligente Person, die schnell dazu lernt und geduldig neue Dinge ausprobiert.

„ich kann...“

Hier rücken die personalen Ressourcen eines Kindes in den Vordergrund. Gemeint sind die in der Tabelle als personal-zu entwickelnd benannten Eigenschaften. Das Kind erwirbt sie in der Interaktion mit seinem Umfeld. Unter anderen werden folgende Beispiele genannt (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 8f.):

... mit anderen sprechen, wenn mich etwas bedrückt.

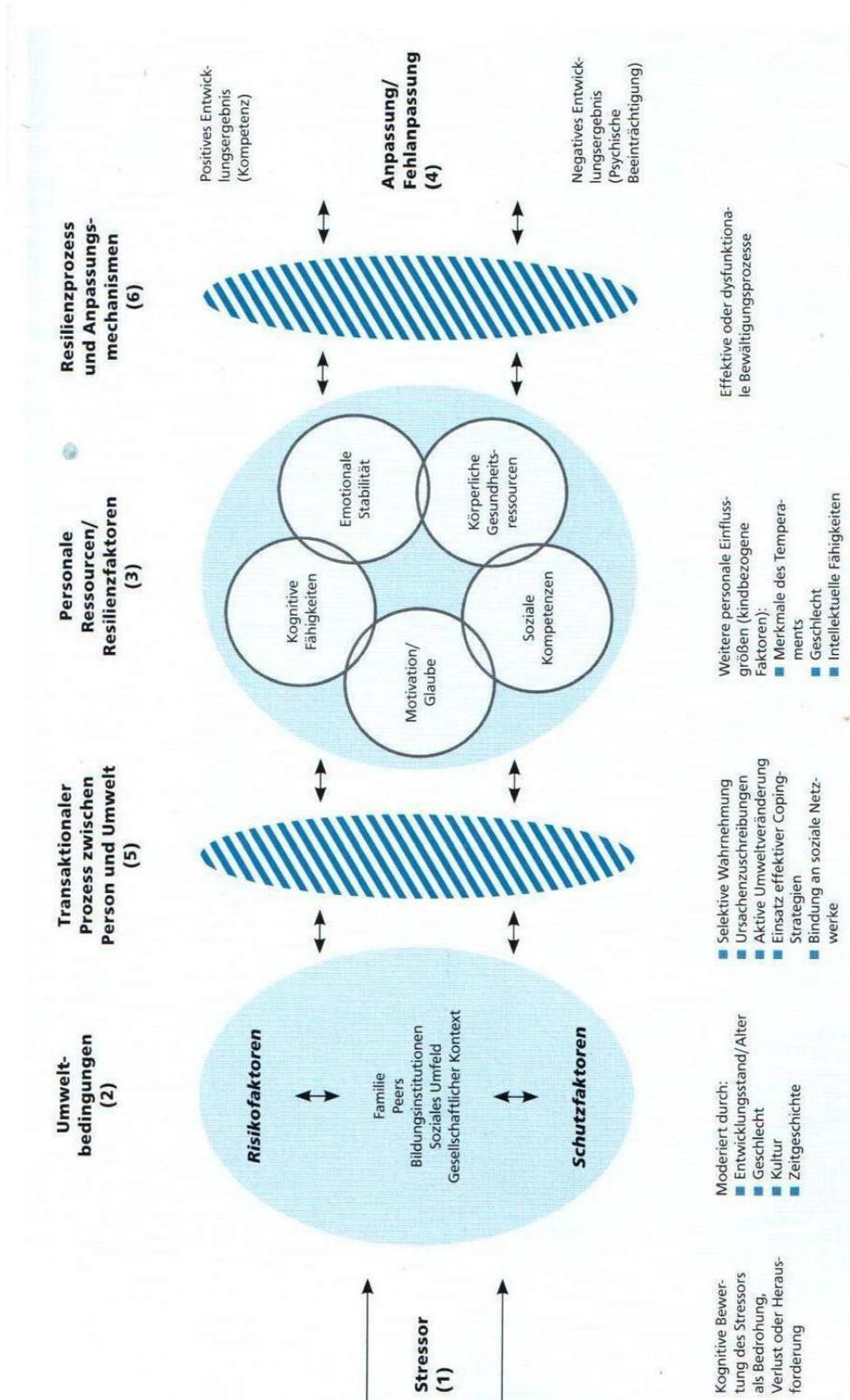
... Lösungen auf meine Probleme finden.

... mein Verhalten in schwierigen Situationen kontrollieren.

... spüren, wenn etwas richtig ist und dann eigenständig handeln.

Die im Kapitel 2.1. beschriebenen Merkmale zeigen, dass Risiko- und Schutzfaktoren nur in einem dynamischen Prozess zu verstehen sind. Eine einfache Auflistung, wie sie in der Tabelle 1 vorgenommen wurde, trägt dieser Wechselwirkung noch keine Rechnung. Wustmann (2004: 65) illustriert den Prozess in einem Rahmenmodell wie folgt:

Abb. 2 Rahmenmodell Resilienz (in: Wustammn 2004: 65).



Das Modell hebt die dynamischen Prozesse zwischen den Merkmalen des Kindes, seiner Lebensumwelt und dem Entwicklungsergebnis hervor. Unterschieden werden sechs Dimensionen, welche sich auf die Entwicklung von Resilienz auswirken. Hierzu zählen vier Einflussbereiche einerseits - der akute Stressor, die Umweltbedingungen, die personalen Merkmale und das Entwicklungsergebnis - und zwei Transaktionsprozesse andererseits - das Zusammenspiel von Person um Umwelt sowie das Zusammenspiel von Person und Entwicklungsergebnis. (vgl. ebd. 2004: 62)

Einflussbereiche

- (1) Der *akute Stressor* ist Auslöser einer Störung im kindlichen Gleichgewicht, was den Resilienzprozess aktiviert. Das Kind erlebt den akuten Stressor und bewertet ihn subjektiv. Dies bedeutet, dass derselbe Stressor nicht für alle Kinder gleichermassen Gefährdung bedeutet.
- (2) Die *Umweltbedingungen* resultieren aus dem Vorhandensein und der Interaktion von Risiko- und Schutzfaktoren. Diese werden mitbestimmt je nach Alter, Geschlecht, Entwicklungsstand, Kultur und Zeitgeschichte des Kindes. Entscheidend kann eine mögliche Kumulation oder Abfolge im Auftreten von risikoerhöhenden oder risikomildernden Faktoren sein.
- (3) Die *personalen Merkmale*, also Kompetenzen und Fähigkeiten eines Kindes, lassen sich in fünf Bereiche unterteilen: die kognitiven Fähigkeiten, die emotionale Stabilität, die sozialen Kompetenzen, die körperlichen Gesundheitsressourcen und die Überzeugung bzw. die Motivation. Hierzu gehören auch die personalbiologischen Merkmale.
- (4) Das *Entwicklungsergebnis* beschreibt den Erhalt und Erwerb von dem Alter angemessenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Das positive Gelingen eines Entwicklungsergebnisses sowie die rasche Erholung von traumatischen Erlebnissen haben eine Abwesenheit psychischer Störungen zur Folge. Gelingt die Anpassung nicht, ist ein negatives Entwicklungsergebnis zu erwarten und es resultiert psychische Beeinträchtigung.

Transaktionsprozesse

- (5) Das *Zusammenspiel von Person und Umwelt* wird vom Individuum durch selektive Wahrnehmung, Ursachenzuschreibung, aktive Umweltveränderung, den Einsatz von effektiven Coping-Strategien sowie Bindung an soziale Netzwerke gesteuert respektive beeinflusst.
- (6) Das *Zusammenspiel von Person und Entwicklungsergebnis* kann effektiv, also

gelingend ausfallen, oder aber dysfunktional, nicht gelingend. Gelingt der Bewältigungsprozess, kann das Individuum in diesem Bereich als resilient bezeichnet werden.

Gerade im Bereich von Transaktionsprozessen besteht noch grosser Forschungsbedarf. Klar ist, dass das Resilienzphänomen an Wichtigkeit gewinnt und der Praxis Aufschluss für die Arbeit gibt. (vgl. ebd. 2004: 62-64)

2.3 Entwicklungsaufgaben eines Kindes im Vorschulalter

2.3.1 Die psychosoziale Entwicklung

Ein Kind im Vorschulalter hat diverse Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Erikson (1988), ein Psychoanalytiker und Schüler Freuds, beschäftigte sich mit der Frage, wie ein Kind in Entwicklungskrisen zu Lösungen kommt. Er untersuchte, wie sich das Individuum („ich“) zur Gesellschaft („es“) verhält. Das Schicksal des Kindes hängt von der Bewältigung psychosozialer Krisen ab. Erikson (vgl. ebd 1988: 72f.) unterscheidet acht kontinuierlich verlaufende Phasen der Entwicklung: 1. Vertrauen gegenüber Misstrauen 2. Autonomie gegenüber Scham und Zweifel 3. Initiative gegenüber Schuld 4. Leistung gegenüber Minderwertigkeitsgefühl 5. Identität gegenüber Rollenkonfusion 6. Intimität gegenüber Isolierung 7. Zeugende Fähigkeit gegenüber Stagnation 8. Ich-Integrität gegenüber Verzweiflung.

Ein Kind im Vorschulalter (4-6 Jahre) befindet sich in der dritten Phase, „Initiative gegen Schuldgefühl“ (vgl. Böhm et al. 2008: 142). Es ist in dieser Phase am eigenen Körper und an fremden Körpern und Aussehen interessiert. Wichtig werden Körperteile, die ihm normalerweise verborgen sind. Aus dieser Neugier entstehen „Doktor-Spiele“ und „Mutter-Kind-Spiele“, wobei sich Kinder gegenseitig berühren und zur Schau stellen und Erwachsene eindringlich nach intimen Abläufen wie Zeugung und Geburt befragen.

Weiter findet die ödipale Auseinandersetzung statt, wobei die Symbiose Mutter-Kind durch die Zusammengehörigkeit von Mutter und Vater aufgelöst wird (vgl. ebd. 2008: 144). Das Kind kommt in den Konflikt, dass es die Mutter nicht mehr für sich alleine haben kann und es beginnt gleichzeitig ein Konkurrenzdenken mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil aufzubauen. Der gegengeschlechtliche Elternteil wird je nach frühkindlichen Erfahrungen geliebt oder gehasst.

In dieser dritten Entwicklungsphase bildet das Kind eine eigene Identität aus und setzt sich damit auseinander, wie es werden will (vgl. ebd. 2008: 145). Die Kinder schauen bei

ihren Eltern ab und identifizieren sich mit deren Rollen. So werden Charakterzüge, Handlungsweisen und Berufswünsche vom gleichgeschlechtlichen Elternteil übernommen. In Rollenspielen lernt das Kind seine Fähigkeiten und seine Grenzen kennen und probiert verschiedene Charaktere aus.

Zur dieser Phase gehört nach Erikson (1988) auch die Gewissensbildung. Das Kind übernimmt die Werte und Normen der Bezugspersonen kritiklos. Es erfährt Schuld, wenn es sich nicht an die Vorgaben hält (vgl. Böhm et al. 2008: 146). Die Emotionsregulation sollte bei einem Kind im Vorschulalter in der Regel selbständig und ohne soziale Rückversicherung stattfinden (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 15).

2.3.2 Die kognitive Entwicklung

Der Entwicklungspsychologe Piaget beschäftigte sich mit der Denkentwicklung im Kindesalter und dem Verhalten im Umgang mit Problemen. Er beobachtete hauptsächlich, was sich ein Kind selbständig aneignet (vgl. Böhm et al. 2008: 149-153). Er geht davon aus, dass sich Kinder folglich selbst motivierend und selbstregulierend mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Piaget unterteilt die Entwicklungsstufen wie folgt: Sensomotorische Phase, vor-operationale Phase, konkret-operationale Phase und formal-operationale Phase.

Das Kind im Vorschulalter befindet sich noch in der zweiten Phase (vgl. ebd. 2008: 150f.). Es ist somit noch nicht in der Lage logisch zu denken. Es kann seine Erfahrungen noch nicht soweit auswerten, dass es auf der Ebene der Vorstellung logische Schlussfolgerungen ziehen kann. Weiter ist es noch nicht in der Lage, sich auf mehrere Merkmale zu konzentrieren und diese in seine Schlussfolgerungen mit einzubeziehen. Dies illustriert Piaget mit dem „Gläser-Perlen-Versuch“¹¹.

Weiter zieht Piaget den Schluss aus dem „Drei-Berge-Experiment“¹², dass Kinder im Vorschulalter egozentrisch denken (vgl. ebd. 2008: 156f.). Die Kommunikation von

¹¹ In zwei identischen Gefäßen ist die selbe Menge an Perlen. Wird die ganze Menge Perlen in ein schmaleres Gefäß geschüttet, so denkt das Kind, dass nun mehr Perlen im Gefäß vorhanden sind, weil der Pegel der Perlen höher ist, als im ersten Gefäß. Wird wiederum die selbe Menge an Perlen in ein breiteres Gefäß geschüttet, so meint das Kind es hätte nun weniger Perlen im Gefäß, da der Pegel tiefer ist als im Ursprunggefäß. Das Kind erkennt noch keine Reversibilität (gedankliche Umkehrung) und Dezentrierung (Konzentration auf zwei Merkmale).

¹² Auf einer Modelllandschaft mit drei Bergen - auf einem davon befindet sich eine Puppe - soll das Kind Aussagen aus seiner Perspektive wie auch zur Perspektive der Puppe machen. Das Kind ist in dieser Phase noch nicht fähig, Aussagen aus der Perspektive der Puppe zu machen, sondern antwortet jeweils aus der eigenen Perspektive.

Kindern im Vorschulalter ist beispielsweise so aufgebaut, dass Kinder ihre eigene Meinung zum Ausdruck bringen, und davon ausgehen, dass alle anderen automatisch ihrer Meinung sind. Auf der emotionalen Ebene gelingt es Vorschulkindern allerdings bereits einfühlsam auf andere zu reagieren.

2.3.3 Die körperliche Entwicklung

Zur Grobmotorik eines Kindes im Vorschulalter gehört das sich selbständige An- und Ausziehen, sicheres Treppensteigen ohne Hilfe der Hände und mit Fusswechsel, Roller- und Fahrradfahren sowie das Ballgeschick mit dem Fangen und Werfen (vgl. ebd. 2008: 319). Das Kind lernt zu balancieren und das Gleichgewicht in unterschiedlichen Situationen zu halten (Bsp. auf einem Bein hüpfen, schaukeln etc.). Weiter ist ein Kind im Vorschulalter in der Lage - je nach Förderung und Möglichkeiten - andere sportliche Aktivitäten wie das Schwimmen, Skifahren, Skaten etc. zu erlernen.

Auf der feinmotorischen Ebene zählen das einen Stift Halten und damit malen sowie einfache Formen ausschneiden und kleine Gegenstände sicher greifen zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd. 2008: 319). Weitere im Vorschulalter zu erlernende Fertigkeiten sind beispielsweise das Schuhbinden und das Zähneputzen. Diese Auflistung ist nur ein Bruchteil der tatsächlichen Entwicklungsaufgaben in diesem Alter. Eine detaillierte und altersspezifische Liste findet sich bei Kiphard (2006: 9-71)¹³.

Ein wichtiger Bestandteil der Entwicklung im Vorschulalter ist die Sprache (vgl. Böhm et al. 2008: 319). In dieser Phase bedienen sich die Kinder vor allem der „warum-Fragen“, womit der Sprachschatz wie auch Gedankengänge verfeinert und erweitert werden (vgl. Eimuth et al. 2008: 226; Kiphard 2006: 96-98). Die fundamentale Sprachentwicklung ist mit dem 6. Lebensjahr abgeschlossen.

2.3.4 Allgemeine Entwicklungsaufgaben

Eine Hauptaufgabe von Kindern im Vorschulalter ist der Übertritt in den Kindergarten. Einerseits kommt das Kind in eine neue Umgebung, zu Menschen, die es bisher nicht gekannt hat, andererseits ist es zum ersten Mal über längere Zeit in einem fremden Raum und von seiner Bezugsperson getrennt. Hier tragen Erwachsene bereits viel dazu bei, wie ihr Kind auf diese Entwicklungsaufgabe „Eintritt in den Kindergarten“ vorbereitet ist (vgl. Figdor 2006: 105-110). Beispielsweise kann mit der Oma die Trennung von der Mutter

¹³ Vom 1.-4. Altersjahr finden sich unterteilt in optische Wahrnehmung, Handmotorik, Körpermotorik, Sprache, akustische Wahrnehmung und Sozialentwicklung eine ausführliche Tabelle mit spezifischen Übungen und Überprüfkriterien (vgl. Kiphard 2006: 9-71).

bereits im Voraus geübt werden. Für den Eintritt in den Kindergarten können beispielsweise „Schnuppertage“ und oder ein „Übergangsobjekt“ vorgesehen werden, um dem Kind zu helfen, mit der Trennung von der Bezugsperson fertig zu werden¹⁴ (vgl. Tait 2006: 153). Hat ein Kind bereits eine Spielgruppe besucht, ist es sich bereits gewohnt, ohne die primäre Bezugsperson etwas zu explorieren. Wenn es ein Kinderprogramm wie das MuKi-Turnen oder einen Schwimmkurs absolviert hat, hat es sich bereits daran gewöhnen können, für bestimmte Sequenzen einem vorgegebenen Programm zu folgen und hat bereits eine erste Gruppenerfahrung gemacht (vgl. Böhm et al. 2008: 41).

Vorteile für die Entwicklung haben Kinder, die eigenständig nach neuen Erfahrungen suchen, die sich positiv sozial orientieren und die letztlich deutliche Fortschritte in der Kommunikation, der Motorik und der Selbständigkeitsentwicklung zeigen (vgl. Bengel et al. 2009: 114). Weiter ist eine sichere Bindung zu mindestens einer Bezugsperson Grundvoraussetzung für eine gesunde Entwicklung (vgl. Böhm et al. 2008: 72). Kiphard (2006: 84+98) nennt Sicherheit und Geborgenheit, wie auch ein positives Selbstwertgefühl und ein angemessenes Lernangebot als Grundlage für jegliche gesunde psychische und soziale Entwicklung.

Kinder allgemein, aber vor allem im Vorschulalter, lernen durch Erlebnis-, Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten (vgl. Böhm et al. 2008: 174f.). Durch Beteiligung an Entscheidungsprozessen werden sie in ihrer Eigenverantwortlichkeit gestärkt. Sie experimentieren und ahmen nach, um ihre körperlichen, geistigen und sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Dies geschieht in ihren jeweiligen Lebenslagen und vor ihren kulturellen und weltanschaulichen Hintergründen. Für die pädagogische Arbeit können verschiedene Methoden oder Hilfsmittel verwendet werden. Durch Spiele und Spass, Bewegung, Tanz und Theater können Vorschulkindern Selbsterfahrungen mittels Bewegung ermöglicht werden (vgl. Eimuth et al. 2008: 63). Mit Musik und Gestaltung können weitere kreative Fähigkeiten gefördert werden, die als Grundlage zur Lebensbewältigung dienen (vgl. ebd. 2008: 166f.).

Die Aufteilung in psychosoziale, kognitive und körperliche Entwicklung ist eine Möglichkeit, um die Entwicklungsaufgaben von Kindern zu beschreiben. Um die Resilienzfähigkeit von Kindern zu stärken, bietet sich die Aufteilung der sechs personal- zu entwickelnden Kompetenzen an, wie sie von Fröhlich-Gildhoff (2011: 42) oder Doubek

¹⁴ Weitere Hilfsmittel, die dem Kind helfen den Übergang bestmöglich zu erleben sind Rituale, wenn das Kind Urheberschaft erlebt, und das Erkennen der Pädagoginnen und Pädagogen von kognitiven Interessen und Herausforderungen des Kindes.

(2003 zit. nach Böhm et al. 2008: 76) vorgeschlagen wird: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, Soziale Kompetenzen, Umgang mit Stress und Probleme lösen. Wustmann (2004: 125) fügt noch zwei weitere entwicklungsfördernde Fertigkeiten hinzu: Zum einen sind dies die Eigenaktivität und persönliche Verantwortungsübernahme, was die Schaffung von Möglichkeiten der Partizipation und des kooperativen Lernens voraussetzt und zum anderen die körperlichen Gesundheitsressourcen. Eigenaktivität und Verantwortungsübernahme können auch in der Selbststeuerungs-, der Selbstwirksamkeits-, der Sozial- sowie in der Problemlösungskompetenz erlernt und gefördert werden. Körperliche Gesundheitsressourcen sind laut Fäh (2009: 13f.) Reaktionen und Antworten auf die Bewältigung von individuellen Anforderungen und Lebenskompetenzen. Dies bedeutet, dass eine Förderung der sechs oben genannten personal-zu entwickelnden Kompetenzen automatisch eine gesundheitsfördernde Wirkung hat. In Kapitel 3 werden diese sechs genannten Kompetenzen genauer betrachtet.

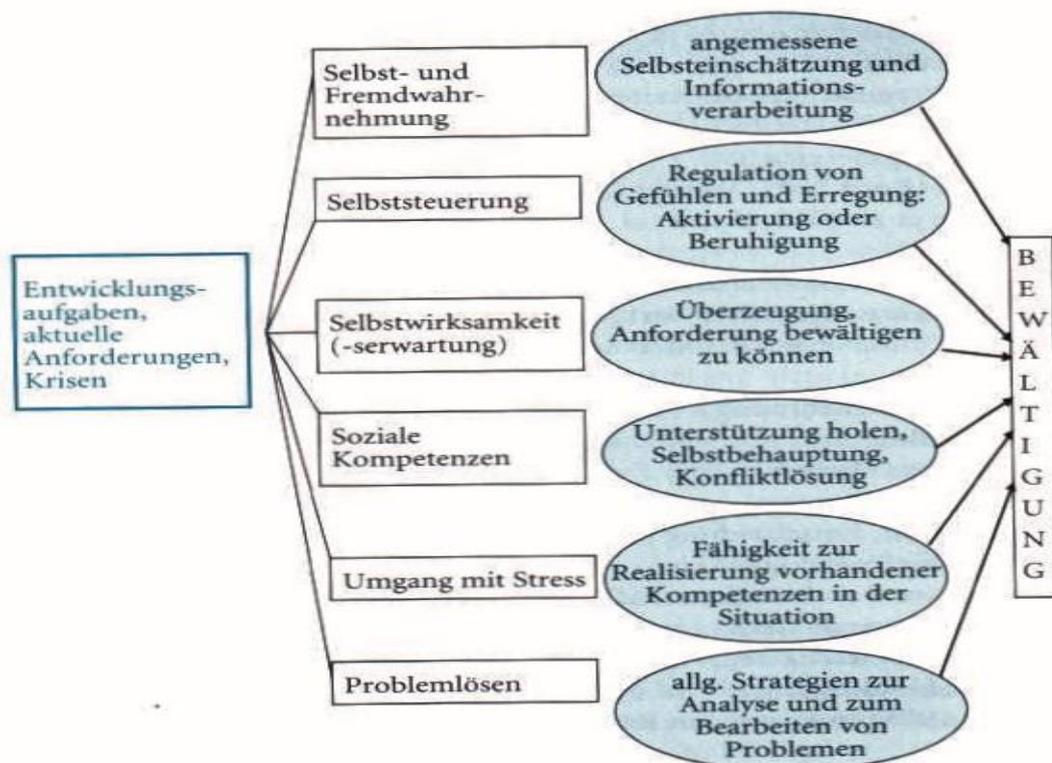


Abb. 3 Resilienzfaktoren (in: Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2010: 42).

Diese sechs Faktoren stehen in engem Zusammenhang zueinander. Sie sind nicht absolut voneinander trennbar und können auch Voraussetzung füreinander sein oder einander beeinflussen. Beispielsweise kann eine realistische Einschätzung der Selbstwahrnehmung die Selbstwirksamkeit erhöhen, was wiederum die sozialen Kompetenzen im Umgang mit Gleichaltrigen begünstigt. Die Trennung ist ausschliesslich für die analytische Erarbeitung sinnvoll. Die personal-zu entwickelnden Fähigkeiten eines Kindes können gefördert werden, um seine Resilienzfähigkeit zu stärken. Damit sind allfällige Risikofaktoren im familiären und sozialen Bereich noch nicht beseitigt. Fäh (2009: 43), Berndt (2007: 38) und Kipker (2008: 51f.) sind sich einig, dass es sich im Einzelfall anbietet, mittels Intervention möglichst viele Risikofaktoren zu beseitigen und zusätzlich die personal-zu entwickelnden Fähigkeiten eines Kindes zu stärken. Dabei setzt jedes nachhaltige Interventions- oder Präventionsprogramm auf möglichst vielen Ebenen an und bezieht die im System eines Kindes beteiligten Parteien in den Prozess mit ein (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 10f.). Weiter ist für eine nachhaltige Resilienzförderung eine kontinuierliche Anknüpfung an die Lebenswelt des Kindes Voraussetzung. Eine Förderung auf mehreren Ebenen bedeutet konkret, die Kooperation zwischen den Betroffenen aufzubauen (Kindergarten, Eltern, diverse Bezugspersonen und weitere involvierte Instanzen) und die Methoden zu vereinheitlichen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2010: 47).

Im nächsten Kapitel wird die Ebene der personal-zu entwickelnden Fähigkeiten eines Kindes im Vorschulalter in der Institution „casa cantero“ untersucht. Die Berücksichtigung weiterer involvierter Instanzen und Ebenen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

3. Resilienzförderung in der Institution „casa cantero“

Die Institution „casa cantero“¹⁵ ist ein Mutter-Kind-Haus. Sie bietet Müttern und deren Kindern in schwierigen Lebenssituationen ein betreutes Wohnen mit individueller Förderung an. Die drei Häuser der Institution befinden sich an zwei Standorten im Aargau, nämlich in Turgi und in Gebenstorf. Insgesamt arbeiten 20 Angestellte mit Total 1300 Stellenprozenten in der Institution. Vom Kanton liegt eine Bewilligung für 23 Plätze für Bewohnerinnen mit Kind(ern) vor. Die Institution bietet Betreuung rund um die Uhr an.

Von Montag bis Freitag und von 9.00 Uhr bis 13.00 Uhr werden alle Kinder der Institution im internen Hort im Haus „Traube“ in Turgi betreut, falls sie die Schule oder den

¹⁵ Alle Angaben zur Institution „casa cantero“ basieren auf Informationen aus internen Dokumenten ebenso wie auf die Beobachtungen der Autorin in der Praxis.

Kindergarten nicht ausserhalb der „casa cantero“ besuchen. Diese Betreuung und gezielte Förderung im Kleinkinderbereich geschieht durch geschultes Fachpersonal: Fachfrau/Fachmann Betreuung (FaBe). Die Kinder werden altersspezifisch und in Sequenzen angeleitet und gefördert. Weiter sind die Entdeckung der Umgebung und der Natur auf Spaziergängen, das Ausprobieren der eigenen Fähigkeiten auf Spielplätzen und das Sozialverhalten in Gruppen im Spiel Teil der Entwicklungsförderung zu eigenständigen Persönlichkeiten. Aufgrund der Betreuung der Kinder durch Fachpersonen wird einerseits das Wohl des Kindes sichergestellt und es wird zudem altersgerecht gefördert, andererseits werden so die meist alleinerziehenden Mütter entlastet.

Im Erwachsenenbereich, parallel zum Kinderhort, werden die Mütter unter Anleitung des Fachpersonals, von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, im Bereich der Haushaltsaufgaben und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung angeleitet. Die Tagesplanung ermöglicht es den Müttern, ihre Arbeiten zu strukturieren und bei Bedarf Hilfe vom Fachpersonal in Anspruch zu nehmen. Weiter dient die Arbeit im Haushalt dem Erwerb von Fähigkeiten und Wissen und dem Ausgleich nebst der Betreuungsaufgabe an den eigenen Kindern. Psychische Stabilität, wie auch Kompetenzerweiterung im sozialen Bereich durch das Arbeiten in der Gruppe, sind tägliche Herausforderungen, der sich die Mütter in einem Schonraum stellen. Ziele sind die Eigenverantwortung zu übernehmen und eine grösst mögliche Ressourcenerweiterung sowie deren Erhalt. Nach Möglichkeit arbeiten die Mütter Teilzeit auch ausserhalb des Hauses im ersten oder zweiten Arbeitsmarkt. Auch Ausbildungen werden von Seiten der Institution unterstützt.

Die Bearbeitung und Planung des Förderbedarfs und der Unterstützungsleistung erfolgt mittels Ziel-Massnahmeplanung (s. Anhang I) in Aushandlung der Klientin mit der jeweiligen Bezugsperson. Für die Kinder wird von der Bezugsperson ein Entwicklungsportfolio erstellt. Deren Entwicklungsüberprüfung wird mittels Entwicklungstabelle halbjährlich durchgeführt. Die Überprüfung der Ziele der Mütter erfolgt von Seiten der Bezugsperson und der Bewohnerin je nach Bedarf alle drei bis sechs Monate. Mit einbezogen werden der Förderbedarf und die Entwicklungsschritte des Kindes, um eine umfassende und nachhaltige Erziehungsfähigkeit zu gewährleisten oder anzustreben. Hierfür stehen die Fachpersonen der Kinder wie auch jene der Erwachsenen in regelmässigem Austausch. Jährlich findet ein Standortgespräch statt, an dem Behörden, Beistände und weitere involvierte Parteien sowie die Bezugsperson und die Bewohnerin teilnehmen.

Am Wochenende und am Nachmittag gestalten die Mütter die Zeit mit ihren Kindern individuell. Je nach Betreuungsbedarf unterstützt und coacht das Fachpersonal die Klientinnen. Auch Besuche von Angehörigen, Verwandten und Freunden finden in dieser Zeit statt. Je näher der Austritt der Mutter und deren Kind rückt, umso mehr passiert eine Orientierung nach aussen und es wird nach einem stabilen sozialen Umfeld gesucht.

In der Institution werden Mütter mit Kind(ern) aufgenommen, die sich in einer schwierigen Lebenslage befinden oder in irgendeiner Form Unterstützung in der Erziehung der Kinder brauchen. Ursachen können sein: psychische Belastungen, kognitive oder körperliche Beeinträchtigung, erfahrene Gewalt, schwierige Familienverhältnisse, junges und/oder unmündiges Alter. Kinder, die ohne Mutter in der Institution leben, werden ausschliesslich von Fachpersonal betreut. Bezahlt wird der Aufenthalt vom Sozialdienst, der Invalidenversicherung (IV) oder durch Ergänzungsleistungen (EL). Diese geben auch die Grobziele des Auftrages an die Institution vor.

Da die Institution den Müttern gemeinsam mit ihren Kindern einen Aufenthalt bietet, im Gegensatz zu Kinderheimen, kann das Mikrosystem Mutter-Kind erhalten werden (vgl. Hurrelmann 2002: 138f.). Weiter ist eine systemische und somit umfassendere Bearbeitung der Defizite oder Probleme der Mutter wie auch des Kindes in der Kernfamilie möglich.

In den folgenden sechs Unterkapiteln werden nun die personal- zu entwickelnden Fähigkeiten genauer ausgeführt. Im ersten Teil findet eine theoretische Erläuterung statt. Danach wird aufgezeigt, wie dies in der Praxis aussehen könnte. Die Autorin stützt sich dabei hauptsächlich auf die im Manual für Erzieherinnen und Erzieher vorgeschlagenen Inputs (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2007). Zuletzt wird eine Analyse der Umsetzung in der Institution „casa cantero“ gemacht.

3.1 Selbstwahrnehmung

Bei der Selbstwahrnehmung geht es hauptsächlich darum, sich selbst, seine eigenen Empfindungen und Gedanken, möglichst ganzheitlich und unverzerrt wahrzunehmen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 10f.). Diese Wahrnehmung ist Voraussetzung, um sich selbst reflektieren und sich in Beziehung zu anderen setzen zu können. Ein weiterer Bestandteil ist das Wahrnehmen anderer in sozialen Situationen sowie die Wahrnehmung meiner

selbst im Gegenzug. Diese gegenseitige Wahrnehmung gilt es in ein adäquates Verhältnis zu setzen. Sie setzt Kenntnisse über die eigenen Stärken und Schwächen voraus. Weiter sind eine positive Selbsteinschätzung und ein positives Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten notwendig. So entsteht ein Gefühl der Einzigartigkeit der eigenen Person. Das Selbstbild eines Kindes, seine Meinung, Einschätzung und Auffassung von sich als Person mit allen Eigenschaften, Stärken, Schwächen, Möglichkeiten und Ressourcen entscheidet, wie es fühlt, denkt und sich verhält (vgl. Frick 2011: 180f.). Dies wiederum beeinflusst seine Zukunft. Das Selbstbild des Kindes entwickelt sich bereits in den ersten Jahren und verfestigt sich in den darauffolgenden zunehmend. Grossen Einfluss auf das Selbstbild eines Kindes haben Bezugspersonen, die in den ersten Lebensjahren wichtig sind. Zuschreibungen wie „du bist dumm“, „du hast eine sehr schöne Schrift“, „du kannst das sowieso nicht“ beeinflussen und prägen die Einstellung eines Kindes zu sich selbst. Weiter spielen indirekte Eigenschaftszuschreibungen durch andere Personen eine wichtige Rolle, da das Kind diese auf sich überträgt. So nimmt ein Kind z.B. an, der Vater halte es für weniger intelligent als seine Schwester und schliesst daraus, es sei dumm. Eine weitere Quelle für Informationen über sich selber ist der Vergleich mit anderen. Daraus ziehen Kinder dann ihre persönlichen Schlüsse: „Marc kann schneller rennen als ich, aber meine Schrift ist schöner als die von Marc. Ich bin kein guter Sportler, aber in Sprache bin ich begabt“. Der Prozess der Selbstwahrnehmung lässt sich in drei Konzepte zerlegen.

3.1.1 Das (Selbst-) Konzept

Das Selbstkonzept ist einerseits ein aus Erfahrungen resultierendes Bild, welches sich stetig verändert und somit als dynamisch beschrieben wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 12). Andererseits ist es oft sehr schwierig, dieses zu verändern, wenn es einmal steht, denn alle neu gewonnenen Informationen werden passend zum bereits bestehenden Selbstbild gemacht. Die Person schaut dann nur noch durch die Brille des sich angeeigneten Selbstbildes. Erst in der Phase der Pubertät oder im Erwachsenenalter findet eine kritische Hinterfragung statt (vgl. Frick 2011: 182). Daher ist es von zentraler Bedeutung, was Bezugspersonen von Kindern im Vorschulalter über diese sagen, wie sie mit ihnen umgehen und mit welcher „Brille“ sie die Kinder sehen.

Das allgemeine Selbstkonzept kann weiter aufgeteilt werden in bereichsspezifische wie beispielsweise das „schulische Selbstkonzept“. Ein Kind macht sich Zuschreibungen durch in der Schule gemachte Erfahrungen und nimmt sich fortan etwa als „fleissiger Schüler“ wahr.

Das eigene Verhalten aber auch Ereignisse werden vom „Selbstkonzept-Träger und der Selbstkonzept-Trägerin“ unterschiedlich wahrgenommen und bewertet (vgl. ebd. 2011: 186f.). Personen mit einem positiven Selbstkonzept schreiben Erfolge tendenziell ihren eigenen Bemühungen zu, hingegen schreiben Personen mit einem negativen Selbstkonzept die Erfolge eher dem Schicksal zu. Misserfolg bedeutet für Personen mit einem positiven Selbstbild nichts Schlimmes. Personen mit einem negativen Selbstkonzept stellen sich bei einem Scheitern eher in Frage und werten sich ab. Somit führt ein positives Selbstkonzept zu einem guten Selbstwertgefühl, eine sehr selbstkritische Einschätzung gegenüber sich selber zu einem sinkenden Selbstwertgefühl. Längerfristig betrachtet führt ein negatives Selbstkonzept zu einer Negativspirale, wobei ein positives Selbstbild zu einer Aufwärtsspirale führt. An dieser Stelle muss jedoch kritisch angeführt werden, dass permanenter Erfolg auf die Dauer ungesund und kontraproduktiv wirken kann, wie es beispielsweise bei einer Selbstkritik-Unfähigkeit von Risiko-Managern in der Finanzbranche der Fall ist.

3.1.2 Die (Selbst-) Wahrnehmung

Durch Körper- und Sinneserfahrungen wie auch durch Rückmeldungen von der Umwelt lernt bereits ein Säugling, was „Ich“ und was „Nicht-ich“ ist (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 13). Der Kreislaufprozess von Wahrnehmung und Rückmeldungen aus der Umwelt vermittelt dem Kind das Wissen, dass es handelndes Subjekt ist (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2011: 44). Je älter das Kind wird, desto differenzierter nimmt es das Ich und die Umwelt wahr. Gefühlslagen zum Beispiel, werden bereits nach dem 18. Monat wahr genommen. Die Sinnessysteme des Körpers liefern dem Kind Informationen über sich und seine Umwelt (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 13). Damit eine Differenzierung gelernt werden kann, ist es für das Kind jedoch wichtig, diese Informationen gespiegelt zu bekommen. Erst so gelingt es, sich in ein Verhältnis zu anderen Menschen zu setzen. In jedem Fall ist der eigene Körper Ausgangspunkt für jegliche Erfahrung: Das Kind nimmt sich in seinem Körper und durch seinen Körper wahr. Das Körperkonzept wird deshalb nach Körperschema und Körpergefühl unterteilt. Weiter zählt zur Selbstwahrnehmung die Schulung der Selbstaufmerksamkeit. Das Kind fokussiert vermehrt auf bestimmte Wahrnehmungsgegenstände wie akustische, visuelle und taktile Signale. Zudem wird die Sensibilität für die Aufnahme von Informationen erweitert. Das Kind verbindet und ordnet gewonnene Informationen aus dem Körper und von ausserhalb in sein bisheriges System ein. Die Verarbeitung der Informationen knüpft am bereits erwähnten Selbstkonzept an. Dies kann dazu führen, dass gewisse

Informationen dadurch ausgeblendet oder nicht integriert werden. Passen Informationen mit dem Selbstkonzept überein, kommt es zur Kongruenz und weitere Informationen können verarbeitet werden. Stimmen Erfahrungen und Selbstkonzept nicht überein, folgt eine Inkongruenz, was zu Störungen führen kann.

3.1.3 Die (Selbst-) Reflexivität

Durch die Selbstbeobachtung und das selbstbezogene Denken im inneren Dialog entwickelt sich das Selbstkonzept weiter (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 14). Hierfür brauchen Kinder Anleitung und Vorbilder. Der Prozess kann durch die Sensibilität für den eigenen Körper und die eigenen Gefühle angekurbelt werden. Sie brauchen vor allem Unterstützung, um ihre Wahrnehmungen ausdrücken zu können (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2011: 44f.). So lernen sie ihre Gefühle und Gefühlsqualitäten zu unterscheiden. Dabei reflektieren sie sich und setzen sich ins Verhältnis zu anderen Menschen.

Das Trainingsmanual (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 47ff.) definiert folgende Ziele für die Einheit zum Thema Selbstwahrnehmung: Die Kinder sehen sich als Mitglied der Gruppe. Sie entwickeln Neugierde und Freude am Entdecken. Sie richten die Aufmerksamkeit auf sich selber, auf das Wie und Wer sie sind. Die Kinder erfahren Bestätigung. Sie erhalten Anregungen dafür, stolz auf sich zu sein. Die Kinder kennen ihre Sinne und erleben sich bewusst. Sie denken über sich und ihre Gefühle nach. Sie können über ihre Gefühle reden und diese benennen. Die Kinder kennen die Basisemotionen wie Freude, Trauer, Wut etc. Sie sind sensibilisiert für die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen. Sie kennen verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten von Gefühlen. Hierfür werden diverse Theater- (s. Anhang II), Spiel- (s. Anhang III) Gestaltideen (s. Anhang IV) und Lieder (s. Anhang V) vorgeschlagen (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2010: 52). Wichtig bei der Durchführung dieser Methoden ist, dass die Kinder mit verschiedenen Sinnen sich und ihre Umwelt wahrnehmen können. Die Lieder, die Spiele, das Malen und das Theaterspiel sollen diesen Zugang ermöglichen. Die Einheit zur Selbstwahrnehmung ist ein grosses Thema. Sie enthält sowohl den Fokus auf die Sinne wie auch den Fokus auf die Emotionen, welche folglich über eine längere Zeit thematisiert werden sollten (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 48f.). Da das Manual sich an Kindertageseinrichtungen wendet, sind die Einheiten klar strukturiert. Als Ergänzung dazu kann Kipkers (vgl. 2008: 85) „Magic Circle“ (s. Anhang VI) als Möglichkeit für eine systematische Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung betrachtet werden.

Analyse der Institution „casa cantero“

In der Institution „casa cantero“ kann eine Umsetzung spontaner als im Manual vorgeschlagen und in Teilabschnitten stattfinden. Da mehrere Betreuungspersonen mit den Kindern arbeiten, sind auch die Ideen vielfältiger und die Selbstwahrnehmung kann in den unterschiedlichsten Alltagssituationen gefördert werden. Allerdings ist eine hohe Selbstdisziplin und ständige Reflexion der pädagogischen Alltagssituation von Seiten der Betreuenden erforderlich wie auch eine genaue Dokumentation im Rapport darüber, wer wann was und wie mit wem gemacht hat. Dadurch, dass in der Institution „casa cantero“ Mütter mit ihren Kindern wohnen, gelingt es, die Beziehung zur primären Bezugsperson zu erhalten und ihre Qualität zu verbessern. Kinder erhalten Rückmeldungen zu ihrem Verhalten einerseits von den Betreuenden, andererseits von den Müttern. Dies ist wichtig für die Erlangung eines positiven Selbstkonzeptes. Die Arbeit mit den Müttern ermöglicht eine Aufklärung über die Entwicklungsschritte des Kindes aber auch über die Wichtigkeit der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes. Den Betreuenden ist eine positive Lebenseinstellung und eine positive Rückmeldung dem Kind gegenüber sehr wichtig. Hierzu gehört auch, dass die Mütter sich darüber im Klaren sind, wie sie über ihre Kinder denken und welche Auswirkungen ihre Meinung auf deren Verhalten hat. Zudem können Betreuende den Kindern direkte Erfolgserlebnisse ermöglichen, indem sie die Kinder direkt fördern und ihnen durch das Spiegeln der Gefühle oder durch Rückmeldungen eine Auseinandersetzung mit sich und seinen Gefühlen anregen. Eine weitere Chance besteht darin, dass jeweils mehrere Mütter mit ihren Kindern in der Institution leben. Dies bedeutet, dass soziale Situationen automatisch stattfinden und Kinder miteinander klar kommen müssen. Somit findet die Auseinandersetzung mit Frust, Freude und Trauer ganz natürlich im Alltag der Kinder statt.

Betreuende der Institution helfen den Kindern, ihre Gefühle zu erfahren, auszuhalten und zu überwinden, indem sie nicht sofort einschreiten und damit möglichen Reibereien nicht vorbeugen. Gerade bei Müttern mit nur einem Kind lässt sich eine Tendenz der Überbehütung feststellen. Damit wird aber dem Kind die Möglichkeit genommen, alleine mit den eigenen Gefühlen umzugehen.

Ein weiterer Bestandteil der Selbstwahrnehmungs-Förderung ist die Hilfestellung zum Benennen von Gefühlen. Gerade mit der Möglichkeit, in einer Institution zu wohnen und dadurch mit Professionellen der Sozialen Arbeit in Kontakt zu kommen, lernen die Kinder

ein umfassendes „Gefühls-Vokabular“ kennen. Die Betreuenden lassen die Kinder bewusst die Konsequenzen für ihr Verhalten tragen, damit sich diese mit ihren Gefühlen auseinandersetzen lernen. So werden beispielsweise Kinder, die ausgeschlossen sind, nicht sofort von den Betreuenden in die Gruppe integriert, sondern es werden sowohl die Gefühle des ausgeschlossenen Kindes als auch die Empathie-Fähigkeit der anderen Kinder thematisiert.

In der Institution „casa cantero“ haben die Betreuenden relativ grosse Freiheit in Bezug auf die Zeit mit den Kindern und deren Gestaltung. So ist einerseits das Förderpotential sehr hoch, andererseits steht und fällt das Gelingen einer adäquaten Förderung mit dem jeweiligen Betreuenden. Die Fachpersonen Betreuung geben zwar immer wieder Anregungen und mögliche Interventionsmöglichkeiten ans Team weiter, die Umsetzung ist jedoch nur am Rande kontrolliert und eine „einheitliche Konzept-Umsetzung“ findet bei Standardsituationen nicht zwingend statt.

3.2 Selbststeuerung

Die Kompetenz der Selbststeuerung beinhaltet die Fähigkeit, eigene Emotionen zu kontrollieren und Spannungszustände zu regulieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 14f.). Weiter soll das Kind lernen, die begleitenden physiologischen Prozesse und Verhaltensweisen zu beeinflussen. Als Beispiel lernt ein Baby bereits einen Schlaf- und Wachrhythmus einzuhalten, also seinen Erregungshaushalt zu regulieren. Weiter zählen die Regulierung der motorischen Aktivitäten, der Aufmerksamkeit und der affektiven, emotionalen Befindlichkeit zur Selbststeuerung. Die Regulierung findet zu Beginn mit Hilfe der Bezugsperson statt. Ab dem fünften Lebensjahr sollte ein Kind allerdings selber in der Lage sein seine Emotionen zu steuern, auch ohne soziale Rückversicherung. Zur Emotionsregulation gibt es unterschiedliche Strategien, die den Kindern aufgezeigt werden können, damit sie in der Lage sind, sich angemessene Hilfe zu holen (vgl. ebd. 2007: 16-18). Hierzu gehören: Die *interaktive Regulationsstrategie* - das Kind nimmt Kontakt mit einer Bezugsperson oder zu Gleichaltrigen auf, damit es Unterstützung erhält; die *Aufmerksamkeitslenkung* - das Kind lenkt die Aufmerksamkeit von der Erregungsquelle ab; die *Selbstberuhigungsstrategie* - das Kind beginnt mit einem beruhigenden Verhalten wie saugen, nuckeln, schaukeln, einem beruhigenden Ritual; der *Rückzug* aus emotionalen Situationen; die *Manipulation* der emotionsauslösenden Situation - z.B. durch spielen; die *kognitive Regulationsstrategie* - positive Selbstgespräche führen oder kognitive Neu-Bewertung der Situation herbeiführen und schliesslich die *externale Regulationsstrategie* - die Emotionen werden körperlich

ausgetragen. Es ist zu beachten, dass es keine richtige oder falsche Strategie gibt. Kinder sollten vielmehr verschiedene Strategie-Alternativen kennen und einsetzen. Aufgabe der Betreuenden ist es, sie bei diesem Prozess zu unterstützen. Nur so erhält das Kind die Möglichkeit zur Selbstbeobachtung, zur Differenzierung der Gefühlswahrnehmung, zur emotionalen Perspektivenübernahme und schliesslich zur Bewerkstellung mehrerer Regulationsstrategien.

Das Trainingsmanual für Erziehende definiert folgende Ziele zur Sequenz der Selbststeuerung: Die Kinder kennen Verhaltensmöglichkeiten zur Kontaktaufnahme, Die Kinder kennen einige Methoden zur Verbesserung der Selbststeuerung des eigenen Handelns. Sie trauen sich die Fähigkeit Aufgaben zu bewerkstelligen zu. Sie lernen, inneren Anforderungen mutig zu begegnen. Sie entwickeln Handlungsalternativen zur Überwindung von Schwierigkeiten (vgl. ebd. 2007: 58f.). Mittels Geschichten (s. Anhang VII), Puppentheater (s. Anhang II) und Spielsequenzen lernen die Kinder auf andere zuzugehen. Wichtig ist, dass die Kinder laufend in das eigene Erleben geführt und in die Lösungssuche mit einbezogen werden. So findet Auseinandersetzung und Identifikation statt. Auch ist es förderlich, wenn Kinder dabei unterstützt werden, sich in ihrer Gefühlswelt als stark zu erleben. Das sich-kompetent-Erleben im Spiel fördert ein mutiges Verhalten im Alltag. Dafür eignet sich beispielsweise das „Bärenspiel“ (s. Anhang VIII). Mit dem „Ampelspiel“ (s. Anhang IX) lernen Kinder über Handlungsalternativen nachzudenken und Lösungswege zu suchen (vgl. ebd. 2007: 60-62). Im „Raketenspiel“ (s. Anhang X) erleben Kinder verschiedene körperliche Fortbewegungsalternativen. Rollenspiele allgemein ermöglichen Kindern, reale Situationen unterschiedlich zu erleben und Handlungsalternativen auszuprobieren.

Analyse der Institution „casa cantero“

In der Institution „casa cantero“ finden Kontaktaufnahmen und das sich Einstellen auf neue Situationen laufend statt. Da hin und wieder zusätzliche Mitarbeitende eingestellt werden oder Mütter mit ihren Kindern in die Institution eintreten, sind auch die Kinder gefordert, sich auf neue Menschen einzustellen. Somit werden Freundschaften mit anderen Kindern der Institution auf die Probe gestellt und Gruppenkonstellationen verändert. In der Bibliothek der Institution sind diverse "Conni- und Pixiebüchlein" vorzufinden. Diese schildern Alltagssituationen zu diversen Themen, womit sich die Kinder im Vorschulalter auf der emotionalen wie auch auf der handelnden Ebene identifizieren können. Dies fördert die Perspektivenübernahme. Das Erzählen dieser Bücher ermöglicht vielen Müttern den Einstieg in eine für sie schwer nachvollziehbare

Thematik (Bsp. Angst vor dem Zahnarzt). Weiter lernen die Kinder in der Alltagssituation der Institution "Stop" zu sagen. Da viele Kinder unterschiedlichen Alters zusammenkommen, ist es notwendig, dass sie einander ihre Grenzen kommunizieren. Wenn ein Kind die Grenze eines anderen nicht akzeptiert, helfen die Betreuenden, nach Handlungsalternativen zu suchen. Die Kinder vergnügen sich aus eigenem Antrieb mit Rollenspielen, in welchen sie diese ausprobieren und direkte Rückmeldung von anderen Kindern zu ihrem Verhalten bekommen. Die Institution verfügt über diverse Spielmöglichkeiten (Spielplatz, Kinderzimmer, Spielzimmer) und über viel entwicklungsförderndes Material (Bastelschrank, Verkleidungskiste, Schrank mit Spielen, Bibliothek, Bäbi-Ecke, diverse Bauklötze, etc.). Somit ist die Möglichkeit zu vielfältiger Beschäftigung und Förderung gegeben.

3.3 Selbstwirksamkeit

Je nach Erfahrungen, die ein Kind in seinen ersten Lebensjahren macht, entwickelt es eine Grundüberzeugung darüber, inwieweit das Leben Sinn macht oder nicht (vgl. ebd. 2007: 18f.). Erlebt das Kind Kontrolle der Situation, kann es mittels seiner Möglichkeiten und Ressourcen Hindernisse überwinden. Das Kind hat also Erwartungen an sich und an seine Umwelt, die sein Verhalten und die Herangehensweise an Aufgaben beeinflussen. Diese und deren Erfüllung wiederum führen zu einer Bestätigung des Erlebens der eigenen Selbstwirksamkeit. Je optimistischer Selbstwirksamkeitserwartungen sind, desto innovativer und kreativer werden Ideen aufgenommen und desto ausdauernder werden diese durchgeführt. Resiliente Kinder verfügen über eine realistische Rollenüberzeugung; Sie können über (kontrollierbare) bevorstehende Ereignisse Kontrolle ausüben und Ergebnisse beeinflussen. Sie spüren jedoch intuitiv, dass sie keinen Einfluss auf unkontrollierbare Ereignisse wie zum Beispiel die Scheidung der Eltern haben. Diese realistische Kontrollüberzeugung führt zu einem positiven Selbstkonzept, dieses wiederum führt zu einem positiven und stabilen Selbstwert. Daher ist es wichtig, dass sich Kinder selbst-wirksam erleben und das Kontrollerleben der Kinder gefördert wird. Letzteres beinhaltet wie oben erläutert die Unterscheidung von kontrollierbaren und unkontrollierbaren Ereignissen. Weiter sollen Kinder eine Rückmeldung erhalten, wenn sie Erfolge erzielt oder Effekte bewirkt haben. Schliesslich ist es ratsam, für Kinder Möglichkeiten zu schaffen, mit den eigenen Fähigkeiten etwas zu erreichen und sich kompetent erleben zu können.

Um Selbstwirksamkeit für Kinder erfahrbar zu machen, eignen sich Situationen, in denen sie durch ihr Verhalten Reaktionen von anderen bewirken und beeinflussen (vgl. ebd.

2007: 70-74). Um sich kompetent erleben zu können, ist es von Vorteil, mit einer Gruppe zu arbeiten. Denn mit diversen Spielen kann eine Situation, in welcher ein Kind das Sagen hat, hergestellt werden (vgl. ebd. 2007: 66-69). So zum Beispiel mit dem "Dirigentspiel" (s. Anhang XI). Weiter ist es wichtig, dass Kinder zu unterscheiden lernen, in welchen Gebieten sie erfolgreich und selbstwirksam sind. Das Ziel ist nicht, dass jedes Kind in jedem Gebiet der/die Beste ist, sondern dass Kinder lernen, sich trotz Schwächen in einem Gebiet, in einem anderen stark zu fühlen. Weiter sollen Kinder die Erfahrung machen, dass sie trotz Schwierigkeiten und Hindernissen Erfolgchancen haben, wenn sie den Mut aufbringen, sich diesen zu stellen. Auch sollte thematisiert werden, dass es „normal“ ist, Angst zu haben und dass es Möglichkeiten gibt, Ängste zu bewältigen. Kinder können hierfür an Situationen erinnert werden, die sie bereits geschafft haben, oder es kann ein „Mutmacherlied“ (s. Anhang XII) eingeübt werden, das ihnen in Angstsituationen hilft. Weiter sollen Kinder lernen nicht aufzugeben, stattdessen kleine Schritte zu planen, die schliesslich ans Ziel führen.

Analyse der Institution „casa cantero“

Für das Leben in der Institution ist es sehr wichtig, dass die Kinder auf ihrer Entwicklungsstufe so schnell wie möglich Selbständigkeit erlangen, denn je nach Situation ist die betreuende Person alleine mit mehreren Kindern, die bereit gemacht werden müssen für den Kindergarten und für den internen Hort. Ein Fokus liegt deshalb auf dieser altersgerechten Unabhängigkeit und darauf, ihnen so viel wie möglich zuzutrauen. Dies führt zum Umgang mit Stärken und Schwächen und bietet die Möglichkeit, Fähigkeiten gezielt auszubauen. Dadurch wird die Erfahrung von Selbstwirksamkeit gefördert und das Kind erlebt ein Stück Kontrolle und Unabhängigkeit in Alltagssituationen. Die Betreuenden der Institution ermutigen die Kinder, auch Fehler machen zu dürfen und über ihre Grenzen hinauszugehen. Dies geschieht beispielsweise bei den Ausflügen an den Wochenenden. Dann werden die Kinder häufig auf sportlicher Ebene herausgefordert. Weiter geben Betreuende der Institution den Kindern positive Rückmeldungen zu ihrem Verhalten und zu ihren Erfolgen sowie ermutigende Anregungen, weitere Versuche zu wagen. Durch die Bestärkung lernen die Kinder, auf ihre Fortschritte und Fähigkeiten zu achten und diese angemessen bei weiteren Situationen einzusetzen. Zudem werden die Kinder der „casa cantero“ adäquat in Entscheidungsprozesse mit einbezogen. Oft werden sie zu einfachen Entscheidungen im Alltag angeregt (auf welchen Spielplatz sie gehen möchten, was sie zum "z'Vieri" essen wollen, etc.). All dies gibt ihnen die Möglichkeit, ihre Meinung geltend zu machen, Selbstwirksamkeit zu erfahren und sich dieser bewusst zu werden.

3.4 Soziale Kompetenz

Zur sozialen Kompetenz gehören Fertigkeiten und Fähigkeiten, die den sozialen Umgang strukturieren, diesen steuern und erleichtern. Gemeint sind Verhaltensweisen motorischer, kognitiver und/oder emotionaler Art, die in sozialen Situationen, sprich: in der Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen, für ein Individuum oder eine Gruppe relevant sind (vgl. ebd. 2007: 19). Eine hohe Sozialkompetenz bringt dem Individuum kurz- und langfristig einen grösstmöglichen Nutzen und hat kleinstmögliche negative Konsequenzen. Gleichzeitig sind die Auswirkungen für die Umwelt und die Gesellschaft ebenfalls positiv, oder zumindest nicht negativ. Unterschieden werden muss hier die reine Verfügbarkeit, also das Vorhandensein der sozialen Kompetenz, von deren Anwendung. Ein Kind kann zum Beispiel über gute Empathie-Fähigkeiten verfügen, diese jedoch nicht einsetzen.

Die soziale Kompetenz entwickelt sich aus der bisherigen Lebenserfahrung und der persönlichen Entwicklungsgeschichte. Dazu kommt die Wirkung, die ein Individuum in einer Gruppe mit seinem Verhalten erfährt. Für die Förderung von Resilienz ist nicht nur das Vorhandensein der sozialen Unterstützung bedeutsam, sondern auch die Fähigkeit, soziale Unterstützung einzufordern und auf andere Menschen zuzugehen (vgl. Wustmann 2004: 103). Wer belastende Situationen nicht alleine meistern will, sondern das Unterstützungspotential anderer mobilisieren kann, hat gute Chancen auf eine hohe Resilienzfähigkeit.

Essentielle Elemente sozialer Kompetenz definieren Fröhlich-Gildhoff, Dörner und Rönna (2007: 20f.) wie folgt:

1. Das Wahrnehmen und die Interpretation sozialer Situationen und deren Informationsverarbeitung. Dieser Prozess setzt, wie in Kapitel 3.1 beschrieben, hohe Selbstwahrnehmungskompetenzen voraus. Die Wahrnehmung, Interpretation bis hin zur Reaktionsentscheidung wird durch das Selbstkonzept massgeblich beeinflusst. Eine hohe Sozialkompetenz setzt eine möglichst unverzerrte Verarbeitung von Informationen voraus. Damit verfügt man über eine hohe Anzahl an konkreten Handlungsmöglichkeiten in sozialen Situationen.
2. Die emotionalen Kompetenzen stehen in engem Zusammenhang mit der in Kapitel 3.2 beschriebenen Selbststeuerung (vgl. Brooks/Goldstein 2007: 40; Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 20f.). Gemeint ist die Fähigkeit, sich seiner Gefühle bewusst zu sein, Gefühle sprachlich zum Ausdruck zu bringen, Gefühle eigenständig zu

regulieren und die Gefühle einer anderen Person zu erkennen. Letzteres wird als Empathie bezeichnet, das Vermögen sich in andere Personen hineinzusetzen und deren Gefühle nachzuempfinden. Diese Fähigkeit fördert das Verständnis und die Akzeptanz von Andersartigkeit und beugt Missverständnissen vor. Empathie setzt eine differenzierte Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und das Vorhersehen von Konsequenzen voraus.

3. Die Grundbestandteile der Kommunikation dienen der Kontaktaufnahme, deren Aufrechterhaltung und einer adäquaten Beendigung (vgl. Brooks/Goldstein 2007: 90; Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 20f.). Grundfähigkeiten wie Blickkontakt, Mimik und Gestik, aber auch Worte und Angebote zur Kontaktaufnahme werden bereits in der frühen Kindheit erworben. Die Anwendung von Kommunikationsregeln wie zuhören, ausreden lassen und Pausen einlegen sind bereits komplexere Fertigkeiten. Noch diffiziler ist die Anwendung von Kommunikationsmethoden wie das „Spiegeln“ oder das Annehmen von Komplimenten sowie das konstruktive Üben von Kritik und die Verabschiedung und Abgrenzung bei negativen Einflüssen. Den wichtigsten Einfluss auf die Kinder haben hier die Bezugspersonen, die bereits in frühesten Kindheit Vorbild sind.
4. Die Verhaltensrealisierung beinhaltet die Fähigkeit, eigene Ansprüche und Bedürfnisse in angemessener Weise einzubringen, was sowohl bei der Lösung von zwischenmenschlichen Konflikten als auch bei einer allgemeinen Selbsteinbringung und Selbstbehauptung herausfordernde Bestandteile sozialer Kompetenz darstellt. Sie erfordert die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse überhaupt erkennen zu können, sie zu interpretieren und anschließend das eigene Handeln abzuwägen. Weiter gehört die Realisierung von teilweise als unpopulär empfundenen Verhaltensweisen wie das „Nein“ sagen zur Kompetenz der Selbstbehauptung.
5. Letzter wesentlicher Bestandteil sozialer Kompetenz ist die selbstreflexive Beurteilung des eigenen Handelns. Dies kann mittels Feedback von aussen oder alleine erfolgen. Das Kind zieht Schlüsse aus den Konsequenzen seines Handelns und verwendet diese für zukünftige Situationen. Kurz geht es darum, das Erlebte zu bewerten und innerpsychisch zu integrieren.

Insbesondere der Bereich der sozialen Kompetenz überschneidet sich mit den anderen Kompetenzen. Da es sich um komplexe Fähigkeiten handelt, können zu deren Aufbau unterschiedliche Methoden angewendet werden (vgl. ebd. 2007: 75-78). Die folgende

Aufzählung ist als skizzenhafte und nicht abschliessende Auswahl zu betrachten. Die Körpersprache der Kinder und ihr Einfühlungsvermögen kann mittels folgender Spiele trainiert und erweitert werden: Mit Rollenspielen, um verschiedene Gefühle auszudrücken, oder auch mit Partneraufgaben wie „Autofahren“ (s. Anhang XIII), „Spiegelbild“ (s. Anhang XIV) sowie mit „Mimik-Nachahmungsspielen“ (s. Anhang XV). Letzteres zielt eher darauf ab, verschiedene Gefühle zu erkennen und auf seinen Partner acht zu geben. Für die Förderung von gegenseitiger Unterstützung und der präzisen Kommunikationsfähigkeit empfehlen sich folgende Spiele: „Die Reise nach Bagdad“ (s. Anhang XVI) und das „Luftballonspiel“ (s. Anhang XVII). Es lässt sich aber auch ein „Blind-Parcours“ nur mittels Sprache führen. Wenn Kinder erfahren, dass sie zu zweit weiter kommen als alleine und sich gegenseitiges Helfen ausbezahlt, werden sie im Alltag schneller auf Mitmenschen zugehen. Weiter kann bereits im Vorschulalter aktives Zuhören gefördert und geübt werden, beispielsweise durch das Spiel „Stein der Weisen“ (s. Anhang XVIII). Die Konfliktlösefähigkeit kann gestärkt werden, indem Streit-Situationen mit den Kindern thematisiert und diverse Handlungsvorschläge aufgezeigt werden. Weiter ist es für Kinder wichtig, sich im Spiel selber zu wehren. Voraussetzung dafür ist, dass Erwachsene sie dazu ermutigen und sich bei Streit unter Kindern nicht sofort einmischen.

Analyse der Institution „casa cantero“

In der Institution finden grundsätzlich wenig angeleitete Spiele statt. Die Kinder im Vorschulalter sind meistens zusammen unterwegs und spielen nach freier Wahl, wonach sie gelüftet oder mit Materialien, die ihnen gerade in die Hände kommen. Die Betreuenden stossen in dafür vorgesehenen Sequenzen dazu und integrieren Förderspiele wie den Singkreis oder Brettspiele (z. Bsp. das „Leiterlspiel“). Die Fähigkeit zur Empathie lernen die meisten Kinder der Institution im Umgang mit kleineren Kindern. Diese natürlich gegebene Situation verlangt einen sorgsamen Umgang. Die Kinder werden aber auch von den Erwachsenen immer wieder auf ihr Verhalten angesprochen, Gefühle und Erwartungen werden kommuniziert. Weiter lernen sie sehr schnell, mit anderen zu teilen und miteinander gegen andere/ältere Kinder zusammen zu spannen. Die alltägliche gemeinsame Wohnsituation bietet ein natürliches Lernfeld dafür. Auch üben die Kinder in diesem Setting miteinander zu streiten, da sie einander nicht ausweichen können und immer wieder gemeinsame Wege finden müssen. Wenn die Kinder in der Institution „casa cantero“ unter der Aufsicht der Mütter sind, werden Streitsituationen allerdings oft und frühzeitig durch die Erwachsenen unterbrochen. Die beteiligten Kinder werden getrennt und zur Strafe in ihr Zimmer geschickt. Die Betreuenden der Institution greifen bewusst weniger schnell ins Geschehen der Kinder

ein. Wenn ein Kind um Hilfe bittet, wird zuerst die Situation analysiert und eruiert, wer denn womit nicht einverstanden ist und wer zu wem was gesagt hat. Dies entschärft den Streit bereits beträchtlich und hilft den Kindern, ihr Verhalten zu rekonstruieren und zu reflektieren. Dann wird gemeinsam nach einer Lösung gesucht, die für „alle“ stimmt. Die Kinder der Institution haben mit den vielen Müttern und Betreuenden auch viele Vorbilder, von denen sie Strategien zur Bedürfnisbefriedigung und zum Umgang mit anderen Menschen abschauen können. Einige Kinder verfügen über eine hohe Sprachkompetenz, weil sie oft mit anderen Menschen sprechen und von diesen angesprochen werden, sie hören Gespräche mit, und dies öfter als Kinder, die in einer kleinen Familie und mit jüngeren Geschwistern aufwachsen.

3.5 Umgang mit Stress

Stress tritt auf, wenn ein Ungleichgewicht zwischen den Anforderungen der Umgebung und den Reaktionskapazitäten der Person besteht (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 22f.). Oder anders: Die Anpassungsfähigkeit eines Individuums wird beansprucht, innere oder äussere Anforderungen übersteigen die Möglichkeiten des Individuums. Dies löst Stress aus. Die stresserzeugenden Faktoren (Stressoren), die sowohl selbst erzeugt als auch aus der Umgebung kommen können, werden wie folgt unterschieden: Entwicklungsaufgaben, die sich im Lebensprozess stellen, kritische Lebensereignisse wie Veränderungen jeglicher Art oder alltägliche Belastungen, die auch in permanente Überforderung übergehen können. Besteht eine Kumulation von Stressfaktoren, ist eine Destabilisierung im Alltag und eine damit verbundene Überforderungssituation wahrscheinlich. Auch hier ist zentral, wie das Individuum die Situation bewertet. Was als belastend eingestuft wird, hängt von den subjektiven Erwartungen und Bewertungen¹⁶ gegenüber des potentiellen Stressors ab sowie von den Emotionen, die in der entsprechenden Situation auftreten. Im Anschluss kommt es entweder zu einer Konfrontation, zu einem Rückzug oder zu einer Auseinandersetzung mit dem Stressor. Hierbei wird deutlich, dass Stressbewältigung auf Coping-Strategien¹⁷ (vgl. ebd. 2007: 10; Wustmann 2004: 76ff.) beruht. Stress kann palliativ beseitigt werden, also mit die Ursache lindernden Methoden (Emotionsregulation), oder aber mittels instrumentellen Strategien wie Problemlösungsversuche, welche die Ursache zu verändern beabsichtigen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 23).

¹⁶ Lazarus (1984) gliedert den Bewertungsprozess in drei Bewertungsstufen, wobei das Individuum abschätzt wie bedrohlich die Situation ist und welche Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Als Letztes wird die Situation neu bewertet, dies geschieht aufgrund von bisherigen Lebenserfahrungen und kognitiver Informationsverarbeitung.

¹⁷ Eine detaillierte Auflistung von Coping-Strategien hat Wustmann (2004: 78f.) zusammengestellt.

Eine konkrete Umsetzung für einen konstruktiven Umgang mit Stress befasst sich mit mehreren Ebenen. Einerseits soll die Wahrnehmung von Stresssituationen thematisiert werden und andererseits kann eine Körpersensibilisierung stattfinden. Weiter sind Abbaustrategien durch Bewegung oder Übungen zur Aufmerksamkeitslenkung von aussen nach innen hilfreich. In einem letzten Schritt ist das bewusste Entspannen notwendig.

Für die Wahrnehmung von Stresssituationen eignen sich „Körperwahrnehmungs-Übungen“ (s. Anhang 19) Dabei werden Herzschlag, Atmung und Puls wahrgenommen (vgl. ebd. 2007: 80f.). Je mehr sich die Kinder bewegen, umso stärker beginnt das Herz zu schlagen. Diese Tatsache können die Kinder mit einfachen Übungen spüren. Zudem können lange, tiefe Atemzüge die Herzfrequenz senken, was den Kindern eine erneute Kontrolle über die Stresssituation gewährt. Durch „Imaginationsübungen“ (s. Anhang XX) von Lieblingsorten, Lieblingspersonen oder einer „Fantasiereise“ (s. Anhang XI) kann ebenfalls eine Entspannungssituation hergestellt werden (vgl. ebd. 2007: 82-85). Weiter soll mit den Kindern über mögliche Stresssymptome und Ursachen von Stress gesprochen werden. Dies kann mit einer Geschichte wie jener „vom Zauberbaum“ (s. Anhang XXII) oder dem Puppentheater (s. Anhang II) bewerkstelligt werden. Je öfter Kinder im Spiel ihren Körper spüren und Veränderungen wahrnehmen, umso mehr lernen sie Kontrollmöglichkeiten in unterschiedlichsten Situationen anzuwenden und gezielt einzusetzen.

Analyse der Institution „casa cantero“

Die oben erwähnten Stressbewältigungsstrategien finden in der Institution „casa cantero“ praktisch keine Anwendung. In der Erwachsenenarbeit können sie zwar im Bezugspersonengespräch vereinzelt Thema werden dann, wenn eine Bewohnerin ins Hyperventilieren kommt oder jemand akut beruhigt werden muss. Standardmässige Entspannung findet jedoch nicht statt. Im Arbeitsbereich mit den Kindern intervenieren Erwachsene grösstenteils auf einer intellektuellen, analytischen Ebene, indem sie die Emotionslage der Kinder verbalisieren oder das entsprechende Verhalten hinterfragen. Die Kinder der „casa cantero“ befinden sich von Haus aus in zahlreichen Stresssituationen. Diese werden im Zusammenleben verursacht, durch Banalitäten im Alltag wie auch durch kritische Lebensereignisse, wie dem Ein- und Austritt von Mitbewohnerinnen, durch das negative Erziehungsklima aufgrund von Überforderung und Unwissenheit der Mütter und so weiter. Dennoch oder gerade deshalb weisen die Kinder

der Institution „casa cantero“ im Allgemeinen eine hohe Stressbewältigungskompetenz auf. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die Kinder der Institution von Beginn an mit dem Thema der Stressregulation konfrontiert werden. Diese Tatsache und die damit einhergehende Kompetenz wird sowohl in Elterngesprächen als auch an KindergärtnerInnen und, in alltäglichen Situationen, an die FaBe's zurückgemeldet. Die Institution unterstützt und fördert Bewegungs- und Sportsequenzen der Mütter wie auch der Kinder. Somit findet ein natürlicher Ausgleich im Sport und der Bewegung statt. Es ist wahrscheinlich, dass die Kinder Stressabbau- und Regulationsstrategien bei den Betreuenden und bei den Müttern abschauen, kopieren und bei sich ausprobieren. Zudem greifen die Betreuenden in kritischen Situationen (teils unbewusst) ein, indem sie die Kinder trösten, fragen, ob sie Körperkontakt wollen, auf den Schoss nehmen und diesen helfen, sich zu beruhigen, bevor das weitere Vorgehen besprochen wird. Warum die meisten Kinder allerdings eine positive und resiliente Bewältigungsstrategie entwickeln, bleibt gleichwohl ungeklärt. Dessen ungeachtet besteht in der Institution ein ernstzunehmendes Potential, um die Kinder in ihrer Stressbewältigung aktiv zu unterstützen, ihnen Strategien aufzuzeigen und deren Vielfältigkeit zu erweitern. Die im Kapitel 3.2 bereits erwähnten „Conni-Bücher“ sind im institutionellen Setting Mittel, um mit den Kindern ins Gespräch über Stressoren zu kommen. Weiter werden auch im Hort mittels Kinderbüchern Konflikte, unterschiedliche Sichtweisen, der Umgang mit Fremden, mit Mobbing und neuen Geschwistern sowie andere aktuelle Themen der Kinder angegangen. Diese derzeit angewandte Methode des Bücherstudiums kann also ein Einstieg für eine Diskussion zum Thema Stress sein. Weiter könnten Abbaustrategien wie Wahrnehmungsübungen mit den Kindern der Institution einfach durchgeführt werden. Wenn Kinder auf immer dasselbe Stressbewältigungsmuster zurückgreifen wie zum Beispiel das Weinen, sollten Betreuende dem betroffenen Kind vermehrt Hilfestellungen anbieten, um dessen Repertoire an Bewältigungsstrategien zu erweitern. Wichtig hierfür ist, dass die Hilfe sowohl palliative als auch instrumentelle Strategien umfasst.

3.6 Problemlösen

Die Problemlösungsfähigkeit ist laut Hüther (2004: 38) eine lebens- und lernbereichsübergreifende Kompetenz. Sie ist für die Ausbildung von Gehirnstrukturen wichtig und damit ein wesentlicher Bestandteil in der Entwicklung des Kindes. In der PISA-Vergleichsstudie (Programme for International Student Assessment) wurde die Problemlösungsfähigkeit als übergeordnete und fächerübergreifende Kompetenz geprüft (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 24). Somit ist das Problemlösen Ausgangslage für Weiterentwicklung einerseits und die Problemlösefähigkeit ein Mass für zunehmende

Kompetenz andererseits. Das Auftreten eines Problems oder eines Widerspruchs im Sinne einer Irritation des Gewohnten ermöglicht neue Erfahrungen und setzt – bei Annahme der Auseinandersetzung damit - erkenntnisgewinnende Handlungsprozesse in Gang. Aufgrund der Tatsache, dass Probleme in engem Zusammenhang mit sozialen Situationen stehen und daher oft vorkommen, ist für eine gute Problemlösungsfähigkeit ein angemessenes Repertoire an Handlungsalternativen aber auch eine differenzierte Gewichtung der zu fällenden Entscheidungen unentbehrlich. Zudem ist eine gute Portion an Kooperationsfähigkeit vonnöten, die ihrerseits eine Teilfähigkeit der Problemlösungskompetenz ist. Dies wiederum setzt ein positives Selbstbild und gelungene Selbstwirksamkeitserfahrungen voraus. Mit all dem Genannten wird ersichtlich, welche komplexe Denkprozesse das Problemlösen erfordert.

Die Problemlösungsfähigkeit kann in Teilkompetenzen unterteilt werden: Konkret benannt werden Entdeckungskompetenz, Zielfindungskompetenz, Planungskompetenz, Entscheidungskompetenz und Handlungskompetenz (vgl. ebd. 2007: 25f.). Ebenso sinnvoll ist es, die Bestandteile der Problemlösungsfähigkeit in einen Problemlösungsprozess oder -zyklus aufzugliedern: Problemanalyse, Benennung von Alternativen, Auflistung der Vor- und Nachteile, Entscheidungsfindung, Überprüfung der Entscheidung und gegebenenfalls Modifikation. Diese Zyklus-Elemente sollten in Förderprogramme integriert und umgesetzt werden.

Aus der Sicht des Kindes sollte das Problem - die zu überwindende Irritation - relevant und damit aktuell, erreichbar und realisierbar sein. Hilfreich für die Bewältigung ist es, wenn eine erwachsene Person im Hintergrund abkömmlich ist, falls Unterstützung nötig wäre. Zur Förderung der Problemlösungskompetenz können Strategien im altersgerechten Rahmen trainiert werden. Hierfür sollen Fähigkeiten wie die Selbstreflexion, das Finden von Alternativlösungen, das Erkennen von Handlungskonsequenzen und das Denken in Wenn-Dann-Beziehungen geübt und gefördert werden (vgl. ebd. 2007: 26). Je älter die Kinder, umso besser können sie komplexe Analogien bilden. Der autoritativ-partizipative Erziehungsstil (vgl. Hurrelmann 2006: 161) sowie konstruktive Kommunikation mit Einsatz von Lob und Ermutigung schaffen eine Atmosphäre, in welcher das Kind seine Konfliktlösungsstrategien ausbauen kann (vgl. Kipker 2008: 73).

Wie oben bereits erwähnt, gehören zur Problemlösungskompetenz weitere personale Fähigkeiten. Wenn ein Kind also bereits ein positives Selbstbild erworben hat und sich

selbstwirksam erlebt, fällt es ihm leichter, bei komplexeren Problemstellungen nach Lösungen zu suchen. Die Kinder sollen dahingehend unterstützt werden zu erkennen, dass sich Probleme auf verschiedene Arten lösen lassen und, dass es sich lohnt, nach Lösungen zu suchen. Auf spielerische Art, mittels einer Schatzsuche zum Beispiel, werden Kinder dazu angeleitet, mehrere aufeinander folgende Schritte zu bewerkstelligen, um ans Ziel (an den Schatz) zu gelangen. Die Schatzsuche (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 86f.) kann so gestaltet werden, dass sie die Kooperation mehrerer Kinder erfordert und auf unterschiedliche Fähigkeiten der Beteiligten zurückgreift (Puzzle, Feinmotorik, Konzentration, Rätsel lösen, Geduld etc.). Zentral ist eine abschliessende Reflexion am Ende der Schatzsuche. Dabei sollen die Kinder rekonstruieren, was gut geklappt hat, was hilfreich war und was noch verbessert werden könnte.

In einem weiteren Schritt kann mittels „Knobelspielen“ (s. Anhang XXIII) den Kindern eine analytische und systematische Herangehensweise an Problemsituationen aufgezeigt werden. Der Fokus liegt darauf, neue Handlungsstrategien zu entwickeln und diese auszuprobieren. Auch hier ist die Reflexion wichtiger Bestandteil der Lernerfahrung. Um eine „Problemsituation“ herzustellen, können diverse Settings (in der Gruppe, in Einzelarbeit, in Paaren) gewählt werden und die Aufgaben kreativ gestaltet und unterschiedlicher Art sein. Es empfiehlt sich, auf altersgerechte, herausfordernde, jedoch nicht überfordernde Aufgabenstellungen zu achten, deren Lösung eine Genugtuung für das Kind ermöglicht. Im Alltag treten Problemsituationen häufig und ganz natürlich auf, zum Beispiel bei Konflikten. Entscheidend ist das Verhalten der Erwachsenen: Wird das Kind aktiv unterstützt, wenn es sich nicht wehren kann? Kennt das Kind verschiedene Möglichkeiten, an der Situation etwas zu verändern? Wird dem Kind zugetraut, dass es Herausforderungen selbständig bewältigt? Oder werden Konfliktsituationen systematisch umgangen, um Stresspotential zu verhindern? Es ist also wichtig, einem Kind etwas zuzutrauen, es in Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen (vgl. Brooks/Goldstein 2007: 270) und für ein unterstützendes Erziehungsklima zu sorgen. Wenn Kinder lernen, Entscheidungen zu treffen und dafür auch die Konsequenzen zu tragen, diese auch tragen dürfen, werden sie in komplexeren Situationen über mehr Selbstvertrauen und zunehmend über Handlungsstrategien verfügen. Im Vorfeld von Entscheidungsprozessen können Erwachsene unterstützend wirken, indem sie dem Kind helfen, Überlegungen zum Ergebnis oder zu den Konsequenzen anzustellen. Es werden das Vorausdenken und die Reflexion im Anschluss angeregt (vgl. ebd. 2007: 281). Wachsen Kinder mit einer toleranten Fehlerkultur auf, in der es möglich ist, sich zu irren und sich zu verbessern, fällt es ihnen leichter, Entscheidungen zu treffen und dafür die Konsequenzen zu tragen (vgl.

ebd. 2007: 345).

Analyse der Institution „casa cantero“

Die Institution „casa cantero“ arbeitet nicht in Sequenzen oder in Gruppen. Daher sind die Vorschläge, die das Manual für die Problemlösungsfähigkeit anbietet, kaum umsetzbar. Zurzeit befinden sich vier Vorschulkinder in der Institution. Eine Arbeit in der Kleingruppe wäre zurzeit prinzipiell möglich. Die Anzahl Mütter und das Alter der Kinder können jedoch sehr schnell variieren. Auf der anderen Seite ergeben sich im Zusammenleben im Alltag zahlreiche Situationen, in denen Kinder ihre Problemlösungsfertigkeiten unter Beweis stellen und auch erweitern können. Es entstehen zum Beispiel Konflikte, wie sie auch in Familien unter Geschwistern üblich sind. Durch das Zusammenleben von durchschnittlich sechs Frauen mit ihren Kindern in einem Haus, ist das Konfliktpotential im Vergleich zu einer Schweizer Durchschnittsfamilie sogar um einiges höher.

Zur Grundausstattung der Institution gehören Lernspiele wie „Lük“, „mini-Lük“ (Lernen zu diversen Themen), „Halligalli“ (Konzentration, Reaktion), „Verfühlt nochmal“ (Tastspiel), „vier gewinnt“ (Strategie, Vorstellungsvermögen), „Memory“ (Gedächtnis), diverse Rätsel, und weitere Spiele, welche die Denkprozesse der Kinder anregen und Strategien zur Lösungssuche verlangen. Das Erziehungsklima in der Institution ist grundsätzlich wertschätzend. Die Betreuenden bemühen sich darum, diese Grundhaltung auch gegenüber den Müttern einzubringen und erhoffen sich damit einen konstruktiven Einfluss auf die Mutter-Kind-Beziehung innerhalb der Institution. Darüber hinaus ist eine positive Fehlerkultur Teil des Konzepts, was für einen toleranten Umgang mit anderen und sich selbst förderlich ist. Weiter unterstützen die Betreuenden die Mütter durch Aufklärung über angemessene Erwartungen und Aufgabenstellungen ihren Kindern gegenüber. Letztere lernen in der Institution „casa cantero“ mit Frustration und Problemen umzugehen, denn durch die unterschiedlichen Voraussetzungen, welche sie und ihre Mütter mitbringen, geht nichts ohne Anpassung und Verständnis. So wird den Bewohnerinnen Flexibilität, Kommunikation und die Fähigkeit, sich einzuordnen abverlangt. Im Gegenzug bietet ihnen die Institution konstante Begleitung und Unterstützung von Seiten der Betreuenden. Der strukturierte Tagesablauf vermittelt beiden, Müttern und Kindern, Sicherheit und ermöglicht ihnen, die eigenen Grenzen auszudehnen und den persönlichen Horizont zu erweitern.

4. Zusammenfassung und Fazit

Die Primärbeziehung von Mutter und Kind und das Zusammenleben mit einer Bezugsperson ermöglicht es dem Kind, in einem sicheren Rahmen seine Umwelt zu explorieren und seine Kompetenzen zu erweitern. Eine nachhaltige Entwicklung wird erst durch das Vorhandensein dieser Konstanten, der Mutter, möglich. Wie viel diese in der Erziehung des Kindes übernimmt ist nicht prioritär. Es lohnt sich daher, in das Zusammenbleiben von Mutter und Kind zu investieren und damit dem Kind bestmögliche Voraussetzungen für seinen Lebenslauf zu schaffen. Das Konzept des Mutter-Kind-Hauses der "casa cantero" orientiert sich massgeblich am Ziel gelingender Lebensführung von Kindern und ihrer Resilienzfähigkeit.

Durch ihre Ausbildung bringen Professionelle der Sozialen Arbeit in der Institution „casa cantero“ viel fachliches Wissen ein. Mit diesem Knowhow werden einerseits die Mütter gecoacht, andererseits kommt es bei Interventionen durch das Fachpersonal direkt den Kindern zugute. Je mehr die Mütter angeleitet werden und je mehr Wissen sie von den Betreuenden erhalten, umso nachhaltiger ist der Aufenthalt in der Institution „casa cantero“. Im Zusammenleben und in der Zusammenarbeit mit den Müttern und ihren Kindern besteht die Möglichkeit, in Alltagssituationen praktische Hilfestellung zu bieten und ihre Auswirkungen direkt mitzuerleben. Die enge Begleitung macht den Aufbau einer Vertrauensbeziehung möglich, was das Annehmen von konstruktiver Kritik und Vorschlägen erleichtert. Die selbstreflexive Haltung der Betreuenden wirkt sich auch auf das Lernen der Kinder aus. Kinder der Institution „casa cantero“ werden von den Fachpersonen gespiegelt und lernen dadurch, ihr Verhalten und Handeln zu hinterfragen. Ziel ist das Fördern sowohl der Sozialkompetenz, der Selbstwahrnehmungskompetenz als auch der Problemlösungskompetenz.

Da die Kinder in einer Institution leben, lernen sie mehrere Bezugspersonen kennen und bauen unterschiedliche Vertrauensbeziehungen auf. Die Auswahl an Vorbildern, bei welchen sie abschauen und lernen können, ist gross und das Repertoire an Strategien umfangreich (zum Beispiel für die Stressbewältigung). Dies beinhaltet auch, dass jede Mutter, die in der Institution wohnt, für jedes Kind der Institution ein Vorbild ist. Die Kinder kopieren logischerweise nicht nur konstruktive Strategien und Verhaltensmuster, sondern auch Strategien wie „erlernte Hilflosigkeit“ oder eine „permanente Opferhaltung“.

Die Professionellen der Sozialen Arbeit verfügen über ein positives Selbstkonzept. Dieses

geben sie durch Modelllernen (Vorbild sein) an die Kinder weiter. Tendenziell trauen Professionelle der Sozialen Arbeit den Kindern mehr zu und Ermutigen diese häufiger als die Mütter, was sich ebenfalls auf das positive Selbstkonzept zurückführen lässt. Den Kindern kommt dies bei der Selbstwahrnehmungskompetenz und der Problemlösungskompetenz zugute und wirkt sich auch für andere Kompetenzen stärkend aus.

Die Distanz, die Professionelle zur Familie bzw. zu Mutter und Kind haben, hilft beim Erkennen von ablaufenden Muster und Rollen. Dazu kommt, dass mehrere Beobachtende und Bezugspersonen unterschiedliche Blickwinkel und mehr Wissen mitbringen. Die relevanten Inhalte können an die Mütter weitergegeben und alternative Verhaltens- und Umgangsstrategien erarbeitet werden. Das Potential mehrerer Fachpersonen einer Institution birgt aber auch Schwierigkeiten in sich. Es braucht ein ständiges Abstimmen der aktuellen Themen, sprich: eine gute Absprache unter den Fachkräften, um unterstützend, ergänzend und motivierend mit den Müttern arbeiten zu können. Zudem werden Professionelle von diesen oft auch als Konkurrenz gesehen. Nebst der Fachkompetenz ist ein gesundes Mass an Einfühlungsvermögen unentbehrlich, um entscheiden zu können, in welchem Rahmen und mit welchen Methoden den Müttern Ratschläge erteilt werden sollen. Dies umso mehr, weil es sich meistens um sehr persönliche, intime und private Situationen handelt, in denen sich die Mütter mit ihren Kindern befinden.

Durch das Zusammenleben und -arbeiten in der Institution finden automatisch soziale Situationen statt. Diese sind förderlich sowohl für die Selbstwahrnehmungskompetenz als auch für die Sozialkompetenz. Die Kinder lernen ab Eintritt in die Institution Szenen der Kontaktaufnahme, Abschiedssituationen und neue Gruppenkonstellationen kennen, um nur einige zu nennen. Von daher ist das Problempotential hoch und Auseinandersetzungen gehören zum Alltag. Verhaltensweisen in Geschwisterbeziehungen, Zusammenhalt und Ausgrenzungssituationen werden erfahrbar und das Kennenlernen diverser Rollen gehört zur Tagesordnung. So erleben sich Kinder einmal als das jüngste, dann wieder als das älteste der Gruppe, je nachdem wer gerade im und ums Haus ist. Die Empathie-Fähigkeit kann täglich geübt werden, aber auch die Rücksichtnahme auf kleinere Kinder. Zudem müssen Spielsachen oft geteilt werden. All diese natürlichen Lernfelder wirken sich positiv auf die sechs untersuchten personal-zu entwickelnden Kompetenzen aus: Die Selbstwahrnehmungskompetenz, die Selbststeuerungskompetenz, die Selbstwirksamkeitskompetenz, die Sozialkompetenz, die

Stressbewältigungskompetenz sowie die Problemlösungskompetenz.

Darüber hinaus wird die Selbständigkeit der Kinder gefördert und auch eingefordert, da es oft viele Kinder gleichzeitig zu betreuen gibt. Die Professionellen der Institution sind darauf angewiesen, dass jedes Kind einen grossen Teil seiner alltäglichen Abläufe kennt und diese so gut wie möglich selbständig bewältigt. Bei den Kindern führt dies zu einer nachvollziehbaren Selbstwirksamkeit und dem Mut, sich Hilfe zu holen, wenn sie nicht weiter kommen. Auf diese Weise lernen die Kinder ihre Fähigkeiten und Grenzen kennen und werden auf Situationen vorbereitet, in denen sie eigenständig agieren müssen. Ein Beispiel dafür ist der Kindergarten.

Die Mütter befinden sich zeitweise in Stresssituationen, aufgrund derer ihnen ein Aufenthalt in der Institution ermöglicht wird. Diese Umstände erfahren und erleben auch die Kinder. Daher ist es wichtig, dass die Betroffenen, Mütter wie Kinder, Lösungsmöglichkeiten und -strategien entwickeln, um mit den belastenden Situationen fertig zu werden. In der Institution wird eine tolerante Fehlerkultur angestrebt. Jede und jeder darf ausprobieren, Fehler machen und ist trotzdem akzeptiert. Mit dieser Haltung sind Konsequenzen erfahrbar und die Suche nach alternativen Lösungswegen bleibt realistisch. Ebenso ist die Förderung der Problemlösungskompetenz von Kindern erst dann umsetzbar, wenn diese in Alltagssituationen ausprobieren können und sich trauen, diverse Strategien einzusetzen. Nur so kann ein Repertoire an Lösungsmöglichkeiten und Handlungskompetenzen aufgebaut und erweitert werden.

Dadurch dass in der Institution „casa cantero“ stets viele Personen ein- und ausgehen und ständig unter einander und mit den Kindern sprechen, verfügen letztere über ein umfassendes Vokabular. Sie lernen sich auszudrücken, was sich in vielen Kompetenzen nieder schlägt, so zum Beispiel in der Selbstwahrnehmungskompetenz und der Sozialkompetenz.

Es wurde aufgezeigt, dass die Betreuenden der Institution „casa cantero“ grosse Freiheiten in der Gestaltung ihres Auftrags haben. Die Individualität jeder Fachperson ist eine Stärke, die sich direkt auf die Arbeit mit den Kindern auswirkt und bezahlt macht. Sie ist eine Chance für Innovation und unkonventionelle Methoden, was sehr gewinnbringend sein kann. Allerdings darf diese Freiheit nicht willkürlich ausfallen. Das Risiko der hohen Selbständigkeit jeder einzelnen professionellen Kraft der Institution erfordert Selbstdisziplin, stetige Auseinandersetzung mit sich selbst und der Situation sowie eine

seriöse Planung der nächsten Schritte. Die Qualität steht und fällt mit dem Einsatz und den Kompetenzen der für die Betreuung Angestellten. Es sollten deshalb zwingend Professionelle sein.

Im letzten Kapitel wurde ersichtlich, dass die Institution nur minimal in Sequenzen und Ritualen organisiert ist, anders als in Kindertagesstätten. Die Kinder entwickeln sich in der Institution „casa cantero“ in Alltagssituationen, wie sie auch in Familien vorkommen. Rollenspiele, Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen sowie Alltagssituationen mit älteren bzw. jüngeren Kindern finden sogar häufiger statt als bei einer Kleinfamilie in der Schweiz.

Die Institution „casa cantero“ legt Wert auf einen klar strukturierten Tagesablauf. Dieser bietet einen äusseren Rahmen bei vielen Fragen. Dennoch werden die Kinder so oft als möglich in die Lösungssuche mit einbezogen und lernen durch die Aushandlung in der Gruppe, Entscheide von anderen zu akzeptieren. Oft werden Kompromisse eingegangen. Die Herausforderung für die Professionellen besteht darin, sich trotz durchorganisierter und standardisierter Vorgaben von Seiten der Institution den Bedürfnissen der Kinder anpassen. Die Balance zu finden zwischen Struktur und Flexibilität bzw. Spontaneität ist die Kunst des Berufes an sich. Gleichzeitig wirkt sie sich positiv aus auf die Selbststeuerungskompetenz, die Selbstwirksamkeitskompetenz und die Problemlösungskompetenz der Kinder.

Die Institution verfügt über ein reiches Angebot an Arbeits- und Spielmaterial, das Mütter und Kinder verwenden können. Auch gehören ein Spielplatz, ein Swimmingpool, ein Spielzimmer, ein grosser Garten sowie diverse Zimmer und Aufenthaltsräume zur Institution, in welchen sich Kinder und Mütter aufhalten oder dahin zurückziehen können. Die Kinderzimmer werden alleine oder zu zweit bewohnt. Zudem gibt es einen Bastelschrank und eine Bibliothek, wovon die Kinder unter Aufsicht der Mütter oder der Betreuenden Gebrauch machen können. Verglichen mit durchschnittlichen Familien sind es viel Material, genügend Platz und umfassende Möglichkeiten, die jedem Kind zur Verfügung stehen.

In der Institution „casa cantero“ wird mit Methoden wie „Conni-Bücher“, „STOP sagen“, „Spielen“ (Lernspiele), „Mutmacherlieder“ oder „Dirigentenspiel“ gearbeitet. Es fehlen allerdings Methoden zur Stressbewältigung, die von den Betreuenden vorgemacht würden und täglich Anwendung finden könnten. Weiter werden viele Kompetenzen in

Alltagssituationen individuell und spontan gefördert und thematisiert. Die Resilienzförderung ist jedoch nicht explizit im pädagogischen Konzept der Institution verankert und wird daher nur teilweise umgesetzt.

Die Kinder in der Institution „casa cantero“ werden individuell und natürlich betreut. Die sechs personal-zu entwickelnden Kompetenzen werden in unterschiedlichen Settings und mittels unterschiedlicher Methoden gefördert. Obwohl den Fachkräften die Resilienztheorie nicht im Detail bekannt ist und resilientes Verhalten nicht ausdrücklich angestrebt wird, weisen die Kinder im Vorschulalter der Institution „casa cantero“ ein resilientes Verhalten auf. Dies ist vor allem auf strukturelle Gegebenheiten wie das grosse Haus mit seiner Gemeinschaft, die zahlreichen Bezugspersonen und die Förderung der sicheren Mutter-Kind-Beziehung zurückzuführen. Die Kinder erhalten in der Institution ein soziales Umfeld, in welchem sie sich erproben und weiterentwickeln können einerseits und eine Sicherheit durch die aufrecht erhaltene Mutter-Kind-Beziehung andererseits. In der Auseinandersetzung mit den Betreuenden der Institution erhalten die Mütter die Möglichkeit, ihre Kompetenzen zu erweitern, die Bedürfnisse ihrer Kinder zu stillen sowie auch diese in ihren Kompetenzen zu fördern. Die Institution könnte sich mit nicht zu hohem Aufwand mittels gezielter Übungen und angeleiteter Methoden zu den jeweiligen personal-zu entwickelnden Kompetenzen zu einer Institution weiterentwickeln, die Resilienz bewusst fördert. Wenn die Professionellen der Institution über die Wichtigkeit der Resilienzförderung orientiert und instruiert würden und in Alltagssituationen kompetenzfördernde Spiele und Anregungen einzubauen wüssten, könnten die Kinder in den jeweiligen Bereichen noch spezifischer gefördert werden und ihr zum Teil bereits resilientes Verhalten zusätzlich erweitern. Dabei wäre es wichtig, auch die Mütter für die Thematik zu sensibilisieren und sie bei der Umsetzung von Strategien zur Förderung der Resilienzfähigkeit ihrer Kinder anzuleiten. Es wäre denkbar, dass die Autorin ihre gewonnenen Erkenntnisse an einer Teamsitzung oder einer Retraite an die Betreuenden der Institution weitergeben und das Material dieser Arbeit bereitstellen würde. Die Mütter könnten in individuellen Förder- und Bezugspersonengesprächen über die Inhalte von Resilienz aufgeklärt werden. Somit würde die Resilienzförderung zum Konzept und sie könnte in der „casa cantero“ für alle Beteiligten gewinnbringend eingesetzt werden.

5. Quellenverzeichnis

Antonovsky, Aaron (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.

Bengel, Jürgen/Meinders-Lücking, Frauke/Rottmann, Nina (2009). FORSCHUNG UND PRAXIS DER GESUNDHEITSFÖRDERUNG. SCHUTZFAKTOREN BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Köln: BzGA.

Berndt, Christin (2007). Resilienzorientierte Prävention im Kindes- und Jugendalter. Modelle, Studien, Programme. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Böhm, Dietmar/Dreissen, Stefanie/Eimuth, Kurt-Helmut/Lambertz, Martina/Müller-Till, Lutz-Walter/Rauner, Ingrid, Berkemeier, Anja/Ribic, Bianja (2008). Kein KinderKram! Die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung in Lernfeldern. Band 1. 2. Aufl. Braunschweig: Westermann.

Brooks, Robert/Goldstein, Sam (2007). Das Resilienz-Buch. Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken – Das Geheimnis der inneren Widerstandskraft. Stuttgart: Klett-Cotta.

Cyrulnik, Boris (2002). Mein Lebensglück bestimme ich. Wien: Kremayr & Scheriau.

Duden (2006). Die deutsche Rechtschreibung. Band 1. 24. Aufl. Zürich: Dudenverlag.

Eimuth, Kurt-Helmut/Fischer, Volker/Friedhofen, Andrea/Holler, Gabriele/Hüseman, Anita/Kern-Bechtold, Margret/Ott, Michael/Berkemeier, Anja/Prof. Dr. Seidel, Almut (2008). Kein KinderKram! Erzieherinnen- und Erzieherausbildung in Lernfeldern. Band 2. 3. Druck. Braunschweig: Westermann.

Erikson, Erik (1988). Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fäh, Barbara (2009). Starke Eltern – Starke Lehrer – Starke Kinder. Wie psychische Gesundheit von Eltern und Lehrern Kindern hilft. Marburg: Tectum Verlag.

Figdor, Helmuth (2006). Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. In Steinhardt, Kornelia/Büttner, Christian/Müller, Burkhard (Hg.) Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Giessen: Psychosozial-Verlag. S. 97-126.

Fooken, Insa/Zinnecker, Jürgen (2007). Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken

lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. München: Juventa.

Frick, Jürg (2011). Was uns antreibt und bewegt. Entwicklung verstehen, begleiten und beeinflussen. Bern: Hans Huber Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Dörner, Tina/Rönnau, Maike (2007). Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen-PRiK. Trainingsmanual für ErzieherInnen. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2011). Resilienz. 2. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin (2007). „Resilienz“ - Skeptische Anmerkungen zu einem Begriff. In: Fooker, Insa/Zinnecker, Jürgen (Hg.). Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. München: Juventa. S. 29-38.

von Hagen, Cornelia/Röper, Gisela (2007). Resilienz und Ressourcenorientierung – Eine Bestandsaufnahme. In: Fooker, Insa/Zinnecker, Jürgen (Hg.). Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. München: Juventa. S. 15-28.

Hildenbrand, Bruno (2006). Resilienz in sozialwissenschaftlicher Perspektive. In: Welter-Enderlin, Rosmarie/Hildenbrand (Hg.). Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer. S. 20-27.

Hurrelmann, Klaus (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Basel: Beltz Verlag.

Hüther, Gerald (2004). Die Strukturierung des menschlichen Gehirns durch soziale Erfahrungen. In: Gebauer, Karl/Hüther Gerald (Hg.). Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen. Zürich: Walter.

Iltel, Angela/Scheithauer, Herbert (2007). Geschlecht als „Stärke“ oder „Risiko“? Überlegungen zur geschlechterspezifischen Resilienz. In: Opp, Günther/Fingerle Michael (Hg.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Aufl. München:

Ernst Reinhardt Verlag. S. 98-115.

Kiphard, Ernst J. (2006). Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung. 12. Aufl. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Kipker, Marion (2008). Kinder, die nicht aufgeben. Förderung der Resilienz in der pädagogischen Praxis. Marburg: Tectum.

Lazarus, Richard/Folkman, Susan (1984). Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer Publishing Company.

Lösel, Friedrich/Bender, Doris (2007). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: Opp, Günther/Fingerle Michael (Hg.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 57-78.

Nietzsche, Friedrich (2012). Götzen-Dämmerung oder wie man mit dem Hammer philosophiert. Sprüche und Pfeile. Jazzybee Verlag: Altenmünster.

Rönnau-Böse, Maïke/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010). Resilienzförderung im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht. Freiburg: im Breisgau. Herder GmbH.

Weiss, Hans (2007). Frühförderung als protektive Massnahme – Resilienz im Kleinkindalter. In: Opp, Günther/Fingerle Michael (Hg.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 158-174.

Staudinger, Ursula M./Greve, Werner (2007). Resilienz im Alter aus der Sicht der Lebensspannen-Psychologie. In: Opp, Günther/Fingerle Michael (Hg.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 116-134.

Tait, Colette (2006). Emotionales Wohlbefinden und Resilienz des Kindes: die Bedeutung von „Chuffedness“. In Steinhardt, Kornelia/Büttner, Christian/Müller, Burkhard (Hg.) Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Giessen: Psychosozial-Verlag. S. 152-161.

Welter-Enderlin, Rosmarie/Hildenbrand (Hg.) (2006). Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer.

Werner, Emmy E. (2007). Resilienz: ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In: Opp, Günther/Fingerle Michael (Hg.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 311-326.

Werner, Emmy E. (2006). Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. In: Welter-Enderlin, Rosmarie/Hildenbrand (Hg.). Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer. S. 28-41.

Wustmann, Corina (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Basel: Beltz Verlag.

6. Anhang

I)

Aktueller Stand: 27.08.2013



Ziele und Massnahmen 27.08.2013

| Ziele | Massnahmen |
|---|--|
| <p>Panikattacken/Angst Panikattacken/Angst akzeptieren</p> <p>Von Panikattacken und Angst nicht einengen lassen Nicht mehr in die Klinik gehen, psychisch stabil werden</p> <p>Grenzen setzen können Eine klare Haltung einnehmen können</p> | <p>nach draussen gehen, etwas beruhigendes denken/machen sich auf anderes konzentrieren/ablenken, sich hinlegen Angst durchstehen, Aktivität trotzdem machen</p> |
| <p>Sport Regelmässig an sportlichen Aktivitäten teilnehmen Einen Ausgleich im Alltag schaffen</p> | <p>Wissen was ich möchte, eine klare Sprache sprechen, üben im Rollenspiel Auf kleine Situationen durch Belohnen reagieren</p> <p>In Turnverein reinschnuppern, wenn es passt regelmässig besuchen</p> |
| <p>Budget Geld auf eigenes Konto bewusst und sinnvoll einteilen</p> <p>Soziales Netz Soziales Netz aufbauen</p> | <p>Budgetplan erstellen Budgetplan einhalten</p> <p>Mit Mütter von KiGa treffen, Turnverein besuchen,</p> |

Vereinbart: 27.08.2013

BewohnerIn: [Signature]

Bezugsperson(en): [Signature]

Massnahmen nach Überprüfung:

Überprüfung: November 2013

BewohnerIn: [Signature]

Bezugsperson(en): [Signature]

Abb. 4 Beispiel Masnahmeplanung (Eigene Darstellung)

Selbstwahrnehmung

II) Handpuppdialog 1-7 (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 47-57).

Teil 1

Susi: "Hallo Toni! Oh, was hast du denn da?" (Susi deutet auf Tonis Namensklammerschild)

Toni: "Das ist meine Namensklammer, da steht mein Name drauf -,Toni! Schau mal, die Kinder hier, die haben auch so eine Namensklammer. Und die ... (Name der ersten Trainerin) und die ... Name der zweiten Trainerin) die haben auch so eine Namensklammer!"

Susi: „Oh, ich will auch so eine schöne Namensklammer. Da soll dann auch mein Name draufstehen. Ich heiße nämlich Susi. Hast du noch so eine Klammer, auf der Susi draufsteht?“

Toni: "Ja, da ist noch eine Klammer, und da steht dein Name drauf, Susi. Susi, hast du Lust, auch in unserer Gruppe mitzumachen?“

Susi: "Welche Gruppe denn?“

Toni: Weißt du, Susi, ich und die ... (Trainerin 1) und die (Trainerin 2) wollen sich jetzt die nächsten Wochen immer ... (erster fester Wochentag) und ... (zweiter fester Wochentag) mit den Kindern hier treffen, mit dem ... und der ...und dem ... (alle Kindernamen aufzählen)."

Susi: "Warum wollt ihr euch mit den Kindern treffen?“

Toni (geheimnisvoll flüsternd): "Weißt du, manchmal meinen die Erwachsenen, wir sind noch ganz kleine Kinder, aber in Wirklichkeit sind wir doch schon sehr groß und können viel mehr als die glauben. Aber manchmal meinen die Erwachsenen auch, wir sind schon ganz groß, und dass wir das oder das alleine können. Aber dabei sind wir dann doch noch ein bisschen klein. Und hier, in der Gruppe, da wollen wir herausfinden, was wir wirklich schon alles können. Und wir wollen uns gegenseitig helfen, noch mehr zu lernen. Wir wollen uns gegenseitig richtig stark machen. Wir wollen viele Spiele machen, zusammen singen und basteln, erzählen und ganz viel Spaß haben. Meinst du, das können wir?"

Susi: "Na klar, wenn uns die Großen da (deutet zu den Trainerinnen) ein bisschen dabei helfen, dann kriegen wir das doch locker hin. Da will ich unbedingt mitmachen, aber ich weiß doch noch gar nicht richtig, wie die Kinder hier alle heißen ... Ich würde so gerne wissen, wie ihr alle heißt!"

Toni: "Ja, das ist kein Problem, Frag doch einfach die Kinder, oder wir machen ein Spiel, um die Namen der Kinder kennenzulernen.“

Teil 2

Toni: „Hallo Susi“

Susi: „Hallo Toni! Schön dich wiederzusehen... und schön, euch wiederzusehen, Kinder!“

Toni: „Na, Susi, kennst du die Namen der Kinder noch?“

Susi: „Das werden wir gleich sehen...“

Toni: „Nicht schlecht!“

Susi: „So, jetzt bist du an der Reihe. Erinnerst du dich noch daran, was die wir das letzte Mal gemacht haben?“

Toni: „Mhmmm, das ist nicht leicht. Ah, jetzt fällt's mir wieder ein. Es war...“

Susi: „Ja, richtig. Und weißt du schon, was wir heute machen?“

Toni: „Nein, keine Ahnung.“

Susi: „Heute beschäftigen wir uns mit den Sinnen.“

Toni: „Was ist denn das? Simme.“

Susi: „Sinnne, nicht Simme. Sinne nehmen wahr, was in der Welt passiert. Hierzu gehören der Mund, die Nase, die Hände, die Ohren und die Augen.“

Toni: „Ach so, also wenn ich etwas sehe, meinst du, mit den Augen. Etwas wahrnehmen und spüren.“

Susi: „Ja, genau. Es ist sehr schwierig zu erklären, daher ist es am besten, wenn wir gleich einen Postenlauf machen, wo unsere verschiedenen Sinne gebraucht werden.“

Toni: „Ja, das ist eine gute Idee, ich habe gesehen, wie ... (Spielleiterin) leckere Dinge parat gemacht hat, sicher dürfen wir etwas Gutes kosten,“

Susi: „Psst, du darfst denn Kindern noch nicht alles verraten! Wollt ihr selber herausfinden, welche Sinne ihr habt und wie diese funktionieren?“

Teil 3

Toni: „Hallo Susi! Schön dich zu sehen.“

Susi: „Hallo Toni! Ich freue mich auch dich zu treffen!“

Toni: „Du, Susi, ich muss dir unbedingt erzählen, was ich gestern erlebt habe. Das war eine richtig knifflige Situation für mich. Also, pass mal auf: Mama wollte, dass ich mein Zimmer aufräume, bis sie vom Einkaufen zurückkommt, weil es da so chaotisch aussah. Und sie sagte, wenn ich nicht fertig bin, bis sie zurückkommt, dann dürfte ich später nicht meine Lieblingsserie im Fernsehen angucken. Also habe ich angefangen aufzuräumen. Und ich hatte schon fast die Hälfte aufgeräumt, als mir mein neues Lieblingsspielzeug in die Hände gefallen ist. Du weißt schon, das neue Polizeiauto mit dem Blaulicht, das so tolle Geräusche macht. Und ich hab richtig Lust bekommen, damit zu spielen. Und schon war ich völlig abgelenkt. Aber dass ist mir wieder eingefallen, was Mama gesagt hat und was ich ihr versprochen habe. Und Versprechen soll man doch halten. Also sollte ich besser mein Zimmer fertig aufräumen, bis Mama wiederkommt. Sonst wäre Mama wahrscheinlich auch enttäuscht und ich dürfte kein Fernsehen schauen. Aber ich wollte ja so gerne meine Lieblingsfernsehserie später angucken! Susi, was hättest du denn da an meiner Stelle gemacht?“

Susi: „Toni, ich kenne da einen Trick, der dir das nächste Mal helfen kann dich leichter zu

entscheiden. Hör mal genau zu! Also, siehst du diese Ampel hier?“

Toni: „Ja, was ist mit der?“

Susi: „Also, das oberste Licht der Ampel ist rot. Und es bedeutet STOP! Da muss man anhalten. Die rote Ampel soll dich erinnern, dass du in einer schwierigen Situation bist und nicht weiter weisst. Zum Beispiel, als du nicht wusstest, wie du dich entscheiden sollst. Dann kommt das gelbe Licht dazu. Das ist die Farbe zum Überlegen. Jetzt überlegst du dir, was du in dieser Situation tun könntest, bis dir ein paar Ideen einfallen. Und dann überlegst du, welches davon die beste wäre. Danach entscheidest du dich für diese beste Idee und führst diese aus. Und weil du dich für die beste Idee entschieden hast, kannst du anschliessend total glücklich sein und dich freuen. Dann hast du grünes Licht bei deinem Problem. Wir können ja mal mit den Kindern zusammen überlegen, wie dir die Ampel hätte helfen können. Seid ihr bereit dazu Kinder?“

„Dann geht's los. Zuerst die rote Ampel. Wenn du nicht weisst, ob du besser mit deinem Lieblingspolizeiauto spielen oder dein Zimmer fertig aufräumen sollst, was du deiner Mama versprochen hast, dann höre erst mal mit beiden auf. Stop. Anhalten. Pause. Dann kommt das zweite Licht. Gelb - Überlegen! Na, Kinder, wisst ihr noch, was der Toni jetzt tun sollte?“

„Toni, fällt dir die Superidee ein?“

Toni: „Ja, wenn ich mich sehr beeile mit dem Zimmer aufräumen, dann bleibt mir vielleicht noch etwas Zeit, um mit meinem Polizeiauto zu spielen, und ich mache Mama eine Freude und darf danach gleich noch Fernsehen.“

Susi: „Genau, Toni, ich glaube du hast den Trick der Ampel verstanden.“

Teil 4

Susi: „Hallo, Toni!“

Toni: „Hallo, Susi! Wie geht es dir?“

Susi: „Irgendwie nicht so gut. Ich habe Stress!“

Toni: „Stress? Was ist denn das? Irgendwie höre ich das oft, aber ich weiss eigentlich gar nicht richtig, was das genau sein soll. Mein Papa, zum Beispiel, der sagt häufig, dass er zum Spielen keine Zeit hat und meint dann: „Es tut mir leid, aber ich bin im Stress.“

Susi: „Ja, Erwachsenen haben oft so viele Dinge zu tun, dass sie einfach keine Zeit haben – die sind dann richtig im Stress. Aber Stress kann auch sein, wenn man in einer schwierigen Situation steckt und man einfach nicht mehr weiter weiss.“

Toni: „Ist dies das Gefühl, das ich habe, wenn viele Leute gleichzeitig etwas wollen oder Mama sagt: 'zieh eine Schuhe an, mach aber keinen Dreck und vergiss deine Tasche nicht' und wenn meine kleine Schwester gleichzeitig schreit und ich denke, Mama hat sowieso viel mehr Zeit für meine Schwester als für mich?“

Susi: „Ja genau, und das kann auch in vielen anderen Situationen vorkommen. Wenn sich die

Eltern oft streiten, dann fühlen wir uns ja auch nicht wohl. Dann hat man vielleicht ein bisschen Bauchweh, oder man kann nicht richtig schlafen.“

Toni: „Ach, so ist das. Ich glaube, jetzt habe ich es verstanden. Und warum bist hast du gerade Stress?“

Susi: „Ich habe Stress, weil ich beim Essen mein Orangensaft mal wieder aus Versehen umgekippt habe. Das ist mir blöderweise schon oft passiert. Und dieses Mal lag auch noch die gute Tischdecke von Tante Ulrike da, die dann ganz voll Orangensaft war. Und Mama hat vorher schon gesagt, dass ich dieses Mal ganz arg aufpassen muss! Sie war dann echt wütend auf mich, dabei habe ich es doch nicht mit Absicht gemacht! Ich weiss auch nicht, wie das immer passiert. Und ich weiss auch gar nicht, wie ich das wieder gutmachen kann und wie lange Mama jetzt böse auf mich ist...“

Teil 5

Susi: „Hallo, Toni!“

Toni: „Hallo, Susi! Was ist denn heute mit dir los? Du bist ja so unruhig?“

Susi: „Ach, meine Mutter hat geschimpft, weil ich mein Zimmer nicht aufgeräumt habe... Und dann habe ich auch noch versehentlich meine Lieblingstasse meiner Mutter hinunter geschmissen und mein Bruder hat mich dann noch geärgert.“

Toni: „Weisst du was, Susi. Ich kann mir gut vorstellen, dass es dir auch guttun könnte, wenn du dich einmal richtig austobst. Denn ab und zu brauchen wir das, dass wir richtig wild sein können. Manche Erwachsene mögen es ja nicht, wenn wir toben. Aber das ist gelegentlich auch sehr wichtig. Mir tut es jedenfalls gut, wenn ich rennen und meine Kraft spüren kann. Vielleicht macht dir ja das ... Spiel Spass.“

Teil 6:

Toni: „Hallo Susi!“

Susi: „Hallo Toni! Weisst du, was wir in der heutigen Stunde machen?“

Toni: „Na klar! Heute hören wir doch eine Geschichte, bei der wir uns entspannen können.“

Susi: „Beim letzten Mal haben wir ja auch schon was zum Entspannen gemacht. Das war toll. Da bin ich jetzt aber schon ganz schön gespannt, was heute kommt.“

Toni: „Ja, das wird bestimmt gut. So lernen wir nämlich ganz verschiedene Möglichkeiten kennen, wie wir uns entspannen können, wenn wir Ärger oder Stress haben. Denn schliesslich reagiert jeder von uns ganz unterschiedlich auf bestimmte Situationen und jedem tut was anderes gut. Manche von uns wollen sich dann ganz viel bewegen und manche brauche eher eine Ruhepause.“

Susi: „Ich glaube, dass auch beide Tricks, also Bewegung und Ruhepause uns helfen können.“

Toni: „Ja, das denke ich auch. Na, dann schauen wir mal, was wir heute spielen bzw. was das für eine Geschichte zum Entspannen ist.“

Teil 7

Susi: „Hallo, Toni!“

Toni: „Hallo, Susi!“

Susi: „Mensch, Toni, warum bist du denn heute so aufgedreht?“

Toni: „Weil ich was weiss, was du nicht weisst!“

Susi: „Aha! Und was ist das, was ich nicht weiss?“

Toni: „Ich weiss, dass ein Schatz im Haus versteckt ist!“

Susi: „Ein Schatz? Ehrlich? Wo?“

Toni: „Weiss ich auch nicht, aber ich weiss, dass es ihn gibt!“

Susi: „Und woher weisst du das?“

Toni: „Ich habe es vorhin aufgeschnappt, als sich die beiden Trainerinnen auf dem Flur unterhalten haben. Die haben gesagt, dass im Haus ein Schatz versteckt ist.“

Susi: „Das ist ja toll! Nur, wie finden wir ihn?“

Toni: „Wir fragen die Trainerinnen! Seid ihr dabei?“

Der Handpuppensdialog dient zur Einführung von Themen und kann beliebig angepasst, erweitert, gekürzt und geändert werden. Dies ist ein Beispiel, wie er sich anhören könnte.

In der Selbstwahrnehmungssequenz geht es darum, dass die Kinder auf möglichst viele Arten ihre Umwelt erfahren. Zu empfehlen ist eine Sequenz, in der alle Sinne angesprochen werden. Im Folgenden werden zu jedem der Sinne Spiele erläutert. Die Ideen stammen aus dem Trainingsmanual (vgl. ebd. 2007: 49-51) einerseits und es fließen eigene Ideen der Autorin mit ein andererseits.

III) Spiele

Beschütze deinen Schatz (Hörsinn): Alle Kinder sitzen im Kreis. Ein Kind sitzt mit verbundenen oder geschlossenen Augen in der Mitte des Kreises. Das Kind in der Mitte bewahrt einen Schatz auf (ein Gummibärchen, einen Ball, etc.), der vor diesem Kind liegt und bewacht werden muss. Ein Kind aus dem Kreis muss sich leise heranschleichen, um den Schatz zu stehlen. Das wachende Kind muss anhand seines Gehörs die Richtung erkennen, aus welcher der Dieb kommt, und in diese Richtung zeigen. Somit hat der Wächter den Schatz verteidigt und der Dieb muss wieder auf seinen Platz zurückkehren.

Hörmemory mit Filmdöschen (Hörsinn): In kleine Filmdöschen werden verschiedene

Gegenstände gefüllt. Durch schütteln und Hinhören sollen die Kinder herausfinden, was sich im Döschen befindet. Dieses Spiel kann auch als Memory gespielt werden. Dann müssen die beiden Filmdöschen mit identischem Inhalt gefunden werden.

Eiscremesorte erraten (Geschmackssinn): Verschiedene Eiscremesorten sollen auf dem Tisch bereitstehen. Dem Kind werden die Augen verbunden. Es erhält einen Löffel mit einem Stück Eiscreme. Es muss erraten, welche Sorte Eis es isst. Dieses Spiel kann auch mit anderen Lebensmitteln durchgeführt werden. Wichtig: Man muss auf die Allergien der Kinder achten!!

Das Detektivauge (Sehsinn): Jeweils zwei Kinder sitzen sich gegenüber und schauen sich genau an. Danach drehen sich beide um und verändern drei Teile an ihrem Äußern. Nun drehen sich beide wieder zurück und müssen herausfinden, was sich am Gegenüber verändert hat.

Fühlmemory (Tastsinn): In einem Sack soll das Kind diverse Gegenstände berühren und herausfinden, was es in der Hand hält. Es darf solange weitermachen, bis es einen Fehler macht. Als Alternative kann auch ein Tastmemory gespielt werden. Es werden jeweils zwei gleichartige Karten aus diversen Materialien hergestellt. Das Kind muss nicht das Material erraten, sondern das Paar finden.

Die Igel-Schnupperr Nase (Geruchssinn): In kleinen Filmdöschen befinden sich Wattebausche mit je einem Tropfen Duftöl. Der Deckel ist zu und alle Kinder sitzen im Kreis. Ein Kind ist nun der Igel und geht vor die Tür. Das Döschen wird im Kreis versteckt. Der Igel bekommt die Augen verbunden und wird herein geführt. Dieser soll nun riechen, wo sein „Essen“ ist.

IV) Gestaltmöglichkeit

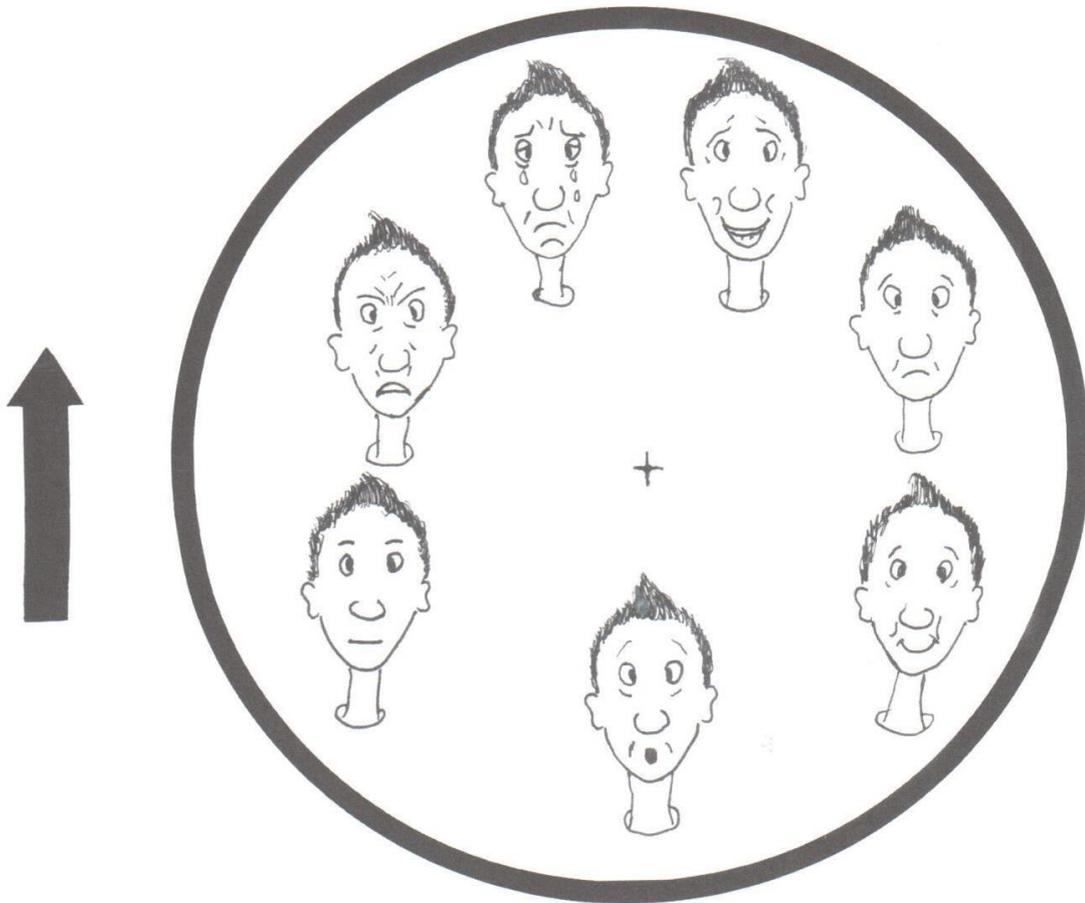


Abb. 5 Gefühlsuhr (in: Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 56).

Die Kinder lernen verschiedene Gefühle kennen und benennen ihre aktuelle Gefühlslage. Je öfter die Kinder mit dieser Uhr spielen, umso differenzierter können sie ihre Gefühle wahrnehmen und beschreiben.

V) Lieder

Wir sitzen im Kreis

Track 1

C G C G

Wir sit - zen im Kreis, ja das sind wir! Nun

D G C G D7 G D

seht euch ein - mal um: Wer ist denn hier? Sa - bi - ne ist

Am D Am D

hier, der Pe - ter ist hier, die Ros - ma - rie ist hier... und

G D G C G D7 G

al - le mit - ein - an - der, das sind wir.

Abb. 6 Wir sitzen im Kreis (in: ebd. 2007: 39).

Der Musikater

Track 1

F

Der Mu - si - ka - ter schleicht he - rum. Er

F C F

schaut sich nach den Kin - dern um. Je - der weiß, dass er nicht beißt.

F C C7 F

Er will wis - sen, wie du heißt.

Abb. 7 Der Musikater (in: ebd. 2007: 48).

Das Lied von den Gefühlen

Track 1

1. Wenn ich glücklich bin, weißt du was?

Ja, dann hüpf' ich wie ein Laub - frosch durch das Gras.

Sol - che Sa - chen kom - men mir so in den Sinn,

wenn ich glücklich bin, glücklich bin.

2. Wenn ich glücklich bin, weißt du was?
Ja, dann hüpf ich wie ein Laubfrosch durch das Gras.
Solche Sachen kommen mir so in den Sinn,
wenn ich glücklich bin, glücklich bin.

3. Wenn ich wütend bin, sag ich dir,
ja, dann stampf und brüll ich wie ein wilder Stier.
Solche Sachen kommen mir so in den Sinn,
wenn ich wütend bin, wütend bin.

4. Wenn ich albern bin, fällt mir ein,
ja, dann quiek ich manchmal wie ein kleines Schwein.
Solche Sachen kommen mir so in den Sinn,
wenn ich albern bin, albern bin.

5. Wenn ich traurig bin, stell dir vor,
ja, dann heul ich wie ein Hofhund vor dem Tor.
Solche Sachen kommen mir so in den Sinn,
wenn ich traurig bin, traurig bin.

6. Wenn ich fröhlich bin, hör mal zu,
ja, dann pfeif ich wie wie ein bunter Kakadu.
Solche Sachen kommen mir so in den Sinn,
wenn ich fröhlich bin, fröhlich bin.

Abb. 8 Das Lied von den Gefühlen (in: ebd. 2007: 57).

VI) „Magic Circle“ (vgl. Kipker 2008: 85-87).

Der zentrale Ort, an dem in einer Gruppe die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes systematisch gefördert werden kann, ist der Stuhlkreis. Diese Phase ist in vielen Kindertagesstätten und anderen Institutionen fester Bestandteil im Tagesablauf. In der Regel trifft sich die gesamte Gruppe für etwa eine halbe Stunde im Sitzkreis, um alltägliche Dinge zu besprechen, weitere Aktivitäten vorzubereiten, aber auch um Schwierigkeiten, Konflikte und Streit zu klären. Diese tägliche Besprechung bietet die

Chance, mit den Kindern Fragen des Zusammenlebens in der Gruppe zu besprechen, gezielte Trainings durchzuführen und die Betroffenen in ihrer persönlichen und sozialen Kompetenz zu fördern. In den USA wurde aus der Idee des Sitz- oder Stuhlkreises der „Magic Circle“ entwickelt. Dabei wurden Grundlagen und eine Struktur geschaffen, die für eine intensive Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im Rahmen des täglichen Stuhlkreises hilfreich sein können. Die Förderaspekte werden in drei Bereiche aufgeteilt, in denen Kinder besonders gefördert werden sollen:

1. Die Kinder sollen befähigt werden, sich selbst und andere adäquater wahrzunehmen;
2. Die Kinder sollen selbstbewusst werden und ein Bewusstsein ihrer persönlichen Kompetenz erreichen;
3. Die Kinder sollen lernen, wie sie auf andere Menschen wirken, welche Gefühle sie bei sich selbst und anderen auslösen und wie sie soziale Situationen zufriedenstellend gestalten können.

Der „Magic Circle“ soll in diesem Sinne dazu beitragen, jedes einzelne Kind in seinen Kompetenzen zu stärken, schädigendes und aggressives Verhalten abzubauen bzw. erst gar nicht entstehen zu lassen.

Jede „Magic Circle“-Sequenz verläuft in vier Schritten:

2. In der ersten Phase sollen die Kinder die Gelegenheit haben, ruhig zu werden, sich zu sammeln und Abstand zu nehmen, von dem, was sie an diesem Tag schon erlebt haben. Hierbei lauschen die Kinder mit geschlossenen Augen einer meditativen Musik. Erst wenn die Musik beendet ist, öffnen sie ihre Augen. Im Anschluss benennt die Fachkraft das Thema der Sitzung und macht evtl. einige einführende Anmerkungen, um den Rahmen und das Spektrum des jeweiligen Themas abzustecken. Mit ausgesuchten Spielen und Übungen wird ein bestimmter Aspekt bearbeitet. Jedes Kind, das mitmachen möchte, meldet sich. Nach der Trainingseinheit formuliert die Fachkraft eine Frage, zu der sich die Kinder äussern können. Emotionale und soziale Kompetenz werden als übergeordnetes Thema über einen längeren Zeitraum bearbeitet.
3. Jedes Kind erhält nun der Reihe nach Gelegenheit, etwas zum Thema zu sagen oder eine Geschichte zu erzählen. Wer nichts sagen will, sagt einfach „ich möchte nichts sagen“ und das nächste Kind ist an der Reihe.

4. In diesem Schritt werden die Kinder gebeten, in eigenen Worten zu wiederholen, um welches Thema es in dieser Sitzung handelte oder zu erzählen, was sie von den Äusserungen eines anderen Kindes behalten haben. Dabei kann die Fachkraft unterstützend wirken, soll aber darauf achten, dass alle Kinder mit berücksichtigt werden. Während der ganzen Sitzung gilt die oberste Regel, dass was jemand sagt, o.k. ist.
5. Zum Schluss fasst die Fachkraft das behandelte Thema noch einmal zusammen und versucht eventuell, ein Fazit zu ziehen. Dadurch wird den Kindern noch einmal verdeutlicht, was in der Sitzung thematisiert und gelernt wurde.

Selbststeuerung

VII) Geschichte von „Eva und Paul“ (vgl. Frölich-Gildhoff et al. 2007: 58-60). Zur Illustration können den Kindern Kopiervorlagen aus dem Manual gezeigt werden.

Eva ist fünf Jahre alt. Sie wohnt zusammen mit ihrer Mama, ihrem Papa und ihrem grossen Bruder Jonas in diesem Haus (Bild 1) in einer kleinen Stadt. Sie lebt aber noch gar nicht lange in diesem Haus. Erst vor ein paar Tagen ist Evas Familie hierhergezogen, weil Evas Papa eine gute Arbeitsstelle gefunden hat. Eva gefällt das neue Haus sehr gut. Jonas und sie haben ein schönes, grosses Spielzimmer mit einem richtigen Hochbett und vielen schönen Spielsachen.

Beim Mittagessen (Bild 2) erzählt Jonas: „Heute Nachmittag kommt Lukas zu mir zum Spielen.“ „Ach, der Lukas, ist das nicht der Junge, der im Haus neben uns wohnt?“, fragt Mama. „Ja, genau“, sagt Jonas. „Er ist genauso alt wie ich. Ich mag ihn total gerne. Wir wollen heute in den Wald gehen und ein richtiges Baumhaus bauen. Sein Papa will uns dabei helfen.“

Es klingelt an der Tür und Lukas kommt herein. Er ruft: „Hey, Jonas, wie sieht's aus, können wir in den Wald gehen? Mein Papa und ich haben schon Holzbretter aus unserem Keller geholt.“ „Ja klar, ich komme“, antwortet Jonas. „Tschüss Mama, tschüss Papa und tschüss Eva. Ich bin zum Abendessen wieder da.“ Und schon sind die beiden Jungen verschwunden.

Eva geht in ihr Zimmer. „Mir ist so langweilig“, denkt sie. „ich hätte auch so gerne eine Freundin oder einen Freund, genau wie der Jonas.“

Mama steckt den Kopf zur Tür rein und fragt: „Na, Eva, was machst du heute Nachmittag?“ „Ich weiss nicht“, sagt Eva, und eine Träne kullert über ihre Wange. „Eva, mein Schatz, warum weinst du denn?“, fragt die Mama.

„Ach, Mama“, schluchzt Eva, „ich hätte so gerne einen Freund oder eine Freundin. Der Jonas hat auch einen Freund. Ich möchte auch jemanden zum Spielen haben und nicht alleine in meinem Zimmer sitzen.“ Mama nimmt Eva auf den Schooss (Bild 3) und streichelt sie. „Ja, mein Liebes“, sagt sie, „ich kann das verstehen, dass du auch gerne jemanden zum Spielen haben möchtest.“ Mama überlegt. „Ich habe eine Idee“, meint sie, „geh doch nach draussen in den Hof auf den Spielplatz. Da sind viele Kinder und du findest bestimmt jemanden zum Spielen. Ich bin noch dabei, einen Kuchen zu backen.“

Jetzt schaut Eva schon wieder ein bisschen fröhlicher. Sie nimmt ihre Puppe, einen Sandeimer, Sandförmchen und eine Schaufel mit und geht nach draussen auf den Hof. Hier sind wirklich viele Kinder: Mädchen und Jungen; Manche sind kleiner als Eva und manche grösser. Doch Eva hat Angst, sie traut sich nicht, zu den Kindern zu gehen. Ganz langsam geht sie zum Sandkasten. Dort sieht sie einen Jungen sitzen. „Der sieht sehr nett aus“, denkt Eva. „Vielleicht kann ich ja mit ihm spielen.“ Eva setzt sich in den Sandkasten und fängt an, eine Sandburg (Bild 4) zu bauen. Sie traut sich aber nicht, den anderen Jungen zu fragen, ob sie die Sandburg zusammen bauen sollen. „Vielleicht will er ja gar nicht mit mir spielen“, denkt Eva. Der Junge sagt auch nichts. Plötzlich ruft Mama aus dem Fenster: „Eva, komm doch mal hoch. Der Kuchen ist fertig. Möchtest du ein Stück?“ Eva rennt nach Hause.

„Na, Eva“, (Bild 5) fragt Mama, „hast du schon Kinder zum Spielen gefunden?“ „Nein“, sagt Eva traurig. „Ich habe Angst, mit den Kindern zu reden. Da ist ein Junge, der auch im Sandkasten spielt, aber ich traue mich nicht, mit ihm zu sprechen. Vielleicht will er ja gar nicht mit mir spielen. Er spricht ja auch nicht mit mir.“ „Hm“, sagt Mama, „vielleicht hat er auch ein bisschen Angst. Ich glaube, wenn du einen Freund haben möchtest, musst du ihn einfach nur ansprechen. Hast du vielleicht schon eine Idee, wie du das machen könntest?“ (Kinder fragen, ob sie eine Idee haben).

„Hm“, überlegt Eva. „Ich kann ihn ja ganz lieb fragen, ob er mir bei der Sandburg helfen möchte.“ „Das ist eine gute Idee“, sagt die Mama. „Ach ja, und nimm ihm doch ein Stück Kuchen mit.“ Eva ist glücklich. Sie beisst ein grosses Stück von ihrem Kuchenstück ab und geht wieder in den Hof.

Im Sandkasten (Bild 6) sagt sie zu dem Jungen: „Hallo, ich heisse Eva.“ Sie spricht leise, denn sie hat immer noch ein bisschen Angst. „Möchtest du ein Stück Kuchen haben? Meine Mama hat gerade gebacken und sie macht den allerbesten Kuchen.“ „Oh, ja gerne“, sagt der Junge. „Ich heisse übrigens Paul.“ „Paul, hast du Lust, mir bei meiner Sandburg zu helfen? Sie soll nämlich richtig gross werden“, fragte Eva. „Oh ja“, antwortet Paul. „Es macht viel mehr Spass, zu zweit zu spielen. Ich war schon traurig, als du eben hochgegangen bist. Ich habe gedacht, dass du vielleicht nicht mehr runter kommst. Ich

hab mich nämlich nicht getraut, mit dir zu reden. Weisst du, ich wohne noch nicht lange hier und kenne noch nicht viele Kinder.“ „Was?“, lacht Eva. „Ich wohne auch erst seit ein paar Tagen hier. Ich habe mich auch erst nicht getraut, mit dir zu reden, weil ich dich ja noch nicht kenne.“

Eva und Paul spielen den ganzen Nachmittag zusammen. Dann kommt Pauls Mama vorbei (Bild 7): „Paul“, sagt sie, „es wird Zeit, dass du nach Hause kommst. Dein Zimmer hat es dringend nötig, aufgeräumt zu werden.“ „Och, schade“, sagt Paul. „Ich würde so gerne noch ein bisschen draussen spielen. Mama, das ist übrigens Eva. Sie wohnt auch noch nicht lange hier.“ „Hallo Eva“, sagt Pauls Mama. „Das freut mich, dass ihr beide so schon miteinander spielt.“ Und dann sagt sie zu Paul: „Paul, aber für dich ist jetzt Zeit zu gehen.“ Eva ist traurig darüber, dass Paul schon gehen muss. Da kommt ihr eine Idee: Sie fragt Pauls Mama: „Wenn ich Paul nachher beim Aufräumen helfe, dürfen wir dann noch etwas länger draussen spielen?“ Pauls Mama lächelt. „Das ist aber lieb von dir, Eva, aber das musst du nicht. Aber in Ordnung, ihr könnt noch eine halbe Stunde hier draussen spielen und dann muss aber aufgeräumt werden.“ Paul und Eva freuen sich.

Als Eva nach Hause kommt, ruft sie fröhlich: „Ich habe einen Freund, ich habe einen Freund!“ Sie erzählt Mama, Papa und Jonas (Bild 8) alles über Paul und wie sie zusammen gespielt haben. „Zuerst hatte ich ganz schön Angst, mit Paul zu reden, weil ich ihn ja gar nicht kannte“, sagte Eva. „Aber dann habe ich mich doch getraut und es war gar nicht schlimm.“ „Ja“, meint der Papa, „da warst du ganz schön mutig, meine Kleine. Bring Paul doch mal mit zu uns nach Hause, damit wir ihn auch kennen lernen können.“ Auch Mama lächelt, „Ich bin stolz auf dich, Eva“, sagt sie. „Ich bin mir sicher, dass Paul und du richtig gute Freunde werdet.“

VIII) "Bärenspiel" (in: ebd. 2007: 60).

Spielleiter/in: „Heute gehen wir auf Bärenjagd und haben keine Angst.“

Alle Kinder: (Bewegung: Schütteln den Kopf und bewegen den Zeigefinger als Zeichen der Verneinung hin- und her).

Spielleiter/in: „Wir brechen auf und begeben uns in den dunklen Wald.“

Alle Kinder: (Geräusch: „Huuuuuhuuu!“).

Spielleiter/in: „Heute gehen wir auf Bärenjagd und haben keine Angst.“

Alle Kinder: (Bewegung: Schütteln den Kopf und bewegen den Zeigefinger als Zeichen der Verneinung hin- und her).

Spielleiter/in: „Wir kommen an einen Fluss und waten durch tiefes Wasser.“

Alle Kinder: (Bewegung: Krempeln die Hose hoch; Geräusch: „Plitsch, platsch, plitsch, platsch...“).

Spielleiter/in: „Heute gehen wir auf Bärenjagd und haben keine Angst.“

Alle Kinder: (Bewegung: Schütteln den Kopf und bewegen den Zeigefinger als Zeichen der Verneinung hin- und her).

Spielleiter/in: „Vor uns liegt eine grosse Wiese mit hohem Gras.“

Alle Kinder: (Bewegung: Wiegen die Arme hin- und her; Geräusch: „Ritsch, ratsch, ritsch, ratsch, ...“).

Spielleiter/in: „Heute gehen wir auf Bärenjagd und haben keine Angst.“

Alle Kinder: (Bewegung: Schütteln den Kopf und bewegen den Zeigefinger als Zeichen der Verneinung hin- und her).

Spielleiter/in: „Jetzt müssen wir durch einen Sumpf waten.“

Alle Kinder: (Bewegung: Heben die Beine auf- und ab; Geräusch: „Quitsch, quatsch, quitsch, quatsch, ...“).

Spielleiter/in: „Heute gehen wir auf Bärenjagd und haben keine Angst.“

Alle Kinder: (Bewegung: Schütteln den Kopf und bewegen den Zeigefinger als Zeichen der Verneinung hin- und her).

Spielleiter/in: „Langsam bewegen wir uns auf eine dunkle Höhle zu. Wir gehen vorsichtig hinein.“

Alle Kinder: (Bewegung: machen langsame schleichende Schritte; Geräusch: „Psssst! Leise!“).

Spielleiter/in: „Doch, was ist das!?“

Alle Kinder (laut schreiend): „Der Bär! Schnell! Alles zurück!“ (Alle sprechen schnell, die oben beschriebenen Geräusche und Bewegungen rückwärts wiederholen).

Schluss (Spielleiter/in): „Zurück ins Haus, Haustür auf, Tür zu, unter die Bettdecke und – ahhhhh, gerettet!“

IX) „Das Ampelspiel“ (in Anlehnung an: Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 61):

Bei grün dürfen die Kinder gehen. Sobald die Spielleiterin die orange Ampel hochhält, dürfen die Kinder nur noch ganz langsam gehen. Sie schleichen im Raum herum und machen dabei so wenige Geräusche wie möglich. Bei Rot sollen alle erstarren. Das Kind, welches sich zuletzt bewegt, scheidet aus. Die Spielleiterin hält die Ampel in unterschiedlichen Reihenfolgen in die Höhe. Das Spiel endet, wenn der Sieger klar steht.

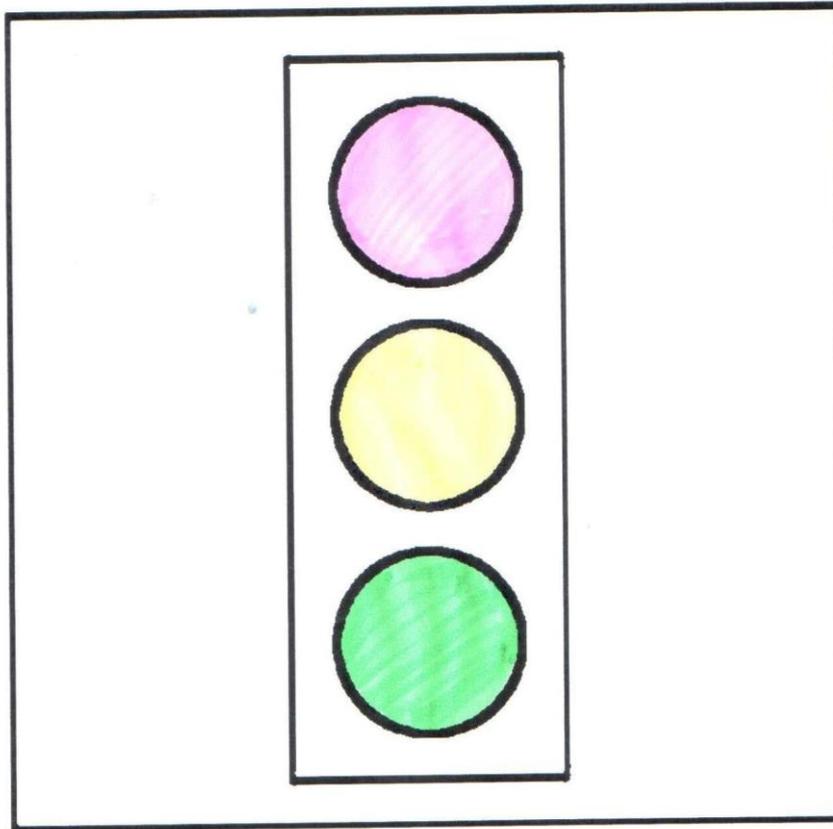


Abb. 9 Die Ampel (in: ebd. 2007: 104).

X) Raketenspiel (vgl. ebd. 2007: 62).

Alle Kinder legen sich auf den Bauch oder setzen sich in einem Kreis so auf den Boden, dass sie sich ansehen können. Die Kinder werden aufgefordert, dem/der Spielleiter/in alles nachzumachen. Er/sie beginnt mit den Händen auf den Boden zu klopfen und sagt dabei: „Der Countdown läuft, 10-9-8-7-6-5-4-3-2-1-0.“

Dann stehen alle Kinder auf und laufen mit erhobenen Armen durch den Raum. Dabei machen sie Geräusche wie eine startende bzw. fliegende Rakete.

Anschliessend sagt der/die Spielleiter/in: „Die Rakete fliegt, und wir landen auf dem Ein-Bein-Hüpf-Planeten.“ Alle hüpfen auf einem Bein durch den Raum. Nach kurzer Zeit sagt der/die Spielleiter/in: „Und die Rakete will weiterfliegen.“ Daraufhin legen sich alle wieder auf den Bauch oder setzen sich auf den Boden und die Runde beginnt von neuem. Das Kommando kann auch an die Kinder weitergegeben werden. (Beispiele für unterschiedliche Planeten sind: Krabbel-, Roll-, Schrei-, Renn-, Klatsch-, Pfeifplanet, etc.).

Selbstwirksamkeit

XI) Dirigentenspiel (vgl. ebd. 2007: 66).

Jedes Kind bekommt ein Instrument (z.B. Klangstäbe, Handtrommel, Klanghölzer,

Xylophon, etc.).

Version 1: Ein Mitspieler ist der Dirigent. Dieser darf bestimmen, wer wann und wie lange musizieren darf. Dies zeigt er an, indem er auf einen oder mehrere Musikanten zeigt, die spielen dürfen. Es ist ratsam, vor dem Spiel jeweils ein Start- und Stoppsignal auszumachen (z.B. kann ein auf eine Person gerichteter Zeigefinger das Startsignal sein; Die Hand heben bedeutet, dass diese Person mit Musizieren wieder aufhören muss). Der/die Spielleiter/in beginnt als Dirigent, um den Spielverlauf zu verdeutlichen. Es wird solange Rollen gewechselt, bis alle einmal dirigiert haben.

Version 2: Wieder ist jemand der Dirigent. Dieses Mal bestimmt er die Lautstärke des Orchesterspiels (auch hier müssen mit den Kindern im Vorfeld Zeichen und deren Bedeutung ausgemacht werden). Alle dürfen einmal dirigieren.

XII)

Kindermutmachlied

Track 1

Em A D

La - la - la - la - la, la - la - la - la - la, la - la - la -

A 4

1. D D A

la - la - la, la - la - la - la, la - la - la la. 1. Wenn ei - ner sagt: "Ich

D G A D G A

mag dich, du, ich find dich ehr - lich gut!", dann krieg ich ei - ne

D 12 G A7 D

Gän - se - haut und auch ein biss - chen Mut.

2. Wenn einer sagt: „Ich brauch dich, du; ich schaff' es nicht allein“, dann kribbelt es in meinem Bauch, ich fühl mich nicht mehr klein.

3. Wenn einer sagt: „Komm geh mit mir, zusammen sind wir was!“, dann werd' ich rot, weil ich mich freu', dann macht das Leben Spaß.

4. Gott sagt zu dir: „Ich hab dich lieb. Ich wär so gern dein Freund! Und das, was du allein nicht schaffst, das schaffen wir vereint“.

Abb. 10 Mutmacherlied (in: ebd. 2007: 71).

Soziale Kompetenz

XIII) „Autofahren“ (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 75).

Für dieses Spiel sollte ausreichend Platz vorhanden sein, damit sich alle frei bewegen können. Die Mitspielenden gehen zu zweit zusammen; einer verkörpert das Auto, der andere den Autofahrer/die Autofahrerin. ‚Das Auto‘ stellt sich gerade hin und streckt die Arme nach vorne aus. Der Autofahrer/die Autofahrerin stellt sich hinter ‚das Auto‘ und legt seine Hände auf die Schultern des Spielpartners. Nun laufen alle los. ‚Das Auto‘ wird vom Autofahrer mit dessen Händen gesteuert. Es sollte auf ‚den Verkehr‘ geachtet werden. Nach einiger Zeit werden die Rollen gewechselt.

XIV) „Spiegelbild“ (eigene Idee der Autorin).

Je zwei Kinder stellen sich einander gegenüber auf. Das eine Kind beginnt langsam, eine Bewegung vorzumachen. Das andere Kind folgt ihm so gut es geht, dessen Spiegelbild nachahmend. Danach wird Rollen getauscht. Wichtig ist, dass langsame Bewegungen vorgemacht werden und die Kinder sich nicht berühren.

XV) „Mimik-Nachahmungsspiel“ (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 75).

Jedes Kind bekommt einen Taschenspiegel. Die Trainerin/der Trainer gibt Anweisungen darüber, welches Gefühl die Kinder ausdrücken sollen. Die Kinder betrachten sich dabei in ihren Handspiegeln. Anschliessend werden die Spiegel weggelegt und jeweils zwei Kinder gehen zusammen. Ein Kind macht ein Gefühl vor, das andere soll es nachmachen; danach wird gewechselt. Das Spiel kann dahin gehend erweitert werden, dass nicht nur Gefühle nachgemacht werden, sondern alle möglichen Bewegungen.

XVI) „Die Reise nach Bagdad“ (vgl. ebd. 2007: 76).

Für dieses Spiel benötigt man Musik und „Inseln“ aus Zeitungspapier oder Teppich, die im Raum verteilt werden. Solange die Musik läuft, bewegen sich alle frei durch den Raum. Sobald die Musik stoppt, suchen alle Spieler auf einen Zeitungsbogen auf, wobei es nicht massgeblich ist – im Gegensatz zur „Reise nach Jerusalem“ - ob schon Spieler auf der „Insel“ stehen oder nicht. Es ist nur wichtig, dass die Kinder den Boden neben der Insel nicht berühren. In der nächsten Musikkunde bewegen sich wieder alle frei durch den Raum. Dabei wird ein Zeitungsbogen entfernt. Sobald die Musik verstummt, suchen sich wieder alle einen Platz auf einem Zeitungsbogen. Das Ziel ist, sich trotz voranschreitendem Platzmangel gegenseitig behilflich zu sein. Die Kinder haben somit ein gemeinsames Ziel, das sie verfolgen.

XVII) „Luftballonspiel“ (vgl. ebd. 2007: 76).

Auf ein Tuch werden möglichst viele Luftballons oder Bälle gelegt. Jedes Kind hält einen Zipfel des Tuches fest. Das Tuch soll nun hin und her bewegt werden, ohne dass die Luftballons bzw. die Bälle herausfallen. Sobald dies gut klappt, tauschen zwei Kinder ihre Plätze, indem sie unter dem Tuch durchlaufen. Die anderen achten dabei darauf, dass kein Ballon bzw. Ball herunterfällt.

XVIII) „Stein der Weisen“ (vgl. Kipker 2008: 91f.).

Ein schöner Stein wird vom Spielleiter/von der Spielleiterin als „Stein der Weisen“ eingeführt. Das Kind, welches diesen Stein hält, darf eine Geschichte oder ein tolles Erlebnis erzählen. Solange das Kind den Stein hält, dürfen alle anderen nichts sagen. Sobald das Kind mit dem Stein in der Hand fertig ist, soll das Gehörte von einem anderen Kind in eigenen Worten wiedergeben werden. Wenn ein Kind etwas sagen will, so muss es sich melden und den „Stein der Weisen“ abholen.

Umgang mit Stress

XIX) „Körperwahrnehmungsübung“ (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 81)

Die Kinder dürfen im Raum herum rennen. Sobald die Spielleitung ruft, legen sich alle rücklings auf den Boden. Die rechte Hand wird sodann auf den Bauch gelegt und die Kinder achten sich dabei auf das Auf- und Abbewegen des Bauches durch die Atmung. Danach legen die Kinder die Hand auf das Herz und konzentrieren sich auf ihren Herzschlag. Dieses sich mit den Händen auf die Bauch- und Herzbewegungen konzentrieren passiert nach jeder „Imaginationsübung“ (s. Anhang 20) oder „Fantasiereise“ (s. Anhang 21).

XX) „Imaginationsübungen“ (eigene Idee der Autorin).

Alle Kinder dürfen sich irgendwo im Raum verteilen und nehmen eine bequeme Position ein. Sie sollen sich wohl fühlen. Die Spielleitung beginnt mit ruhiger Stimme eine schöne Imagination mittels beruhigender „Bilder“ herzustellen. Beispiel: „Die Sonne wärmt eure Gesichter auf. Viele Blumen blühen und ihr habt ganz viel Freizeit. Ihr seid mit den Menschen, die euch lieben unterwegs und dürft den ganzen Nachmittag in der freien Natur genießen“, etc. Die Kinder legen darauf eine Hand auf den Bauch und anschliessend auf das Herz und beobachten die Bewegungen. Im Vergleich zur ersten Körperwahrnehmungsübung (s. Anhang 19) mit dem Rennen, sollten die Atmung, der Puls und der Herzschlag nun ruhiger sein.

XXI) „Fantasiereise“ (eigene Idee der Autorin).

Alle Kinder dürfen sich irgendwo im Raum verteilen und nehmen eine bequeme Position ein. Sie sollen sich wohl fühlen. Die Spielleitung beginnt mit ruhiger Stimme sich mit den

Kindern auf die Reise zu begeben: „Stell dir deinen Lieblingsort vor. Du bist mit den Personen dort, die du am meisten liebst. Wenn du alleine sein möchtest, dann ziehst du dich einfach an deinen Lieblingsort zurück. Du stellst dir diesen Ort ganz fest vor. Was ist links von dir? Was ist rechts von dir? Was siehst du geradeaus? Wie riecht es?“ Und so geht die Imagination weiter. Die Kinder legen darauf eine Hand auf den Bauch und anschliessend auf das Herz und beobachten die Bewegungen. Nun sollte die Atmung, der Puls und der Herzschlag ruhiger sein, als bei der ersten Körperwahrnehmungsübung (s. Anhang 19).

XXII) Geschichte „vom Zauberbaum“ (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007: 77f.).

In einem weit entfernten Land lebten einst ein Riese und ein Zwerg. Der Riese wohnte in einem Haus, das war etwa so gross wie ein ganzer Berg. Der Zwerg wohnte direkt neben ihm, und sein Heim wirkte neben dem grossen Haus des Riesen wie eine Hundehütte. Aber der Zwerg liebte sein Häuschen und noch viel mehr liebte er den wunderschönen Garten, in dem sein Häuschen stand. In diesem Garten nämlich wuchs ein Zauberbaum. Jeden Tag um zwölf Uhr, wenn der Zwerg hungrig wurde, lief er hinaus in seinen Garten und erzählte dem Baum, was er gerne zu Mittag essen würde. Kaum hatte er seinen Wunsch ausgesprochen, sprossen schon die tollsten Leckereien in den knorrigen Ästen des Baumes und fielen dem Zwerg geradewegs auf den Teller. Der Zwerg pflegte draussen zu speisen, weil er nach der Mahlzeit unter dem ausladenden Blätterdach des Zauberbaums so schön ausruhen konnte.

Solange man denken konnte, gehörte der Baum schon dem Zwerg und der Riese war niemals neidisch darauf gewesen. Denn als echter Reise hatte er mit der Beschaffung seines Mittagsmahls keine Probleme. Wenn er hungrig war, lief er kurzerhand ins Tal – dafür genügten zwei Riesenschritte – und ass gerade das, was ihm so über den Weg kam.

Eines Tages aber kam der Reise von einem seiner Ausflüge ins Tal mit einer Riesin nach Hause. Er stellte sie seinen Nachbarn als seine Frau vor. Bald darauf brachte die Riesin ein Baby zur Welt. Darüber war der Riese sehr glücklich. Doch seiner Frau ging es nicht gut und sie konnte sich nicht um das Baby kümmern. Also musste der Riese diese Aufgabe selbst übernehmen. Das Problem an der Sache war, dass der Riese nun keine Zeit mehr hatte, auch noch Nahrung für die Familie zu beschaffen.

„Kurzum“, sagte darauf der Riese zum Zwerg, „ich will jetzt deinen Wunderbaum für meine Familie und mich haben, damit das Kleine auch einmal so gross und stark wird wie ich. Das verstehst du doch, nicht wahr, Zwerg?“ Doch der Zwerg verstand das ganz und

gar nicht. Er wurde sehr, sehr böse. „Der Zauberbaum gehört doch mir, mir ganz allein, und ich soll ihn dir abgeben? Bei dir piept's wohl!“, schrie er den Reisen an, drehte sich auf dem Absatz um und lief mit hochrotem Kopf in sein Haus zurück.

Der Riese lachte nur über den wütenden Zwerg. „So ein Narr“, dachte er bei sich, „wenn er mir den Baum nicht freiwillig überlässt, werde ich ihn einfach samt der Wurzel ausreissen und in meinen eigenen Garten pflanzen!“

Gesagt, getan. Bereits am nächsten Morgen stand der schöne Baum im Garten des Riesen. Der Zwerg kochte vor Wut und sann auf Rache. Als die Riesen-Familie nach dem gemeinsamen Mittagmahl unter dem Baum eingeschlafen war, schritt der Zwerg zur Tat. Mit einer Axt bewaffnet, schlich er sich an den Zauberbaum heran.

„Lieber fälle ich den Baum, als dass ich ihn dem unverschämten Riesen überlasse“, grollte er. Doch als er gerade zur Tat schreiten wollte, wachte der Riese auf, entdeckte den Zwerg und stürzte sich auf ihn. Der Zwerg wehrte sich und hob mit seiner Axt kräftig auf den Reisen ein. Dies war für jenen natürlich nicht so schlimm, denn eine kleine Zwergen-Axt tut einem Riesen nicht besonders weh. Immerhin aber zwickte die Axt des Zwerges den Riesen so unangenehm, dass er kurz aufjaulte. Davon wachte die Riesin auf. „Um Himmels Willen, was macht ihr denn da?“, rief sie erschrocken. Der Zwerg hielt inne, und auch der Riese liess nun vom Zwerg ab. „Ich will nicht, dass ihr von meinem Zauberbaum esst. Es ist mein Baum, und ich will auch von den Leckereien essen, die in seinen Zweigen wachsen!“, jammerte der Zwerg. „Na wenn das alles ist“, sagte die Riesin lächelnd. „Bitte, setz Dich doch. Du sollt jetzt immer mit uns zu Mittag essen, so haben wir alle etwas von dem Baum.“ „Gibt es denn auch jede Woche Blaubeerpfannkuchen? Die esse ich nämlich am liebsten!“ knurrte der Zwerg bei dem Gedanken an seine Leibspeise schon versöhnlicher. „Klar, die sollst du haben“, stimmte der Riese zu. Und dann pflanzte er den Baum noch einmal um und setzte ihn genau in die Mitte, zwischen die beiden Häuser.

Problemlösungsstrategie

XXIII) „Knobelspiel“ (vgl. ebd. 2007: 88).

Verschieden grosse Figuren (Vierecke, Kreise und Dreiecke) werden jeweils pro Form mehrmals in blau, rot und grün verwaltet (drei kleine grüne Kreise, drei kleine rote Kreise, etc.). Die Kinder sitzen im Kreis und erhalten je eine leere Musterkarte und drei zusammengehörige Figuren-Kärtchen (z.B. einen grossen roten Kreis, einen grossen blauen Kreis und einen grossen grünen Kreis, oder ein kleines grünes Viereck, ein mittleres grünes Viereck und ein grosses grünes Viereck etc.). Nachdem jedes Kind Zeit

hatte, die Figuren-Karten auf die Vorlage zu legen und sich diese einzuprägen, nimmt die Spielleiterin/der Spielleiter jedem Kind eine der drei Karten weg und legt diese in die Mitte. Die Spielleiterin/der Spielleiter zieht nun nacheinander eine Karte aus dem Stapel und zeigt sie den Kindern. Wenn ein Kind glaubt, eine zu seiner Vorlage passende Karte zu sehen, kann es sich per Handzeichen melden. Anschliessend wird geschaut, ob alle Kinder die richtige Form für ihre Vorlage gefunden haben.

Je nach Spass und Aufmerksamkeit der Kinder kann das Spiel wiederholt und dahingehend variiert werden, dass jedes Kind zwei Vorlagen bekommt. Wenn die Kinder kognitiv sehr fit sind, können auch mehreren Kindern dasselbe Zeichen weggenommen werden. Danach wird reflektiert, weshalb die Form mehrmals gepasst hat.

Weiter kann die Spielleiterin/der Spielleiter auch mit zwei Formen beginnen und die Kinder fragen, welche Figur nun noch fehlt, oder die Kinder können selbständig dreier-Paare bilden, die danach von der Spielleitung kontrolliert werden.

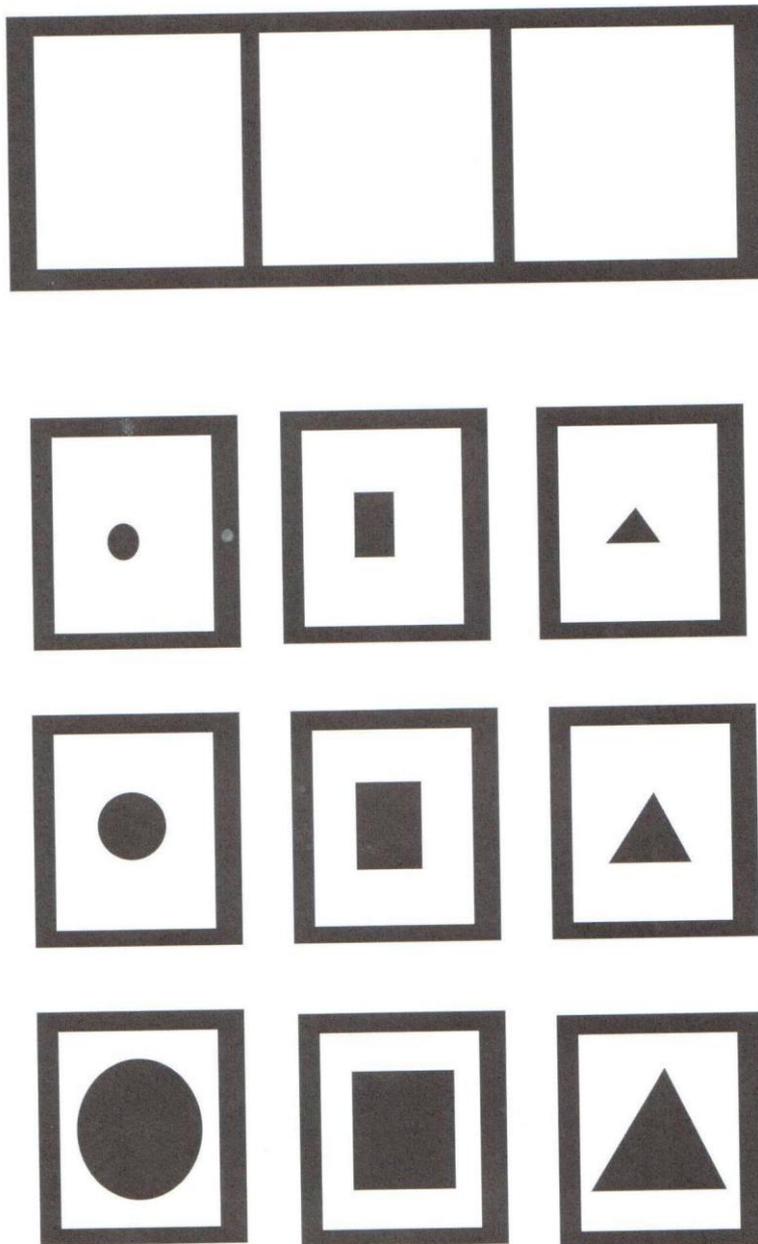


Abb. 11 Formen des Knobelspiels (in: ebd. 2007: 111).

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst habe.

Belinda Waldvogel
