

**Bachelorarbeit**  
zur Erlangung des Grades  
Bachelor of Arts

**Bauen fürs Leben.**  
**Die Bedeutung von Bauspielplätzen für die Entwicklung der Resilienz**  
**bei Kindern im Grundschulalter.**

vorgelegt von:

Nikolai Bringmann

Am 17.03.2020

Erstprüfer\*In: Prof. Dr. Jörg Meier

Zweitprüfer\*In: Esther Stahl

## **Kurzfassung**

Gegenstand der hier vorgestellten Arbeit ist die Analyse des Konzeptes von pädagogisch betreuten Spielplätzen, insbesondere Bauspielplätzen, auf Resilienz fördernde Faktoren für Grundschulkinder im Alter von 6 bis 14 Jahren. Dies basiert auf einem Vergleich zwischen Theorien der Entwicklung von Resilienz mit der Rahmenkonzeption des BdJA (Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze) von 2015. Grundlagen der analysierten Theorien sind der Entwicklungspsychologie, Logotherapie sowie Fachliteratur zum Thema pädagogisch betreuter Spielplätze entnommen. Die Ergebnisse der Untersuchung sind für die praktische pädagogische Arbeit auf Bauspielplätzen, aber auch zur theoretischen Begründung gegenüber Fördermittelgebern u.A. nutzbar.

Das Dokument wurde mit dem Textverarbeitungssystem LibreOffice Writer erstellt. Zur Bearbeitung der Quellen habe ich das Literaturverwaltungsprogramm Citavi als Hilfsmittel genutzt.

**Schlagwörter:** Resilienz, Salutogenese, Entwicklungspsychologie, Lerntheorie, Logotherapie, Grundschule, Hort, Ganztagschule, pädagogisch betreute Spielplätze, Bauspielplatz, BdJA

## **Abstract**

An analysis of pedagogically supervised playgrounds, and their resilient, promoting potential for children in the elementary school ages of 6 to 14 years old, is being presented. It is based on a theoretical comparison between developmental resilience and the “Rahmenkonzeption pädagogisch betreuter Spielplätze” (BdJA 2015). Other theoretical influences include developmental psychology, Logotherapie, and literature about adventure/building playgrounds. The result could be used for practical pedagogical work on adventure playgrounds or strictly as a theoretical foundation.

The document is designed with the LibreOffice Writer text processing system. The Reference Management was edited with Citavi.

**Keywords:** Resilience, salutogenesis, developmental psychology, learning theory, Logotherapy primary school, all-day school, pedagogically supervised playgrounds, adventure playgrounds, BdJA

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Entwicklungspsychologische Grundlagen.....	3
2.1 Lernen, Sozialisation und Erziehung.....	3
2.2 Entwicklungspsychologische Theorien.....	5
2.2.1 Eriksons Phasenmodell.....	6
2.2.1.1 Altersspanne 6 bis 10 Jahre.....	7
2.2.1.2 Altersspanne 10 bis 14 Jahre.....	8
2.3 In Beziehung treten (Bindungstheorie / Soziale Beziehungen).....	9
3. Resilienz und Salutogenese.....	10
3.1 Salutogenese.....	11
3.1.1 Verstehbarkeit, Handhabbarkeit, Bedeutsamkeit.....	12
3.1.2 Wille zum Sinn.....	12
3.2 Resilienz.....	14
3.2.1 Risikofaktoren und Widerstandsressourcen.....	14
3.2.2 Resilienz bei Kindern.....	16
3.2.3 Die Sechs Resilienzfaktoren.....	17
3.2.3.1 Selbst- und Fremdwahrnehmung.....	18
3.2.3.2 Selbstwirksamkeit.....	19
3.2.3.3 Selbststeuerung.....	19
3.2.3.4 Soziale Kompetenz.....	20
3.2.3.5 Adaptive Bewältigungskompetenz.....	20
3.2.3.6 Probleme lösen.....	21
3.4 Resilienzfaktoren als Analyseinstrument.....	21
4. „Bauen fürs Leben“.....	23
4.1 Konzept Bauspielplatz.....	23
4.1.1 Freies Spiel.....	25
4.1.2 Prinzipien der Arbeit auf Bauspielplätzen.....	25
4.1.3 Angebotsbereiche und Ziele pädagogisch betreuter Spielplätze.....	27
4.1.3.1 Natur und Umwelt.....	27
4.1.3.2 Werken, Bauen und Gestalten.....	28
4.1.3.4 Vielfalt, Gemeinschaft und Inklusion.....	28
4.1.3.5 Bewegung, Eigeninitiative und Entwicklung der Sinne.....	29

4.2 Resilienzfördernde Potentiale auf dem Bauspielplatz.....	30
4.2.1 Bestehende Anwendungen.....	30
4.2.2 Weiterführende Potenziale.....	32
4.2.3 Zusammenarbeit mit Schulen.....	32
5. Fazit.....	34
6. Quellenverzeichnis.....	35
Abkürzungsverzeichnis.....	39
Anhang.....	40
Anhangsverzeichnis:.....	40

## 1. Einleitung

Menschen sind allein durch ihre Existenz in unterschiedlichem Maße Risiken und mitunter schwierigen Lebensbedingungen ausgesetzt. Beispielsweise leiden trotz großem Wohlstand in Deutschland ca. 1/3 (27,8%) der Menschen an psychischen Krankheiten. (Vgl. DGPPN 2018, S.10) Hinzu kommen Arbeitslosigkeit (2019 durchschnittlich 5%, Vgl. Statista 2019) sowie schwierige familiäre Verhältnisse und Armut (Kinderarmut 2018 ca. 20%, Vgl. Statista 2019). Betroffene Erwachsene können die alltäglichen Anforderungen des Lebens oft nur schwer bewältigen. Doch wie ergeht es Kindern die unter solch schwierigen Verhältnissen aufwachsen? Angestoßen durch die populäre Kauai-Langzeitstudie von Emmy Werner gelten ca. 2/3 als sogenannte 'Risikokinder' was bedeutet, dass sie als erwachsene Menschen unter denselben oder ähnlichen Problemen leiden wie ihre Eltern. (Vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönau-Böse 2019, S.16) 1/3 der betroffenen Kinder kommen jedoch mit den an sie gestellten Anforderungen gut zurecht und werden nicht 'krank'. (Vgl. ebd.) Wenn man\*frau nach Aaron Antonovsky Gesundheit und Krankheit nicht als feste Zustände sieht, sondern als Kontinuum, in dem sich jeder Mensch ständig bewegt, lassen sich Ressourcen leichter erkennen und fördern. Auf diesen Grundlagen hat sich ein großer Forschungszweig der Resilienzforschung entwickelt. In Verbindung mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen können so Rückschlüsse zur Resilienz von Kindern getroffen werden (vgl. ebd. S.14). So können auch die spezifischen Entwicklungsschritte einer bestimmten Altersspanne z.B. im Grundschulalter (ca.6 bis 12 Jahre) definiert werden. Laut §14 des SGB VIII ist es Aufgabe der Sozialen Arbeit, im Sinne des „Erzieherischen Kinder- und Jugendschutz“ (SGB VIII §14 Abs.2 Satz 1 In: sozialgesetzbuch-sgb.de), Kinder „vor gefährdenden Einflüssen zu schützen und sie zu Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen“ (ebd.) zu befähigen. Doch welche Institutionen gibt es, die Resilienz bei Kindern in besonderem Maße fördern? Das seit den 1970er Jahren deutschlandweit verbreitete Konzept der pädagogisch betreuten Spielplätze (Bauspielplätze etc. und Jugendfarmen) bietet eine Vielzahl von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, die von den Zielgruppen aktiv mitgestaltet werden können (vgl. BdJA 2010, S.7). „Deshalb wurden sie im 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung als am ehesten kindgemäße Betreuungsangebote bezeichnet.“ (ebd.). Ein Bauspielplatz ist ein Raum der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, auf dem sich Kinder frei bewegen können. Unter pädagogischer Betreuung kann hier mit Holz, Werkzeugen, Farben und Vielem mehr gewerkelt werden. Neben handwerklichen Aspekten stehen auch solche der Natur- und Erlebnispädagogik und des sozialen Miteinanders im Vordergrund (vgl. ebd.). Dieses praxisorientierte Konzept scheint Kinder daher sehr gut in ihrer Resi-

lenz- und Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Diese These möchte ich in meiner Arbeit untersuchen. (NB)

Die hier vorliegende Arbeit möchte durch die Methode der Literaturanalyse zu wissenschaftlichen Erkenntnissen gelangen. Für die Erkenntnisse zur Resilienzforschung und angrenzender Wissenschaften wie z.B. der Entwicklungspsychologie bediene ich mich zunächst einschlägiger wissenschaftlicher Literatur aus diesen Bereichen. Im Vordergrund stehen hier die Fragen: Welche Faktoren Kinder in ihrer Resilienz stärken können und welche Besonderheiten es speziell für die Altersspanne von 6-14 Jahren zu beachten gibt. Anschließend möchte ich insbesondere auf die Förderung von kindlicher Resilienz auf Bauspielplätzen eingehen. Zur Untersuchung der im Titel sogenannten 'pädagogischen Angebote' auf Bauspielplätzen werde ich mich v.a. mit Konzepten und Rahmenkonzeptionen des „Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V.“ (BdJA 2015 und BdJA 2010) befassen. Leitend soll hier die Frage stehen, welche resilienzfördernden Angebote es auf Bauspielplätzen gibt und wo Potentiale der Weiterentwicklung liegen. Ergänzend werde ich andere Konzeptionen und Fachliteratur heranziehen. Um die Ergebnisse meiner Untersuchung operationalisierbar zu machen, stelle ich die Erkenntnisse aus Resilienzforschung und Rahmenkonzeption von pädagogisch betreuten Spielplätzen in Form einer Tabelle gegenüber. Auf Grund des geplanten Rechtsanspruchs auf Ganztagschulbetreuung ab dem Jahr 2025 (vgl. van Laak In: Deutschlandfunk.de 2019) werde ich ein besonderes Augenmerk auf die Zusammenarbeit von Bauspielplätzen und Schulen legen. Ziel der Arbeit soll es sein, konkrete Handlungsempfehlungen bzw. Einschätzungen für das Feld der Resilienzförderung auf Bauspielplätzen zu entwickeln. (NB)

Die Arbeit gliedert sich wie folgt: Im anschließenden zweiten Kapitel werde ich auf entwicklungspsychologische Grundlagen und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern insbesondere von 6 bis 14 Jahren eingehen. Im darauffolgenden dritten Kapitel möchte ich das Salutogenese Modell nach Antonovsky als Grundlage des Resilienzmodells betrachten. In 3.2 befasse ich mich mit den Erkenntnissen der Resilienzforschung insbesondere von Kindern im Grundschulalter. Aus diesen Ergebnissen erstelle ich dann eine Tabelle als Hilfsmittel für die Analyse des Bauspielplatzkonzepts. Im 4. Kapitel gehe ich zunächst auf das Konzept Bauspielplatz ein. Im zweiten Teil des Kapitels befasse ich mich mit der Analyse der pädagogischen Angebote nach resilienzfördernden Aspekten. Hierfür nutze ich das von mir erstellte Analyseinstrument zur Gegenüberstellung der Ergebnisse. Anhand der Ergebnisse werde ich auf Übereinstimmungen und weitere Potentiale hinweisen. Insbesondere möchte ich auf die Zusammenarbeit von Bauspielplätzen und Schulen, als wichtigen Lebensraum von Kindern, näher eingehen. Zuletzt werde ich die Ergebnisse zusammenfassen und mit einem Fazit abschließen. (NB)

## **2. Entwicklungspsychologische Grundlagen**

Wenn man\*frau sich mit dem Thema Resilienz von Kindern und Jugendlichen befassen möchte, ist es sinnvoll, zunächst die vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung zu betrachten. Neben der Entwicklung biologisch und körperlicher Merkmale des Menschen befassen sich verschiedene Theorien insbesondere mit dessen geistiger und psychischer (Persönlichkeits-) Entwicklung. Oft sind biologische und psychische Entwicklungsfaktoren des Menschen aber auf diffizile Weise miteinander verwoben (vgl. Schwarte 2002, S.17). Die wissenschaftliche Disziplin der Psychologie hat seit Langem ein Teilgebiet hervorgebracht, die Entwicklungspsychologie, welche sich hauptsächlich mit der Entwicklung der menschlichen Psyche auseinandersetzt. Dieses Fachgebiet ist wiederum so vielfältig durchsetzt und bunt, dass es von Nutzen ist zunächst Theorien auszuwählen, auf die man\*frau sich stützen möchte (vgl. ebd., S.20f). Zudem ist es für einen inhaltlichen Diskurs hilfreich, wenn Grundbegriffe für den spezifischen Fall darlegt werden. Um also das Thema der Persönlichkeitsentwicklung und anschließend das Thema der Resilienz näher beleuchten zu können, möchte ich diese Arbeit zunächst mit einem Fundament versehen. Und da ein Fundament am Anfang gelegt wird, möchte auch ich folgerichtig am Anfang beginnen: 'mit der (Persönlichkeits-) Entwicklung des Menschen'. Hierfür bediene ich mich einiger etablierter Theorien (insbesondere Erikson) und gehe auf wichtige Grundbegriffe ein. Ich möchte darauf hinweisen, dass die von mir gewählten Theorien lediglich einer Auswahl entsprechen und keinesfalls einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. (NB)

### **2.1 Lernen, Sozialisation und Erziehung**

Wie lernt der Mensch? Wichtig hierfür ist die Abgrenzung von Begriffen wie 'Sozialisation' und 'Erziehung', welche keinen identischen Inhalt haben. Um die Begriffe klar voneinander zu trennen, ist es hilfreich, sie in Bezug auf Ihren Bedeutungsumfang zu unterscheiden (vgl. Schwarte 2002 S.60ff). Ausgehend vom „Geburtszustand des Menschen“ (ebd., S.27) findet eine stetige Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten und Kenntnisse statt. Die jeweiligen Persönlichkeitsmerkmale sind hierbei das Ergebnis individueller Ausprägungsprozesse. Im Ergebnis steht die Persönlichkeit 'Mensch' mit einer spezifischen Identität (siehe Punkt 2.2.2), die jeweils einzigartig ist (vgl. ebd.). Nach A. Portmann (In: Erzieherspickzettel.de) kommt der Mensch als „physiologische Frühgeburt“ (ebd.) auf die Welt. Damit ist gemeint, dass der Mensch bei seiner\*ihrer Geburt zwar über funktionsfähige Sinnesorgane verfügt, allerdings spezifische menschliche Fähigkeiten noch erlernen muss (z.B. aufrechter Gang). Im Gegensatz zum Tier, welches vor allem über angeborene Instinkte agiert, ist der Mensch in weit größerem Maß auf das Lernen durch Erfahrung angewiesen. N. Tinbergen (In: Erzieherspickzettel.de) bezeichnet den Menschen als „in-

stinktreduziertes Wesen“ (ebd.) und meint damit, dass er\*sie in seinem\*ihrem Verhalten nicht (im Gegensatz zum Tier) an Instinkte gebunden ist, was Tinbergen als Voraussetzung für die Lernfähigkeit des Menschen sieht. Arnold Gehlen (In: Erzieherpickzettel.de) spricht gar vom Menschen als „biologisches Mängelwesen“ (ebd.). Neben dem Menschen als ‚physiologische Frühgeburt‘, seinem ‚instinktreduzierten Wesen‘ fügt Gehlen noch eine „organische Unspezifizierung“ (ebd.) hinzu (vgl. Erzieherpickzettel.de). Er folgert, dass eben diese ‚Nicht-Fähigkeiten‘ des Menschen eine optimale Grundlage sind, um sich vielseitig und kreativ anzupassen, also zu ‚lernen‘. Die Fähigkeit, seine\*ihre Organe (z.B. Hand, Augen) vielseitig einsetzen zu können, muss erlernt werden. Als ergänzendes Element ist die spezielle Hirnstruktur des Menschen zu nennen. Diese macht ihn\*sie besonders lernfähig und erlaubt es spezifische Verhaltensweisen (z.B. aufrechter Gang/ Sprache) zu erlernen. (Vgl. Erzieherpickzettel.de)

Das Lernen hat von allen Begriffen den größten „Bedeutungsumfang“. ‚Der Mensch lernt, wo er\*sie steht und geht‘, könnte man\*frau sagen. (NB) Ob durch Ausprobieren, bewusstes Üben oder das Lernen aus Fehlern („Versuch und Irrtum“), immer werden neue Erfahrungen gewonnen, die zu den bereits bestehenden Fähigkeiten dazu addiert werden können (vgl. Schwarte 2002, S.60). Ein entscheidender Faktor ist hierbei die Motivation zum Lernen. Grundlegend wird unterschieden in „intrinsische Motivation“ (Lernpsychologie.net), also die Motivation zum Lernen aus der Person heraus bzw. ‚inneren Reizen‘ (z.B. Freude an der bestimmten Tätigkeit) und „extrinsische Motivation“ (ebd.), ‚äußere Reize‘, das heißt die Tätigkeit ermöglicht Ziele, die nicht unmittelbar mit der Handlung selbst zu tun haben (z.B. Belohnung für bestimmte Tätigkeit) (vgl. Lernpsychologie.net).

Sozialisation entsteht im Umgang mit Menschen in verschiedenen Feldern des sozialen Lebens. Sie zeichnet sich durch die Veränderung eigener Einstellungen und Verhaltensweisen aus. Dieser Vorgang findet selten bewusst, meist unbewusst statt. Sozialisation bezieht sich insbesondere auf das Lernen durch Nachahmung und Identifikation mit Vorbildern (vgl. Schwarte 2002, S.60). Sowohl direkt als auch indirekt ist Sozialisation ein Ergebnis von Kommunikationsprozessen. An diesem Punkt ist insbesondere auf die sozialisierende Wirkung von Massenmedien hinzuweisen. Die Motive zur Sozialisation sind einerseits in dem Bedürfnis zur Nachahmung und andererseits in dem Wunsch nach Anerkennung und Zugehörigkeit zu finden (vgl. ebd.). Die Ergebnisse des Sozialisationsprozesses sind meist nicht bewusst beabsichtigt, sondern Produkt von Prägung und Anpassung auf Grundlage sozialer Erfahrungen. Daher verläuft Sozialisation meist unkontrolliert, gar zufällig ab. Im wissenschaftlichen Diskurs ist schon der Begriff ‚Sozialisation‘ umstritten. Wissenschaftler\*innen wie z.B. Heinrich Roth (In: Schwarte 2002, S.62f) sprechen daher stattdessen von direkter (klarer Einflussnahme auf das Kind) und indirekter (Einflüsse der Umgebung/ Gesellschaft,...) ‚Erziehung‘. Ich möchte den Begriff der Sozialisation aber gerne im



Sinne einer „unkontrollierten Einflußnahme [sic!] des Milieus auf die Persönlichkeitsentwicklung“ (Schwarte 2002 S.62) nutzen. (Vgl. ebd., S.61ff)

Die Begriffe 'Lernen' und 'Sozialisation' unterscheiden sich v.a. hinsichtlich ihrer Ergebnisse. Bei Lernprozessen ist dies z.B. der Gewinn von Fähigkeiten in bestimmten Themenbereichen, auch 'Sachkompetenz(en)' genannt. Im Gegensatz zur Sozialisation kann das Lernen auch ohne sozialen Kontext stattfinden. Sozialisation bezieht sich konkret auf zwischenmenschliche Kommunikationsprozesse, welche zu Sozialkompetenzen (kommunikativ, moralisch...) führen (vgl.: Schwarte 2002, S.64f). Erziehung meint die beabsichtigte und zielgerichtete Einwirkung auf Verhalten und Einstellungen junger Menschen. Dabei wird unterschieden zwischen passiver Erziehung oder auch 'erzogen werden' und aktiver Erziehung (vgl. ebd., S.61f). Die passive Erziehung zeichnet sich dadurch aus, dass der\*die Heranwachsende sich an die Anleitung seines\*ihrer Erziehenden hält und dadurch gesellschaftlich anerkannte Verhaltensweisen erlangt. Bei der aktiven Form schafft der\*die Erziehende lediglich Situationen oder '(Lern-) Räume', in denen Heranwachsende selbstständig oder in sogenannten 'Peer Groups' (Gruppe von Gleichaltrigen) wünschenswerte Lernergebnisse erzielen sollen (vgl. ebd., S.63f). Ein gelungener Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zeichnet sich durch eine „sozial verträgliche Mischung aus Fachkompetenz (Lernergebnisse) und Sozialkompetenz einschließlich moralischer Kompetenz (Sozialisationsresultate)“ (Schwarte 2002, S.66) aus. (Vgl. Schwarte 2002, S.60ff)

## **2.2 Entwicklungspsychologische Theorien**

Die überwiegende Mehrheit der aktuellen entwicklungspsychologischen Theorien geht davon aus, dass Sozialisation als „lebenslanger Prozess [sic!]“ (Schwarte 2002, S.216) stattfindet. Menschen müssen sich ein Leben lang an veränderte äußere Umstände anpassen. So stellen Familie, Berufsleben und Lebenskrisen eine Person stetig vor neue Aufgaben (vgl. ebd.).

Erik H. Erikson war ein bedeutender Sozialisationsforscher, der sich mit dem psychisch-sozialen Reifungsprozess von Menschen auseinandersetzte. Er unterteilte dabei verschiedene Phasen der lebenslangen Sozialisation. Laut Erikson wird der Mensch fortwährend vor Entwicklungsaufgaben gestellt, die einer „Entscheidung im Sinne einer Wandlung“ (Erikson In: Schwarte 2002, S.216) bedürfen. Dabei unterscheidet Erikson acht „epigenetische Phasen der Sozialisation“ (ebd.). 'Epigenetisch' meint in diesem Fall, dass die Phasen aufeinander aufbauen, also jeweils die vorhergehende grundlegend für die nächste ist und diese beeinflusst. Diese Beeinflussung kann positiver oder negativer Art sein. (Vgl. Schwarte 2002, S.216)

In meiner Arbeit beziehe ich mich hauptsächlich auf das Grundschulalter. Das betrifft in Deutschland vor allem die ersten vier Schuljahre, also das Alter 6 bis 10 Jahre (Phase 4, nach

Erikson). Da allerdings in Berlin und Brandenburg die Grundschule bis zur 6. Klasse verläuft und auch Nachzügler bzw. Kinder die eine Klasse wiederholen müssen, mit einzubeziehen sind, werde ich auch das Alter 10 bis 14 betrachten. Das Alter der sogenannten „Lückenkinder“ (Ökologische Spielräume 1997, S.72) wird, da es quasi zwischen Kindheit und Jugend liegt, leider oft vergessen (vgl. Schipp 2016). Dieses Alter stellt zudem eine Hauptzielgruppe auf Bauspielplätzen dar, weswegen es Beachtung verdient (vgl. Ökologische Spielräume 1997, S.72). Wichtig ist es auch deshalb, auf diese Altersgruppe zu schauen, um zu wissen, wo man\*frau 'hinarbeitet', also wo die Kinder bei erfolgreicher Bewältigung stehen sollten, bzw. anknüpfen können (im Sinne des epigenetischen Phasenmodells nach Erikson). Da diese Altersgruppen meine Hauptzielgruppe darstellen, werde ich in meiner Betrachtung über Erikson hinausgehend noch weitere wissenschaftliche Erkenntnisse einfließen lassen (NB)

### **2.2.1 Eriksons Phasenmodell**

Eriksons Phasenmodell gliedert sich in acht Phasen, von denen ich die Erste bis Dritte kurz darstellen werde. Wichtig hierbei wäre noch anzumerken, dass die Phasen nicht von jedem Menschen vollständig und in dem beschriebenen Zeitraum durchschritten werden. „Kein Kind ist wie das andere und keines lernt wie das andere“ (Groeben 2010, S.9). Allerdings ist es für einen gesunden Menschen wichtig, die anstehenden Lebensaufgaben früher oder später sowie überwiegend vollständig durchlaufen zu können. Eine problematische oder unvollständige Sozialisation kann im Sinne der Resilienz als Risikofaktor gesehen werden (siehe 3.2.1). Die erste Phase dreht sich um den Erwerb des „Ur-Vertrauens“ (Schwarte 2002, S.216f), also um die Fähigkeit eines Menschen, sich selbst und anderen Vertrauen zu können. Diese Fähigkeit hat viel mit der Beziehungsfähigkeit eines Menschen (siehe 2.3) zu tun und kann bei Verletzung zu einem „Ur-Miss-trauen“ (ebd.) führen und schwerwiegende Folgen für das spätere Leben haben (vgl. ebd.). „Das Neu-geborene ist darauf angewiesen, *konsistente* [sic!] Erfahrungen zu machen, das heißt, das Kind muss ein Vertrauen darin entwickeln können, dass die wichtige Bezugsperson sehr wohl abwesend sein kann, stets aber wiederkommt“ (Krause/ Lorenz 2009, S.126). Die zweite Phase bezieht sich auf das Alter von 2 bis 3 Jahren. Diese Phase spielt sich zwischen der Erweckung eigener Autonomie der Kinder sowie der Toleranz der Autonomie anderer v.a. der Eltern ab. Hier spielen die Eltern als Bezugspersonen und Rollenmodell eine besonders maßgebliche Rolle. Entwicklungsziel ist die Wahrnehmung und der Umgang mit dem eigenen Körper und eigenen Gefühlen. Die darauf folgende Phase 3 (4. bis 5. Lebensjahr) bezieht sich, aufbauend auf vorhergehende Autonomiebestrebungen, darauf, diese in Einklang mit gesellschaftlichen Normen zu bringen. Also eigene Impulse zu kanalisieren und Bedürfnisse anderer wahrzunehmen. Es kommt zur Entstehung des „Gewissens“, welches Erikson als „Grundstein der Moralität im individuellen

Sinne“ (Schwarte 2002, S.218) betrachtet. Auch hier wird den Eltern eine entscheidende Vorbildrolle zuteil. (Vgl. Schwarte 2002, S.216ff).

### **2.2.1.1 Altersspanne 6 bis 10 Jahre**

In den ersten drei Phasen der frühen Kindheit konnte das Kind seine\*ihre Umgebung, seinen\*ihren eigenen Willen sowie die Fähigkeit zu lernen entdecken. In der vierten Phase sind Kinder einerseits von einem Tatendrang beseelt, Neues auszuprobieren und sich mit Dingen zu beschäftigen, andererseits wollen sie dies gern mit anderen Menschen (oftmals Gleichaltrigen) teilen (vgl. Schwarte 2002, S.219). Dieses Alter ist gekennzeichnet durch erste maßgebliche „systematische[n] Unterweisungen“ (ebd.) in Form des Eintritts in die Schule. Bei gelingender Sozialisation entwickeln Kinder in dieser Phase den von Erikson sogenannten „Werkssinn“ (ebd.), der sich durch zunehmendes Interesse am eigenen Schaffen und einen durch Fleiß gekennzeichneten Willen auszeichnet. Neben körperlichen Veränderungen spielen auch zunehmend sozial-emotionale Entwicklungsfaktoren eine Rolle. Die Frage: ‚Wer bin ich?‘ spielt, wie auch schon im Vorschulalter weiterhin eine große Rolle. Allerdings sind die Mittel und Möglichkeiten der Kinder dieser Frage nachzugehen vielseitiger geworden im Vergleich zu früheren Altersstufen (vgl. ebd.). Einschätzungen des eigenen Könnens werden oft erstmals von außen getroffen und erhalten bei negativen Bewertungen u.U. erste Dämpfer. Durch zunehmende Freiheiten kann zunehmend eine Hinwendung zu Gleichaltrigen stattfinden und es entstehen erste Freundschaften, also soziale Beziehungen. Allerdings entstehen neben Freundschaften auch Streitigkeiten mit anderen Kindern, in denen Konfliktlösungsstrategien erprobt werden (vgl. Mietzel 2002, S.293f). Eine Gefahr besteht nach Erikson darin, dass ein „Gefühl[s] der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit“ (Schwarte 2002 S.219) entsteht. Dies kann z.B. passieren, wenn für das Schulleben relevante Konfliktlösungsstrategien nicht ausreichend in der Familie eingeübt wurden. Auch können die Erwartungen an Schule und die eigenen Fähigkeiten enttäuscht werden. In sozialer Beziehung ist dieses Alter höchst entscheidend, da sich ein Gefühl für Gemeinschaftssinn und Chancengleichheit entwickeln kann (vgl. ebd.). Erikson beschreibt eine mögliche Gefahr wie folgt: „Wenn ein Kind zu fühlen beginnt, dass es seine Hautfarbe, sein Elternhaus oder der Preis seiner Kleidung ist, die über seinen sozialen Wert entscheiden, und nicht sein Wunsch und Wille zu lernen, so kann es daraus dauernden Schaden an seinem Identitätsgefühl nehmen“ (Erikson In: Schwarte 2002, S.219) Dies verweist auf die Entstehung eines Unrechtempfindens und moralischer Urteilsfähigkeit. „Die Vorstellungen, die sich ein Mensch von sich selbst macht, bezeichnet man\*frau als »Selbstkonzept«“ (Mietzel 2002, S.295). Kinder dieser Altersspanne beziehen für ihr Selbstkonzept erstmals auch psychologische Attribute mit ein, die einen zunehmenden Einfluss auf das eigene Selbstwertgefühl (siehe 3.3.2f) bekommen. Das Selbstwertgefühl setzt sich allerdings nicht allein aus eigenen Bewertungen zusammen, sondern auch aus Aussagen

über die eigene Person, welche von außen an sie herangetragen bekommen. Förderlich ist hierbei, wenn wichtige Bezugspersonen das Kind so akzeptieren, wie es ist (vgl. ebd., S.297). In *Ökologische Spiel(T)räume*, einem Buch des BDKJ (siehe 4.ff), wird das Alter der Grundschul-kinder durch starke Körperlichkeit, verbunden mit seelischer Labilität, beschrieben (vgl. *Ökologische Spiel(t)räume* 1997, S.31). Kinder in dieser Altersspanne versuchen die Welt zu verstehen und treffen dabei fortwährend auf Grenzen. Die Schule stellt große Anforderungen an die Kinder. Einen besonderen Wert haben daher Spiele, die die Welt 'begreifbar' machen können. Besonders Bewegungsangeboten kommt hier eine große Bedeutung zu (vgl. ebd.). Diese sind im Schulalltag leider meist unterrepräsentiert. Fehlende Bewegung kann bei Kindern sogar zu Krankheits-symptomen wie z.B. ADHS u.a. führen und die Lernmöglichkeiten drastisch senken (vgl. Weiß-mann 2016 S.39ff). Schule bietet Kindern jedoch auch viele Möglichkeiten und Erfahrungsräu-me der Entfaltung. Diese sollten fortwährend überarbeitet und angepasst werden, um ein an die Bedürfnisse der Kinder angepasstes Angebot zu schaffen (vgl. Groeben 2010, S.180ff). Diesbe-züglich gibt es viele Forderungen und Erwartungen aus der Gesellschaft. Kinder dieses Alters sind natürlich nicht nur auf den Bereich der Schule zu reduzieren: die Lebenswelten von Familie und Freunden tragen besonders zur Entwicklung des Kindes bei. Defizite im Bereich Familie und soziale Beziehungen führen insbesondere zu Entwicklungsverzögerungen, die teilweise nicht mehr aufgeholt werden können (vgl. ebd., S. 9ff). (Vgl. Mietzel 2002, S.293ff) Daher werde ich in meiner Arbeit auf das Thema Beziehungen im Besonderen eingehen. (NB)

### **2.2.1.2 Altersspanne 10 bis 14 Jahre**

Die Altersspanne von 10 bis 14 Jahren befindet sich zwischen dem Ende der Kindheit und Beginn der Pubertät bzw. Adoleszenz. Diese Altersgruppe bekam daher in der wissenschaftlichen Dis-kussion der Vergangenheit den Begriff „Lückenkinder“ (Schipp 2016) zugeschrieben. (Vgl. ebd.) Damit weist schon der Name darauf hin, dass es sich um eine von der pädagogischen Fachwelt oftmals vergessene Altersgruppe handelt. Während Kinder zwischen 6 bis 10 Jahren oft im Nachmittagsprogramm eingebunden sind, scheint es für diese Kinder eine Art Betreuungslücke zu geben. Weder Hortbetreuung noch Jugendzentren scheinen hier altersgemäß bzw. durch ihre Angebote angemessen zu sein (vgl. ebd.). Hier kommt Bauspielplätzen eine wichtige Bedeutung zu. Die Schwelle zur Adoleszenz kann auch als letzte „abschließende Phase der Kindheit“ (Schwarte 2002, S.220) bezeichnet werden. „Das Jugendalter, auch als Adoleszenz bezeichnet, umschreibt den Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter und ist geprägt von biologi-schen, psychologischen und sozialen Veränderungen und Herausforderungen.“ (Lohaus 2018, S.2). Die betreffende Altersspanne reicht (laut WHO In: Lohaus 2018, S.2) von ca.11 bis 20Jah-ren, wobei es individuelle Unterschiede geben kann. Zudem unterteilt man\*frau im wissenschaft-lichen Diskurs in frühe Adoleszenz (10 bis 13 Jahre), mittlere Adoleszenz (14 bis 16/17 Jahre)

und späte Adoleszenz (17 bis 20 Jahre). Meine Arbeit widmet sich dem Blick auf die frühe Adoleszenz, die insbesondere von den körperlichen Entwicklungen, der Pubertät, geprägt ist (vgl. Lohaus, S.3). In dieser Phase werden, nach Erikson, die „Kindheitsidentifikationen einer neuen Form von Identifikation untergeordnet“ (Schwarte 2002, S.220). Die Phase der Adoleszenz sieht er erst als wirklich abgeschlossen, wenn eben dieser Prozess der Identitätsfindung gelungen ist. Dieser Prozess zeichnet sich durch die Infragestellung jeglicher bisher erworbener kindlicher Identifikationen aus (vgl. ebd.). Neue Gefühle und physische Veränderungen ergeben sich durch die beginnende Geschlechtsreife. Die nun entstehende „Ich-Identität“ folgt nach Erikson aus dem Erfahrungsschatz der vorigen Entwicklungsstufen. „Identität ist für Erikson eine ganzheitliche, innere Organisation einer Person“ (ebd., S.258) und stellt das „Innere Kapital“ (ebd., S.220) eines Menschen dar. Bei problematischer Identitätsentwicklung kann es zu einer „Identitätsdiffusion“ (ebd., S.221) kommen, wodurch eine Unterordnung der Person in bestehende Gruppen und Massenkulturen begünstigt wird. Dies führt in diesem Alter oft zu gesteigerter Intoleranz und Grausamkeit gegen andersartiges Leben (vgl. Schwarte 2002, S.220f). „Die Herausbildung von Werten ist ein Bestandteil der Sozialisation, sie beginnt in der frühesten Kindheit, hat jedoch in der Adoleszenz ihren Höhepunkt“ (Krause/ Lorenz 2009, S.86). Die ‚Lückenkinder‘ befinden sich also im Übergang zwischen kindlicher Vertrautheit und gänzlich neuen Veränderungen der Erwachsenenwelt (vgl. Schwarte 2002, S.220f). Dabei nehmen sie nur selten die Angebote für jüngere Kinder, wie z.B. konstruierte Spielplätze, wahr. Vermehrt suchen sie nach Freiräumen im städtischen Raum, wo sie eher freien Beschäftigungsformen nachgehen können. Dabei differenzieren sich Kinder stark nach sozialer, familiärer, kultureller Herkunft sowie nach ihrem Geschlecht. Trotz dessen ist bei allen ein starkes Bedürfnis nach „spielerischer Selbsterfahrung und Raumeignung“ (Ökologische Spiel(t)räume 1997, S.72) vorhanden. Gleichzeitig fehlen insbesondere in Großstädten die dafür notwendigen gestaltbaren Freiräume zunehmend. In großen Städten schwinden zusehends Grünflächen und Brachen, die für diese Altersgruppe so wichtige (Erfahrungs-) Räume bieten (vgl. ebd.). So scheint die Forderung nach angemessenen Spielräumen, insbesondere für Lückenkinder, wie sie bereits 1997 in „Ökologische Spiel(T)räume“ formuliert wurde, nach wie vor aktuell zu sein (vgl. ebd., S.75). (Vgl. Schwarte 2002, S.220ff)

### **2.3 In Beziehung treten (Bindungstheorie / Soziale Beziehungen)**

„Soziale Beziehungen ermöglichen es uns, Geborgenheit und Solidarität zu erleben und dadurch die Erfahrung zu machen, dass wir Hilfe und emotionalen Rückhalt bekommen, wenn wir diesen brauchen.“ (Collatz/ Gudat 2019, S.75). Soziale Beziehungen sind wichtige Ankerpunkte im menschlichen Leben. Daher zählen sie auch, wie im darauffolgenden Kapitel dargestellt, zu den Widerstandsressourcen die eine Person gegen Krankheit und widrige Lebensbedingungen schüt-

zen kann (siehe 3.2.1). In den 1950er Jahren entwickelte John Bowlby, ein Kinderpsychiater und Psychoanalytiker, die Bindungstheorie als zunehmend entgegenstehendes Modell zur Psychoanalyse. Dabei untersuchte er die Auswirkungen fehlender elterlicher (insbesondere mütterlicher) Fürsorge auf das Kind (vgl. Stegmaier). Seine Untersuchungen galten v.a. den Verhaltensweisen von Säuglingen und kleinen Kindern, wobei er verschiedene Bindungsmuster feststellte. Bowlby beschreibt Bindung als ein primäres Bedürfnis jedes Menschen. Dieses Bedürfnis bleibe bis ins hohe Alter bestehen (vgl. Bowlby 2018, S.98). Daher bleiben auch die im elterlichen Umgang erworbenen Muster bestehen und können nur schwer im Erwachsenenalter verändert werden. Grundlegende Umgangsweisen mit Bindung werden als Kind gelernt. Dabei zählen „Die Eltern als verlässliche Basis“ (ebd., S.8). Sie sollten dem Kind bei Ängsten beistehen, es akzeptieren, wie es ist und in seinen Fähigkeiten ermutigen. Dabei steht das Vertrauen der Eltern im Mittelpunkt. Dadurch werden Kinder ermutigt, Neues auszuprobieren, wissen aber stets um die sichere Basis, zu der sie zurückkehren können. Wenn Kinder um die Verlässlichkeit der Eltern wissen, können sie sich später unbeschwerter von ihnen entfernen. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn eine sichere familiäre Bindung besteht (vgl. Bowlby 2018, S.9). Für die von mir untersuchte Altersgruppe der Grundschul Kinder scheint insbesondere der Blick auf die Eltern-Kind-Beziehung wichtig zu sein, da die Qualität dieser Beziehung entscheidend für die Ausprägung anderer Persönlichkeitsmerkmale ist (vgl. ebd., S.10). Neben der Familie zählen auch andere Bezugspersonen, Freunde und soziale Gruppen zu sozialen Beziehungen (vgl. Collatz/ Gudat 2019, S.76). In Bezug auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse scheint eine Förderung familiärer und anderer sozialer Beziehungen von Kindern als sehr empfehlenswert. (NB)

### **3. Resilienz und Salutogenese**

„Die Welt zerbricht jeden und nachher sind viele an den gebrochenen Stellen stärker.“  
(Hemingway In: nur-zitate.com)

Das Zitat von Ernest Hemingway verweist darauf, dass es kein menschliches Leben ohne Leid gibt. Jeder Mensch kennt etwas, das ihm\* ihr Angst macht, ihn\* sie einschüchtert oder erschüttert. Doch trotzdem scheinen Menschen die grundlegende Fähigkeit zu haben, unter bestimmten Voraussetzungen gestärkt aus solchen Situationen hervorzugehen. Diese wird in der Wissenschaft als Resilienz bezeichnet. Sie zeichnet sich durch die erfolgreiche Bewältigung schwieriger Lebensumstände und Belastungen aus (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.10). Dabei wird Resilienz allerdings nicht als eine feste Eigenschaft des Menschen gesehen, sondern als eine sich ständig verändernde „variable Größe“ (ebd.). Diese Fähigkeit ist also nicht ein Leben lang stabil. Vielmehr ist sie als Ausdruck der nötigen Anpassung eines Menschen an sich immer verändernde Lebensaufgaben und Umstände zu sehen. Trotz der Variabilität dieses Zustandes scheint es trotz-

dem Möglichkeiten zu geben, eben diesen zu fördern. Aber wie sehen diese konkret aus? Dieser Frage hat sich seit den 1990er Jahren verstärkt der Blick der Wissenschaft(en) wie z.B. der Pädagogik, Psychologie und Gesundheitswissenschaften hingewendet (vgl. ebd., S.7). Grundlage hierfür boten u.a. die Kauai-Studie nach Emmy Werner (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.16) sowie das Konzept der Salutogenese nach Aaron Antonovsky, auf welches ich im folgenden Teil näher eingehen möchte. (NB)

### **3.1 Salutogenese**

Aaron Antonovsky (\*1923, +1994) gilt als Begründer des Konzepts der Salutogenese. Als selbsternannter Stressforscher widmete er sich Themen, die den Zusammenhang individuellen Stresserlebens im Kontext von Gesundheit und Krankheit untersuchten (vgl.: Krause/ Lorenz 2009, S.21). Durch eine Untersuchung von Frauen in ihrer Menopause stieß er auf einen interessanten Aspekt. Bei den Untersuchten handelte es sich zu einem Teil um Frauen, die das Nazi-Regime nicht beeinträchtigt hatte und zum anderen Teil um Frauen, die die Schrecken der Konzentrationslager miterleben mussten. Wie erwartet, hatte der Aufenthalt in einem Konzentrationslager negative Folgen für den Verlauf der Menopause. Wiederum hatte ein Teil derer, die das besagte Grauen durchlebten, dies ohne schwerwiegende Beeinträchtigungen tun können (vgl. Krause/ Lorenz 2009, S.22). Eine weitere Studie brachte Antonovsky zu der Erkenntnis, „dass es nicht der Stressor selbst sein kann, der den Menschen krank macht, sondern dass es immer das subjektive Erleben dieses Stressors ist.“ (Krause/ Lorenz 2009, S.23). Aus diesen Ergebnissen entwickelte er die grundlegende Fragestellung der Salutogenese: Welche Faktoren erhalten die Gesundheit eines Menschen? Diese Fragestellung steht im Gegensatz zur in der Medizin üblichen Betrachtung der Pathogenese. Salutogenese betrachtet den Menschen im Spannungsfeld (Kontinuum) zwischen Gesundheit und Krankheit (siehe Anhang 1: Abbildung 1). Demzufolge gibt es keinen vollkommen gesunden Zustand, sondern lediglich eine Annäherung, also einen Prozess. Zudem versteht der salutogenetische Ansatz Gesundheit und Krankheit nicht als rein biologisches Phänomen, sondern als „bio-psycho-soziale Einheit“ (Krause/ Lorenz 2009, S.31f) (vgl. ebd.). Dieser ganzheitliche Blick sieht den Menschen im stetigen Austausch mit seiner Umwelt, wodurch sowohl Chancen als auch Risiken für die Gesundheit entstehen. Bei den krankmachenden 'pathogenen' Faktoren spricht man von Belastungsfaktoren oder Stressoren und bei den gesundmachenden 'salutogenetischen' von Ressourcen. Die Pathogenese fragt nach Krankheit betreffenden Merkmalen (z.B. Wie entstehen Symptome? Wie kann Heilung erfolgen?) (vgl. ebd., S.26ff). (Vgl. ebd.) Die Salutogenese schaut im Gegensatz dazu auf gesundheitsfördernde Faktoren (Was hält gesund? Wie entsteht Gesundheit?). Grundlegend sieht die Salutogenese den Men-

schen dabei in dem oben benannten Kontinuum, das sich immer zwischen Krankheit und Gesundheit bewegt (vgl.: Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.20).

### **3.1.1 Verstehbarkeit, Handhabbarkeit, Bedeutsamkeit**

Ein Grundbegriff Antonovskys ist der sogenannte Kohärenzsinn oder auch 'sense of coherence' (SOC). Dieses Gefühl ist am ehesten mit einem umfassenden Vertrauen eines Menschen in sich und seine Umwelt zu beschreiben. Der Kohärenzsinn besteht aus drei Komponenten: der Verstehbarkeit (comprehensibility), der Handhabbarkeit (manageability) und der Bedeutsamkeit oder Sinnhaftigkeit (meaningfulness). Verstehbarkeit meint dabei, dass das Individuum sich die Welt, in der es lebt, erklären und Zusammenhänge nachvollziehen kann. Handhabbarkeit beschreibt das Gefühl, das eigene Leben gestalten zu können, also es 'in der Hand zu haben'. Sinnhaftigkeit bezieht sich auf den Glauben an einen Sinn des Lebens und der eigenen Handlungen. (Vgl. Stiftung für Salutogenese gGmbH 2018)

Sind alle drei Faktoren bei einem Menschen vorhanden, kann sich das Kohärenzgefühl entwickeln. Ist einer der Faktoren unterentwickelt oder gar nicht vorhanden, verschiebt sich das Kontinuum in Richtung Krankheit (vgl. Krause/ Lorenz 2009, S.27ff). Zudem beeinflussen die Faktoren: „Konsistenz, Belastungsbalance und Teilhabe“ (ebd., S.117) das Kohärenzgefühl. Konsistenz meint, dass Erfahrungen und Handlungen mit der (sozialen) Umwelt gleichbleibend und kontinuierlich erfolgen. Menschen können so Sicherheit im Handeln erfahren. Belastungsbalance meint eine Ausgewogenheit der Belastungen, also Stressoren, die auf einen Menschen einwirken. Wenn keine Über- oder Unterbelastung vorherrscht, kann dies zu einer positiven Entwicklung des Menschen beitragen. Die Teilhabe bezieht sich darauf, dass Menschen dabei unterstützt werden, die Gestaltung ihres Lebens selbst in die Hand zu nehmen und aktiv daran teilzuhaben (vgl. Krause/ Lorenz 2009, S.116ff). Gelingt es, alle Faktoren in ein Gleichgewicht zu bringen, kommt es zum Zustand der Homöostase (Gleichgewicht). Nach Antonovsky ist dies allerdings nicht von Dauer, viel eher ist der Zustand der Heterostase (Ungleichgewicht) stetiger Begleiter der menschlichen Existenz (vgl. ebd., S.25).

### **3.1.2 Wille zum Sinn**

„Wer sein eigenes Leben als sinnlos empfindet, der ist nicht nur unglücklich, sondern auch kaum lebensfähig“ (Albert Einstein In: Lukas 1991, S.29)

Eine Wissenschaft, die sich besonders auf die dritte Ebene des Kohärenzsinn, auf die Sinnhaftigkeit, bezieht, ist die sogenannte 'Logotherapie' nach Viktor E. Frankl. Als Psychologe befasste er sich schon früh mit dem Blick auf den 'Lebenssinn' als Teil der 'geistigen Ebene' des Menschen (vgl. Lukas 2014, S.12f). Auch Frankl hatte, wie Antonovsky, eine Verbindung zu den Verbre-



chen des Nationalsozialismus. Während eines dreijährigen Aufenthalts in einem Konzentrationslager (1942 bis 1945) beobachtete und untersuchte er seine Mitgefangenen u.a. nach dem Gesichtspunkt, welche Faktoren einen Menschen dazu befähigen, diese schrecklichen Umstände geistig 'gesund' zu überstehen (vgl. Franklzentrum.org). Aus den Erkenntnissen entwickelte er die Logotherapie (Logos = griech. 'Sinn') (vgl. Lukas 2014, S.147). Logotherapie betrachtet den Menschen aus einem „ganzheitlichen Ansatz“. Ähnlich wie Antonovskys Theorie spricht sie anderen Fachdisziplinen (z.B. Medizin und Psychologie) nicht ihre Existenzberechtigung ab, sondern versucht sie durch eine bisher wenig beachtete Ebene zu ergänzen (vgl. Lukas 2014, S.30f). Demzufolge ist neben der 'Handhabbarkeit' (körperlich/ technische Ebene) und der 'Verstehbarkeit' (psychologische Ebene) auch die Sinnhaftigkeit (geistige Ebene) als wichtig für die Gesundheit von Menschen zu betrachten. Jeder Mensch befindet sich auf der „Suche nach Sinn“ (Lukas 1991, S.18), also nach „persönlichen Zielen und Lebensinhalten“ (ebd.) an denen er sich orientieren kann. Sind diese Inhalte nicht vorhanden, kann es zur Krankheit kommen. Die Logotherapie definiert einen „Willen zum Sinn“ (ebd., S.43), der jedem Menschen innewohnt, jedoch vielseitig und unterschiedlich befriedigt wird. Dabei geht sie davon aus, dass ein Mensch über mehrere sinnerfüllende „parallelgesicherte“ (ebd., S.22) Werte verfügen sollte (z.B. erfüllenden Beruf, harmonische familiäre Verhältnisse, interessantes Hobby), um stärker gegenüber unvorhersehbaren Lebensumständen auftreten zu können (vgl. ebd., S.24ff). Andererseits kann es zu einer „existentiellen Frustration“ (ebd., S.58) kommen, was bedeutet, dass ein Mensch keinerlei Sinnerfüllung in seinem\*ihrem Leben sieht. Elisabeth Lukas attestiert diese ca.20% der Bevölkerung Deutschlands. Jedoch werden die Ursachen oft woanders (z.B. in psychischen Krankheiten) gesucht. (Vgl. ebd., S.58) Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen führe dieser Umstand zu 'Gleichgültigkeitsgefühlen' und damit zu erhöhtem Konsumverhalten von z.B. Medien oder Suchtmitteln (vgl. Lukas 2014, S.11). Die Logotherapie spricht gar von einer „Gesundung durch Sinnerfüllung“ (ebd., S.49). Da eben dieser Lebenssinn für den erwachsen werdenden Menschen eine besondere Bedeutung (siehe 2.2.1.2) hat, werde ich betrachten, inwieweit Bauspielplätze, als 'Spielwiese', die Entwicklung eines solchen fördern (NB). Elisabeth Lukas hebt hierbei die Eigenaktivität bei der Erarbeitung persönlicher Ziele hervor. Dabei beschreibt sie die „Suche nach Sinn“ (Lukas 1991, S.18) als etwas, was durchlebt werden muss, also einer Anstrengung bedarf. Passend dazu schreibt sie: „was zu leicht erworben wird, sinkt im Wert.“ (Lukas 1991, S.19). Auch dieses 'erarbeiten', gefordert und gefördert werden, ist etwas, was ich im Konzept für den Bauspielplatz wiederfinden möchte (siehe 4.1.2) (NB). Ein weiterer Baustein der Logotherapie ist die „Trotzmacht des Geistes“ (Lukas 1991, S.33). Damit ist, ähnlich wie bei der Resilienz, die Widerstandskraft eines Menschen gegen widrige Lebensumstände gemeint, allerdings rein auf geistiger Ebene. Und ähnlich wie bei dem Ausspruch Hemingways, sieht die Logothera-

pie die 'Krise als Chance'. Damit ist gemeint, dass jede schwierige Lebenssituation auch Möglichkeiten in sich birgt, über bisherigen Fähigkeiten hinauszuwachsen, sich weiterzuentwickeln, 'resilienter' zu werden (vgl. Lukas 1991, S.17). Für meine Arbeit finde ich diesen Ansatz sehr interessant. Ich gehe davon aus, dass das Angebot von Bauspielplätzen sich insbesondere dadurch auszeichnet, dass es Kindern viele verschiedene Angebote ('Sinnmöglichkeiten') unterbreitet, die sie ausprobieren können. Die Logotherapie als Wissenschaft verfügt über eine Vielzahl nützlicher Ansätze und praktischer Techniken, auf die ich hier leider nicht weiter eingehen kann. Es wäre empfehlenswert diese Erkenntnisse in weiteren Arbeiten auf ihren Nutzen für die Soziale Arbeit, z.B. im Kontext von Beratung, zu untersuchen. (NB)

## **3.2 Resilienz**

„Die Resilienzforschung will die schützenden Bedingungen in der Person selbst oder deren Umgebung beschreiben und erklären, wie Menschen es schaffen, trotz ungünstiger biologischer, psychosozialer und materieller Bedingungen ihr Leben zu bewältigen und befriedigend zu gestalten.“ (Krause/ Lorenz 2009, S.43). Dabei ist Resilienz nicht als feste, konstante Größe, sondern vielmehr als „dynamischenr Anpassungs- und Entwicklungsprozess“ (Wustmann 2016 In: Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.10) zu sehen. Neben der „psychischen Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann 2004 In: ebd.) nach Wustmann ergänzt Welter-Enderlein noch den „Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen“ (Welter-Enderlein 2012 In: Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.10) sowie dies als „Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (ebd.). Nach neusten Erkenntnissen ist die Entwicklung von Resilienz nicht nur auf das Kinder- und Jugendalter beschränkt, sondern vollzieht sich über die gesamte Lebensspanne (vgl. ebd., S.19). Dabei stehen sowohl chronische, als auch akute Risikofaktoren im Mittelpunkt der Forschung, verbunden mit der Frage, wie ein Mensch diese gesund überstehen kann (vgl. ebd., S.11f). Aufgrund dessen unterscheidet man in Risikofaktoren und Widerstandsressourcen, auf die ich im folgenden Punkt eingehen möchte. Sowohl Ressourcen als auch Stressoren sind je nach Person sehr unterschiedlich ausgeprägt (vgl. ebd. S.20).

### **3.2.1 Risikofaktoren und Widerstandsressourcen**

Unter dem Begriff Risikofaktoren werden „...krankheitsbegünstigende, risikoerhöhende und entwicklungshemmende Merkmale [...], von denen potentiell eine Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes ausgeht.“ (Holtmann/ Schmidt 2004 In: Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.21) verstanden. Dabei wird in zwei Gruppen von Merkmalen unterschieden. Die erste Gruppe sind die kindbezogenen Risikofaktoren, genannt „Vulnerabilitätsfaktoren“ (ebd., S.22).

Diese werden in primäre (von Geburt an vorhandene) und sekundäre (durch Interaktion mit Umwelt erworbene) Vulnerabilitätsfaktoren unterteilt (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.21). Zu den primären Vulnerabilitätsfaktoren zählen neben genetischen Faktoren und chronischen Krankheiten auch Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. 'aufbrausendes Temperament' oder auch geringe kognitive Fähigkeiten (vgl. ebd., S.22). Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren sind beispielsweise schwierige Bindungsverhalten oder Selbstregulationsfähigkeiten. Die zweite Gruppe des Risikofaktorenkonzepts sind jene, die aus der Umwelt stammen, genannt Risikofaktoren oder Stressoren. Psychosoziale Risikofaktoren bzw. Stressoren führen häufiger zu negativen individuellen Entwicklungen als die Vulnerabilitätsfaktoren. Zu ihnen zählen sämtliche negative Einflussgrößen aus der psychosozialen Umwelt. Beispiele für familiäre Risikofaktoren sind: Armut, Drogenmissbrauch der Eltern, Trennung der Eltern, psychische Störungen der Eltern, familiäre Disharmonie bis hin zu aggressiven Verhaltensweisen oder Verlust von Angehörigen. Darüber hinaus werden auch häufiger Schulwechsel, unerwünschte Schwangerschaft oder Ablehnung durch Gleichaltrige als Risikofaktoren gewertet. Besonders schwerwiegende Faktoren sind traumatische Erlebnisse oder Missbrauchserfahrungen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.22f.) Wichtig hierbei ist zu bemerken, „dass nicht jeder Risikofaktor sozusagen „automatisch“ [sic!] eine Entwicklungsgefährdung darstellt – gravierend ist vielmehr die Häufung von Belastungen“ (ebd. S.23). Zudem spielen individuelle Besonderheiten eine große Rolle (siehe Punkt 3.3.2). (Übersicht Risiko- und Schutzfaktoren nach Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse (2019) siehe Anhang 2 und 3)

„Schutzfaktoren werden als Merkmale beschrieben, die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen.“ (Rutter 1990 In: Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.28). Widerstandsressourcen oder Schutzfaktoren können sowohl in der Person selbst als auch in ihrer Umgebung vorhanden sein. Von Schutzfaktoren spricht man\*frau dann, wenn Risikosituationen durch sie abgemildert oder beseitigt werden ('Puffereffekt') (vgl. ebd.). Wie auch die Risikofaktoren wurden die Schutzfaktoren in allen Kulturen der Welt nachgewiesen. Dabei wurden drei Ebenen herausgestellt.

1. Die individuellen Eigenschaften eines Kindes (Persönlichkeitsmerkmale)
2. Mikrosoziale Faktoren (direkte Umwelt, insbesondere Familie)
3. Makrosoziale Faktoren (das weitere soziale Umfeld)

(Vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.29)

Im Schutzfaktorenkonzept werden generalisierte Gruppen von Widerstandsressourcen unterschieden (siehe Anhang 3) (vgl. ebd., S.29ff). Zu den Personalen Ressourcen zählen die kindbezogenen Faktoren und die Resilienzfaktoren. Kindbezogene Faktoren sind körperliche Ressourcen (genetisch, konstitutionell und immunologisch), aber auch intellektuelle Fähigkeiten und Temperamenteigenschaften. Unter Resilienzfaktoren im Sinne des Schutzfaktorenkonzepts versteht man\*frau Persönlichkeitseigenschaften des Kindes, welche vor risikoreichen Einwirkungen schützen. Diese Faktoren lassen sich in besonderem Maße durch präventive Angebote unterstützen. Da ich in meiner Arbeit besonders hierauf eingehen möchte, werde ich diese Faktoren in Punkt 3.3.3 genauer betrachten. Neben den personalen Ressourcen gibt es die Sozialen (die Umwelt betreffenden). Hier wird unterschieden zwischen 'innerhalb der Familie' (z.B. sozioökonomischer Status, Geschwisterkinder), 'in Bildungssituationen' (z.B. Kontakt zu Gleichaltrigen, wertschätzendes Klima) sowie im 'weiteren Umfeld' (z.B. Rollenmodelle, gesellschaftliche Werte) (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.30f).

Nach Krause/ Lorenz (2009, S.43) werden fünf generalisierte Gruppen von Widerstandsressourcen unterschieden, deren Aufteilung etwas von der Wustmanns abweicht. Aufgrund der vereinfachten Übersicht bevorzuge ich dieses Modell. (NB) Zu den (1.) körperlichen Ressourcen zählen hier genetische, die Konstitution betreffende und immunologische Eigenschaften des Kindes. Die (2.) personalen Ressourcen umfassen Emotionen, Wissensstand sowie die (oben genannten) Resilienzfaktoren als 'Softskills'. Die (3.) materiellen Ressourcen, die ein Kind zur Verfügung hat, stellen hier die dritte Ebene dar. Soziale Ressourcen (4.) umfassen soziale Bindungen (Familie, Freunde etc.) sowie die Teilhabe in sozialen Netzwerken. Die (5.) gesellschaftlich-kulturellen Ressourcen beziehen sich auf politische, kulturelle oder religiöse Faktoren. (Vgl. ebd)

Insgesamt werden als personale Gesundheitsfaktoren vor allem das Selbstwert- und das Zugehörigkeitsgefühl hervorgehoben (vgl. Krause/Lorenz 2009, S.49). Übersetzen könnte man\*frau das damit, dass ein resilienter Mensch sich selbst akzeptieren kann und auch das Gefühl hat, von seiner\*ihrer Umwelt akzeptiert zu sein (vgl. ebd. und ebd., S.79). Risiko- und Schutzfaktoren unterliegen verschiedenen Wirkmechanismen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.25ff). Besonderheiten, die Entwicklung von Resilienz bei Kindern betreffend, möchte ich nun im folgenden Teil analysieren. (NB)

### **3.3.2 Resilienz bei Kindern**

In gewissen Entwicklungsphasen sind Kinder besonders anfällig für Risikofaktoren. Diese „Phasen erhöhter Vulnerabilität“ (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.25) sind z.B. in Übergängen (sogenannten „Transitionen“ (ebd.)) zu finden. Hierzu zählen z.B. der Wechsel von Kindergarten zur Schule, aber auch die Phase der Pubertät (siehe 2.2.1.2). Dadurch, dass in diesen Zei-

ten eine Vielzahl neuer Anforderungen auf die Kinder zukommen, sind sie anfälliger für entwicklungsgefährdende Faktoren. Zudem tauchen oft mehrere Belastungen (Risikofaktoren) gleichzeitig auf, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, psychische Störungen zu entwickeln (vgl. ebd. S.25ff). Kinder, die mit mehreren Risikofaktoren gleichzeitig umgehen müssen, sind dabei in besonderem Maß gefährdet. Auch die Dauer und Kontinuität von Risikosituationen spielen eine große Rolle. Alter und Entwicklungsstand sind ebenfalls wichtige Dimensionen. Je früher schädliche Ereignisse auftreten, desto schlechter (z.B. im Säuglingsalter). In der Kindheit spielen familiäre Risikofaktoren eine größere Rolle, im Jugendalter hingegen eher die Kontakte zu Gleichaltrigen. Auch geschlechtsspezifische Merkmale können von Bedeutung sein. So scheinen Jungen im Kindesalter anfälliger für Entwicklungsstörungen zu sein, wohingegen in der Pubertät Mädchen anfälliger sind (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.26f). Interessant wäre hierbei eine weiterführende Forschung für Kinder, die sich nicht dem binären Geschlechtersystem zuordnen lassen (z.B. Inter- und Trans-kinder). An diesem Punkt möchte ich darauf hinweisen, dass wissenschaftliche Untersuchungen in Hinblick auf geschlechtsspezifische Unterschiede, z.B. im Kontext diverser Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, generell empfehlenswert wären. (NB) Letztlich ist für die Bewertung einer belastenden Situation aber immer die subjektive Bewertung des Kindes entscheidend. Daher sollte man\*frau in der pädagogischen Arbeit immer die individuelle Sicht des Kindes als Maßstab erfassen, um Risikofaktoren einzuschätzen (vgl. ebd.). Auch bei den Schutzfaktoren gibt es ein komplexes Zusammenspiel. Zwar gilt: je mehr Schutzfaktoren zusammen kommen, desto größer die schützende Wirkung, aber manche sind wichtiger als andere (vgl. ebd. S.31f). „Der wesentlichste Schutzfaktor, der am stärksten zu einer gelingenden, seelisch gesunden Entwicklung beiträgt und viele Risikofaktoren abpuffern kann, ist eine stabile, wertschätzende, emotional warme Beziehung zu einer (erwachsenen) Bezugsperson.“ (ebd. S.32). Zu den Wechselwirkungen zwischen Risiko- und Schutzfaktoren ist zu ergänzen, dass der Wegfall von Schutzfaktoren als Risikofaktor zu werten ist. Umgekehrt ist der Verlust von Risikofaktoren allerdings kein Schutzfaktor (vgl. ebd. S.33). Das individuelle Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren ist letztendlich entscheidend für die Entwicklung des Kindes. Ob ein Kind zu Vulnerabilität oder Resilienz tendiert ist daher immer von der spezifischen Lebenssituation abhängig. Daher ist Resilienz keine feste Persönlichkeitseigenschaft, sondern ein an den Lebenskontext angepasster, ständiger Aushandlungsprozess (vgl. ebd. S.34).

### **3.3.3 Die Sechs Resilienzfaktoren**

Resilienzfaktoren sind Persönlichkeits-“Eigenschaften, die das Kind in der Interaktion mit der Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben [...] erwirbt“ (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.41). Daraus ergibt sich, dass Resilienz-

faktoren nicht angeboren sind, sondern erlangt werden können. Verfügt ein Mensch über derlei Kompetenzen, können sie zu einer positiven Bewältigung schwieriger Lebenssituationen, wie z.B. Krisen und Stresssituationen, führen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.41). Da diese personalen Ressourcen besonders von außen beeinfluss- und 'förderbar' sind, sollte ihnen besondere Aufmerksamkeit für die pädagogische Arbeit zuteil werden. Die Aufgabe der pädagogischen Arbeit mit Kindern ist es dabei, Impulse zu setzen, welche die Entwicklung dieser Eigenschaften fördern (vgl. Vogt 2018). Ich nutzte die sechs Faktoren daher in meiner Arbeit als Grundlage zur Analyse pädagogischer Angebote auf resilienzfördernde Eigenschaften (siehe 3.4). Es gibt eine Vielzahl empirisch belegter, schützender Persönlichkeitseigenschaften. Diese Eigenschaften korrelieren zu großem Teil mit den zehn „life skills“ (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.42f) der WHO (In: ebd.). Von diesen Zehn sind wiederum Sechs für die personale Ebene besonders relevant (vgl. ebd.). Für die Entwicklung aller sechs Faktoren bei Kindern sind zwei Dinge sehr wichtig: Freiheit und Beziehung. Freiheit meint dabei, den Raum zum Ausprobieren und eigenständig Erfahrungen und Fehler (Versuch und Irrtum) machen zu dürfen. Beziehungen bieten dafür den nötigen Schutz und dienen als Vorbild für das Handeln der Kinder (vgl. Vogt 2018). Neben den sechs Resilienzfaktoren scheint die Entwicklung persönlicher Lebensziele einen besonders „großen Einfluss auf Wohlbefinden und seelische Gesundheit“ (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.57) von Menschen zu haben. Insbesondere für Jugendliche und erwachsene Menschen scheint dies von besonderer Bedeutung zu sein. Einen 'Sinn' im Leben zu haben (aber auch diesen, wenn nötig, flexibel anzupassen) leitet das Handeln von Menschen (vgl. ebd.) (siehe 3.1.2). Auf jeden dieser sechs Resilienzfaktoren möchte ich in den folgenden Teilen im einzelnen eingehen. (NB)

### **3.3.2.1 Selbst- und Fremdwahrnehmung**

Die Selbst- und Fremdwahrnehmung stellt eine wichtige Grundlage für den Umgang mit sozialen Beziehungen dar. Inhaltlich geht es hier um die Fähigkeit einer realistischen Einschätzung der eigenen Person und eine angemessene Informationsverarbeitung von Umwelteinflüssen (Umgang, andere Menschen). Insbesondere bei kleineren Kindern spielt dabei die Ausprägung der körperlichen Sinnesorgane eine große Rolle (vgl. ebd., S.43ff). Dabei sind die fünf Sinne Riechen, Schmecken, Fühlen, Sehen und Hören gemeint (vgl. Geo.de 2020). Darüber hinaus ist es wichtig, dass Kinder lernen, sich selbst und ihre Gefühle aufmerksam wahrzunehmen. Hierfür wird besonders der Wert des sprachlichen Ausdrucks hervorgehoben. Durch ein breites Vokabular können Kinder ihre Gefühle genau beschreiben, benennen und anderen mitteilen. Neben einem gesunden Selbstbewusstsein fällt es Kindern so leichter soziale Kontakte zu knüpfen und Konfliktsituationen zu lösen (vgl. Vogt 2018). Für die Ausbildung der Selbstwahrnehmung und

Selbstreflexion brauchen Kinder Vorbilder. Diese sollten im Umgang mit eigenen Gefühlen anleitend zur Seite stehen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2019, S.44).

### **3.3.2.2 Selbstwirksamkeit**

Das Selbstwirksamkeitserleben wird besonders durch die Erwartungen an die eigene Person beeinflusst. Resiliente Kinder zeichnen sich durch eine erhöhte Selbstständigkeit und damit verbundenes Selbstbewusstsein aus. Kinder bekommen so das Gefühl, Situationen kontrollieren zu können und über genügend Kompetenzen zu verfügen, also 'Selbst wirksam' zu sein (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2019, S.46f). Die Übernahme von Verantwortung ist für Kinder wichtig, um Selbstwirksamkeit zu erfahren. Das funktioniert besonders dann, wenn Erwachsene ihnen Vertrauen und Kindern bestimmte Verantwortlichkeiten übergeben ( vgl. ebd., S.48). Dies kann z.B. durch die Einbindung in alltäglich Abläufe geschehen, aber auch durch die Gestaltung eigener Freiräume durch die Kinder. Auch das Aufzeigen bereits vorhandener Stärken und die Vermittlung neuer Kompetenzen sind für das Selbstwirksamkeitserleben von Kindern zuträglich. Durch das Erlernen neuer 'Skills' können Handlungsspielräume erschlossen werden. Persönliche Anerkennung, Lob und aktives Zuhören sind wichtige Faktoren, mittels derer Erwachsene Kompetenzen der Kinder deutlich machen können (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2019, S.48). So bekommen Kinder Vertrauen in ihre Fähigkeiten, um auch unter widrigen Bedingungen nicht aufzugeben. Einbeziehung in alltägliche Aufgaben gibt Kindern die Möglichkeit eigene Fähigkeiten zu testen. Aber auch die gemeinsame Reflexion über Erlebtes lässt sie sich ernst genommen und wirksam fühlen (vgl. Vogt 2018).

### **3.3.2.3 Selbststeuerung**

Bei der Eigenschaft der Selbststeuerung oder Selbstregulation handelt es sich um den konstruktiven Umgang des Kindes mit Gefühlen und Impulsen (vgl. Vogt 2018). Die Regulation von Affekten und spätere Emotionsregulation, lernt das Kind zunächst von seinen engen Bezugspersonen (insbesondere Eltern). Daher ist es wichtig, dass diese ihrerseits über einen konstruktiven Umgang mit eigenen Gefühlen und Affekten verfügen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2019, S.48). Eine erfolgreiche Entwicklung der Selbststeuerung führt „zu Empathiefähigkeit und emotionaler Perspektivenübernahme“ (ebd., S.49). Im Zentrum der Förderung dieses Gefühls steht ein warmes und gefühlvolles familiäres Klima, in dem dem Kind das Gefühl vermittelt wird, voll und ganz angenommen zu sein. Zudem sollten Bezugspersonen eigene Gefühle akzeptieren und mit dem Kind thematisieren. Dieses Verhalten dient als Vorbildfunktion und verdeutlicht Kindern, mit ihren Gedanken und Gefühlen angenommen zu sein. So zeigen Erwachsene, dass auch sie mit Gefühlen umgehen müssen und dass das nicht immer leicht ist. Das Aufzeigen von Handlungsalternativen wie z.B. von Spiel und Sportangeboten aber auch Entspannungstech-

niken hilft Kindern im Umgang mit verschiedenen Emotionen (z.B. Wut, Trauer, Angst) (vgl. Vogt 2018). „Resiliente Kinder können sich und ihre Gefühlszustände selbstständig regulieren bzw. kontrollieren“ (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.50).

#### **3.3.2.4 Soziale Kompetenz**

Die Soziale Kompetenz ist die Fähigkeit angemessen auf andere Menschen zu reagieren und mit ihnen agieren zu können (vgl. Vogt 2018). Dies zeichnet sich dadurch aus, dass das Verhalten des Kindes insgesamt eher positive Konsequenzen für sich und seine Umwelt aufweist (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.50f). Bei der sozialen Kompetenz gibt es enge Überschneidungen mit der Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit, da diese das soziale Verhalten des Menschen beeinflussen. Auch die Verbalisierung von Gefühlen (emotionale Kompetenz) ist für den sozialen Austausch und eine differenzierte Wahrnehmung der Umwelt durch das Kind wichtig (vgl. ebd.). Der Konfliktlösungskompetenz kommt hier eine besondere Rolle zu. Resiliente Kinder zeigen die Fähigkeit, „sich einzufühlen und soziale Situationen einschätzen“ (ebd., S.52) zu können sowie „Konflikte adäquat [zu] lösen“ (ebd.). Zudem können sie auf andere Menschen zugehen und Kontakt aufnehmen (vgl. Vogt 2018). Auch hier ist eine starke Orientierung von Kindern an Bezugspersonen und deren Umgang mit Gefühlen zu bemerken. Erwachsene sollten daher authentisch mit eigenen Gefühlen umgehen und diese reflektieren und artikulieren. Zudem können klare Abläufe in Konfliktsituation sehr hilfreich für Kinder sein (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.52).

#### **3.3.2.5 Adaptive Bewältigungskompetenz**

Die Fähigkeit der adaptiven Bewältigungskompetenz, ermöglicht es Kindern, Stresssituationen selbstständig einzuschätzen. So können sie beurteilen, ob sie Hilfe benötigen oder ob sie die Stresssituation alleine lösen können (vgl. Vogt 2018). Die Einschätzung einer Stresssituation ist immer abhängig vom subjektiven Empfinden der betreffenden Person. Dies ist wiederum abhängig von Lebenserfahrungen, kognitiven Fähigkeiten sowie der Selbstregulation (siehe 3.3.2.3). Stressfaktoren können sein: Entwicklungsaufgaben (insbesondere bei Kindern), kritische Lebensereignisse und alltägliche Belastungen. Oft kommt es zu einer Häufung von Stressoren. Das bedeutet, dass einzelne Probleme vielleicht gelöst werden können, allerdings die Masse an Stressoren nicht bewältigt werden kann und daher Hilfe benötigt wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.53). Zur Förderung dieser Fähigkeit sollten Erwachsene stressige oder krisenhafte Situationen gemeinsam mit Kindern reflektieren. Indem man\*frau z.B. vergangene Situationen Revue passieren lässt, übt man\*frau gemeinsam Stresssituationen zu bewerten (vgl. Vogt 2018) Aber auch das Aufzeigen von Bewältigungsstrategien (z.B. Entspannungs- oder Bewe-



gungsangeboten) sowie unterstützender Personen und Orte hilft Kindern dabei auf problematische Lebensereignisse vorbereitet zu sein (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.54).

### **3.3.2.6 Probleme lösen**

Dieser, das ganze Leben betreffende, Faktor bezieht sich auf die Fähigkeit, mit schwierigen Situationen konstruktiv umzugehen und Probleme adäquat zu lösen. Dabei geht es sowohl um soziale Interaktion mit der Umwelt, als auch um schwierige individuelle Lernsituationen. Problematische Situationen können durch „Rückgriff auf vorhandenes Wissen“ (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.54) und dadurch entstehende „Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.) bewältigt werden. Entdeckung, Zielfindung, Planung, Entscheidung und Handlung stellen jeweils bestimmte Teilbereiche der Problemlösungsfähigkeit dar, welche eigene Kompetenzen erfordern. Jeder dieser Aspekte bezieht sich dabei auf ein anderes Stadium der Problemlösung. Besonders die Planungskompetenz, also realistische Einschätzung eigener Ressourcen zur Bewältigung von Zielen und Problemen, spielt für die Resilienz von Kindern eine große Rolle. Durch diese Kompetenz lernen Kinder eigene Ressourcen und Fähigkeiten einzuschätzen und sind so auf zukünftige Schwierigkeiten besser vorbereitet. Kinder entwickeln sich kognitiv weiter, indem sie Probleme lösen. Dafür dürfen sie allerdings weder über- noch unterfordert sein (vgl. ebd., S.55f). Es gibt verschiedene Techniken der Problemlösung wie z.B. 'Versuch und Irrtum' oder eine 'systematische Analyse' (vgl. ebd.). So wird deutlich, dass das Lösen von Problemen eng mit dem Lernen an sich verknüpft ist und zu großen Teilen diesem entspricht (siehe Punkt 2.1). Daher scheint es für die Entwicklung dieser Fähigkeit wichtig Kindern angemessene Probleme zuzumuten, welche sie selbstständig lösen können. Dies darf allerdings in einem geschützten Rahmen, z.B. dem Spiel (siehe 4.1.2) geschehen. Daher sollten Erwachsene Kindern die Möglichkeit geben, alleine zu spielen und bei Problemen erst eingreifen, wenn sie selbstständig danach fragen (vgl. Vogt 2018). Darüber hinaus ist es förderlich wenn Kinder in Planungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden und sich so, gemeinsam mit Erwachsenen, im 'Problem lösen' erproben. Neben der aktiven Teilnahme am Alltagsgeschehen, kann man\*frau Kindern zudem eigene Verantwortungsgebiete überlassen, in denen sie sich ausprobieren können (vgl. ebd.).

## **3.4 Resilienzfaktoren als Analyseinstrument**

Um nun die sechs Resilienzfaktoren als Instrument zur Analyse des Angebotes von Bauspielplätzen nutzen zu können, habe ich Schlagwörter jedes Punktes in einer Tabelle zusammengefasst (siehe Anhang 4: Tabelle1). Dabei konnte ich Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Faktoren feststellen und Oberbegriffe zusammenfassen. Die zusammengefassten Begriffe stellen für alle Resilienzfaktoren nützliche Komponenten dar (siehe Anhang: Tabelle 2). Die bereits erarbeiteten Punkte (siehe 3.3.3ff) möchte ich im Folgenden zusammenfassend darstellen. So kann ich

beschreiben, wie die Faktoren zusammenspielen und welches 'Klima' für die Entstehung von Resilienz bei Kindern wichtig ist. (NB)

Grundlegend für die Entwicklung der Resilienz ist die Freiheit des Kindes eigene Erfahrungen (und Fehler; siehe Punkt 2.1) machen zu dürfen. Diese Freiheit müssen erwachsene Bezugspersonen wie z.B. Eltern oder Erzieher\*innen zulassen können. Gleichzeitig ist es ihre Aufgabe als Beziehungspersonen dem Kind einen 'sicheren Hafen' darzustellen, indem es die Gewissheit vermittelt bekommt, bei Fragen und Problemen immer Hilfe und Anteilnahme zu bekommen. Dies geht damit einher, dass Kind so anzunehmen, wie es ist. Eltern sind für Kinder meist die wichtigsten Bezugspersonen. Aber auch andere erwachsene Personen können wichtige Bezugspersonen sein. Erwachsene Beziehungspersonen dienen Kindern als Vorbild und sollten daher in besonderem Maße ihr eigenes Handeln und ihre Gefühle reflektieren. Durch dieses Vorbild lernen Kinder, dass der Umgang mit den eigenen Gefühlen richtig und wichtig ist. Insbesondere die Verbalisierung eigener Gefühle im Umgang mit anderen (gleichaltrig oder erwachsen) spielt für die Entwicklung von Resilienz eine große Rolle. Durch eine differenzierte Ausdrucksweise können Menschen ihre Gefühle besser zuordnen und im Umgang mit anderen verbalisieren. Durch eine differenzierte Auffassungsgabe, fällt es Kindern (und später Erwachsenen) leichter, schwierige Lebenssituationen besser einzuschätzen. So können Stresssituationen, im Sinne der Resilienz, bereits im Vorhinein eingeschätzt und ggf. gemildert werden. Die Fähigkeit, bei Überlastung nach Hilfe fragen zu können stellt hierfür ein Schlüsselement dar. Auch das Verfügen über Handlungsalternativen bei starken Gefühlen stellt einen Schutzfaktor dar, den Erwachsene unterstützen sollten. Um Kompetenzen der Kinder hervorzuheben und zu zeigen, dass sie angenommen sind, sollten Erwachsene mit Lob und Anerkennung gegenüber Kindern agieren. Schwierige Situationen sollten hingegen gemeinsam reflektiert und ausgewertet werden. Auch hier ist eine Benennung der spezifischen Gefühle als sinnvoll zu erachten. Ein bis ins Erwachsenenalter fortlaufender Resilienzfaktor, ist die Suche nach einem Lebenssinn bzw. Sinn hinter dem eigenen Handeln. Ist dies nicht gegeben, kann es zu Krankheiten kommen (siehe Punkt 3.1.2). Daher ist es wichtig, dass Kinder sich vielseitig ausprobieren können. So kann nach und nach ein (Selbst-)Konzept davon entstehen, was ein Mensch mag und worin er einen Sinn sieht. Durch die Förderung der Resilienzfaktoren werden die Entstehung des Kohärenzgefühls und damit Selbstwert- und Zugehörigkeitsgefühl gefördert.

Im folgenden werde ich nun das Konzept 'Bauspielplatz' vorstellen und herausarbeiten, welche pädagogischen Angebote relevant für die Entstehung von Resilienz sind. Diese möchte ich im Anschluss ebenfalls in die Tabelle einpflegen. Durch die Gegenüberstellung kann man\*frau dann sehen, welche Faktoren im Konzept Bauspielplatz vorhanden sind und welche nicht. (NB)

## **4.,,Bauen fürs Leben“**

„Es geht um die Teilhabe am gemeinsamen Tun, um das Erreichen gemeinsamer Ziele und das Erleben gemeinsamer Erfolge, und das geht nur über die gelebte und erlebte Beziehung“ (Krause/ Lorenz 2009, S.164)

Pädagogisch betreute Spielplätze gehören zu den anregungsreichsten, nichtkommerziellen Spielräumen, die Kindern zur Verfügung stehen. Dabei kommen ihnen Funktionen zuteil, welche von anderen öffentlichen Räumen nicht oder nur zum Teil übernommen werden (vgl. Ökologische Spiel(T)räume 1997, S.215) (siehe ebd. S.216f). Doch wie genau Bauspielplätze derlei Kompetenzen umsetzen, möchte ich im nun folgenden Teil, anhand von Fachliteratur, sowie der „Rahmenkonzeption für pädagogisch betreute Spielplätze“ (BDJA 2015) darstellen. Im zweiten Teil des Absatzes werde ich dann die vorhandenen Angebote mit den herausgearbeiteten Resilienz-faktoren vergleichen. Anhand der Ergebnisse möchte ich analysieren und einschätzen, inwieweit das Konzept Bauspielplatz resilienzfördernde Aspekte beinhaltet und umsetzt. (NB)

### **4.1 Konzept Bauspielplatz**

Bereits in den 1930er Jahren entwickelte ein dänischer Landschaftsarchitekt namens Carl Theodor Sørensen das Konzept sogenannter „Krempelspielplätze“, später „Bauspielplätze“ genannt (vgl. Vechta 1999, S. 7). Dieses Konzept beinhaltet die Erkenntnis, dass Kinder lieber auf „wildem Brachflächen“ (BDJA.org/ Geschichte) spielen, als auf unveränderbar wirkenden Spielplätzen, deren Ausstattung oftmals die Spielmöglichkeiten einschränkt (vgl. Ökologische Spiel(T)räume 1997, S.51). Neben der Eröffnung neuer Lernräume für Kinder waren auch zunehmender Verkehr und ‚Freiflächenschwund‘ aufgrund von Stadtentwicklung, sowie die zunehmende Erwerbstätigkeit beider Eltern Gründe für die Entstehung derartiger Orte (vgl. BDKA.org/ Geschichte). Zum Beispiel ‚Adventure Playgrounds‘ in England, ‚Robinsonspielplätze‘ in der Schweiz genannt, fand das Konzept europaweit Verbreitung. Ein weiterer Schwerpunkt, die pädagogische Arbeit mit Tieren auf sogenannten ‚Jugendfarmen‘, wurde zunächst in den Niederlanden eingeführt. In Deutschland griff man\*frau die Idee pädagogisch betreuter Spielplätze aufgrund der Wirren der Nachkriegszeit erst in den 1960er Jahren auf (vgl. ebd.). Der „Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V.“ (BdJA) wurde 1972 gegründet. Als „Dach und Fachverband“ (BDJA.org/ Über uns) unterstützt er pädagogisch betreute Spielplätze bei der theoretischen und fachlichen Umsetzung ihrer Vorhaben. Zudem setzt er sich ein, für politische Belange und die Weiterentwicklung des Konzepts der pädagogisch betreuten Spielplätze (vgl. ebd.).

Neben den Jugendfarmen gehören Bauspielplätze in Deutschland zu den pädagogisch betreuten Spielplätzen (vgl. ebd.). Sie zählen zu den Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Of-

fene Kinder- und Jugendarbeit ist ein Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe und damit der professionellen Sozialen Arbeit. Sie handelt mit „sozialräumlichem Bezug und einem sozialpolitischen, pädagogischen und sozio-kulturellen Auftrag.“ (AGJF 2011, S.3). Ziel ist es, Kinder und Jugendliche mit ihren Bedürfnissen im Gemeinwesen zu integrieren, sowie sie bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit (sowie Resilienz) und Selbstständigkeit zu unterstützen (vgl. ebd.). Begründet wird die Leistung durch rechtliche Bestimmungen des Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) (vgl. ebd. S.4) wie z.B. der Abbau von Benachteiligungen (§ 1 Abs.3 SGB VIII) und die Befähigung zu selbstständigem Handeln und Mitbestimmung (§ 2 SGB VIII). Auf Grund des „Subsidiaritätsprinzip“ (§ 4 SGB VIII) werden diese Leistungen vorrangig von freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe übernommen. Der gesetzliche Auftrag zur Förderung der Entwicklung junger Menschen sowie deren Mitbestimmungsrecht wird im Sozialgesetzbuch VIII (insbesondere §11 SGBVIII) geregelt (vgl. B DJA 2010, S.7). (Vgl. BdJA 2015, S.6ff) Des weiteren ist das Recht auf Mitsprache und Mitbestimmung von Kindern in allen sie betreffenden Themen in der UN-Kinderrechtskonvention Artikel 12 und 13 verankert (vgl. Kinderrechtskonvention.info). Neben Bauspielplätzen gibt es im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auch andere Angebote wie z.B. Jugendclubs oder Spielmobile (vgl. Vechta 1999, S.10ff). Dabei variieren die Angebote sehr, je nach Alter und Klientel. Doch überall gilt: „Mitbestimmung ist das zentrale Prinzip“ (AGJF 2011, S.4) der Offenen Kinder und Jugendarbeit (vgl. ebd., S.4ff). Die Hauptzielgruppe von Bauspielplätzen sind Kinder von ca. 6 bis 14Jahren (vgl. BdJA 2015, S.17), die viel „Bewegungsbedürfnis, Erlebnishunger und Neugier mitbringen“ (BDJA.org/Geschichte). (Vgl. ebd) (siehe 2.2.1ff)

‘Aktivspielplatz’, ‘Bauspielplatz’, ‘Abenteuerspielplatz’ etc. sind allesamt, oft synonym verwendete Begriffe für ein ähnliches Konzept (vgl. B DJA.org/Geschichte). Trotzdem lassen sich bei genauer Betrachtung Unterschiede zwischen einzelnen Angeboten der Plätze erkennen, die sich vielleicht, teilweise auch in deren Bezeichnung wiedererkennen lassen. Nicht jeder Aktivspielplatz hat beispielsweise einen eigenen Baubereich auf dem Gelände. Unter ‘Baubereich’, versteht man\*frau ein Angebot, bei dem, mit Holz und Handwerkszeug, z.B. Hütten oder andere Bauwerke unter pädagogischer Betreuung mit den Kindern gebaut werden (vgl. B DJA 2015, S.27). Da der Baubereich zu den attraktivsten Angeboten eines solchen Platzes gehört, „nannten sich viele der ersten betreuten Spielplätze „Bauspielplatz“[sic!]“ (Vechta 1999, S.10). In meiner Arbeit verwende ich den Begriff ‘Bauspielplatz’. Dieser Begriff deutet neben dem vordergründigen Bau-Angebot des Platzes auf starke Eigentätigkeit der Kinder sowie eine umfängliche Gestaltbarkeit des Platzes hin. Wie eingangs schon genannt, können die einzelnen Angebote u.U., trotz unterschiedlicher Bezeichnungen der Plätze, identisch sein (vgl. ebd., S.10ff). Abgrenzen lassen sich Bauspielplätze zu den Jugendfarmen. Jugendfarmen haben zwar eine ähnliche Struk-

tur wie Bauspielplätze, allerdings liegt der Hauptfokus hier auf der Betreuung und Arbeit mit Tieren (vgl. Vechta 1999, S.11f).

#### **4.1.1 Freies Spiel**

Das freie Spiel ist als wichtiges Bedürfnis und Lernfeld von Kindern im Grundschulalter zu sehen. „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller In: aphorismen.de) bemerkte bereits Friedrich Schiller. Insbesondere in großen Städten kommt es jedoch vermehrt zu einem Mangel an Bewegungsräumen. Dies führt teilweise zu einem erhöhten Medienkonsum (vgl. Schemel/ Müller 2010, S.6). Verschiedene Sportangebote sind zwar wichtig, können aber fehlende Bewegung im Alltag nicht ausgleichen. Daraus entspringt die sozialpolitische Forderung nach mehr Freiräumen (vgl. ebd.)! Hervorzuheben ist der Wert spielerischer Bewegungsangebote für verschiedene Bereiche der kindlichen Entwicklung. Dies gilt insbesondere in den Bereichen des psychischen und psychosozialen Wohlbefindens, der motorischen Entwicklung sowie der Entwicklung der Persönlichkeit und deren geistiger Aufnahmefähigkeit. Hierbei werden die personalen und sozialen Ressourcen im Sinne der Resilienz gefördert (vgl. Schemel/ Müller 2010; S.6ff). So leisten spielerische Bewegungsangebote einen wesentlichen Beitrag zur Förderung körperlicher und psychischer Gesundheit sowie bei der Entwicklung kognitiver und Persönlichkeit bildender Aspekte (vgl. ebd.). Wie von Schemel/ Müller dargestellt, erfüllt das freie Spielen verschiedene Charakteristika, die sich mit den Erkenntnissen der Resilienzforschung überschneiden (vgl. ebd. S. 6ff). Daraus lässt sich schließen, dass Kinder, ihrem Alter entsprechende, anregungsreiche Räume benötigen, in denen sie selbstständig Erfahrungen sammeln können. Grundlage ist auch hier ein auf Akzeptanz beruhendes soziales Miteinander. Zum freien Spiel zählen zudem Erfahrungen mit (als solche erlebten) 'Risiken' wie z.B. Feuer machen oder der Umgang mit Werkzeug. Das Erleben von Verantwortung im Umgang mit der Natur bietet hier eine weitere wichtige Facette. Dazu gehört z.B. der Umgang mit Tieren und Pflanzen sowie den Elementen (vgl. Schemel/ Müller 2010; S.8). In „Ökologische Spiel(T)räume“ wird zudem darauf hingewiesen, dass der Mensch als Ganzes zu betrachten ist und daher körperliche und seelische-geistige Vorgänge nicht voneinander getrennt betrachtet werden können. Das Spiel vermag es diese Ebenen miteinander zu verbinden und zu fördern (vgl. ebd., S.29).

#### **4.1.2 Prinzipien der Arbeit auf Bauspielplätzen**

Die Arbeit auf pädagogisch betreuten Spielplätzen (also auch Bauspielplätzen) erfolgt nach grundlegenden Prinzipien der pädagogischen Arbeit. Diese Prinzipien und deren Ziele, möchte ich im Folgenden vorstellen. Da ich nur Einblicke in dieses Feld ermöglichen kann, werde ich

besonders auf für die Resilienz von Kindern relevanten Punkte eingehen. Entnommen sind diese Punkte der „Rahmenkonzeption für pädagogisch betreute Spielplätze“ (BdJA 2015).

Das Prinzip der „*Offenheit der Arbeit*“ (ebd., S. 15) bezieht sich auf die Freiwilligkeit der Angebote in Verbindung mit einer (meist) kostenlosen („*Kostenfreiheit*“ (ebd., S. 16)) und niedrigschwelliger Nutzung. Gewährleistet wird dies durch antidiskriminierende und inklusive Arbeitsmethoden. Darüber hinaus bezieht sich dieser Punkt auch auf eine offene und gestaltbare, veränderbare Angebotsstruktur („*Veränderbarkeit*“ (ebd., S.16)) und eine konfessionelle und politische Ungebundenheit. Die Notwendigkeit frei gestaltbarer Räume für Kinder und Jugendliche wird durch das Arbeitsprinzip „*Freiräume*“ (ebd., S.15) konkretisiert. Auch das gemeinsame Handeln mit Gleichaltrigen (Peer-Group) spielt hierfür eine wichtige Rolle. (Vgl. BdJA 2015, S. 15ff)

„*Kontinuität der Arbeit*“ (ebd., S.15) bezieht sich auf die Gegebenheit eines gesicherten Platzes sowie einer kontinuierlichen pädagogischen Betreuung. Dies ermöglicht einen langfristigen Aufbau von Beziehungen (im Sinne der Resilienz) (vgl. ebd.). Die „*pädagogische Betreuung*“ (ebd., S.17) fasse ich hier als erweitertes Grundprinzip mit auf. Pädagogische Betreuung dient Kindern auf Bauspielplätzen als Hilfestellung bei praktischen und sozialen Problemen. Die verbindende Eigenschaft ist wohl jedoch das Vorhandensein langfristiger Bezugspersonen. Diese meist professionellen Pädagog\*innen sind dazu angehalten, ihr Verhalten ständig zu reflektieren, um so den Kindern eine möglichst angemessene Vorbildwirkung bieten zu können. Realisiert wird das durch verschiedene Methoden wie z.B. Teambesprechung und regelmäßige Fort- und Weiterbildungen. (Vgl. BdJA 2015, S. 17)

Die Punkte „*Transparenz*“ (ebd., S. 15) und „*Partizipation*“ (ebd., S.16) fasse ich hier zusammen (NB). Transparenz bezieht sich auf die Durchsichtigkeit und Regelmäßigkeit der Angebote des Bauspielplatzes. Dies ermöglicht Kindern Strukturen zu verstehen und partizipativ mitzugestalten. Es wird als Aufgabe der Pädagog\*innen betrachtet, Möglichkeiten echter Partizipation bereitzustellen und zu fördern. Mitbestimmung, Eigenverantwortung, Mündigkeit sind Eigenschaften, die durch partizipative Angebote gefördert werden und ein gesundes Selbstvertrauen der Kinder ermöglichen. Beispiele hierfür sind verschiedene Gremien, in denen sich Kinder auf den Plätzen organisieren können. Im Kinderparlament, Plenum oder der Platzversammlung können demokratische Prinzipien erprobt und Verhaltensweisen und Regeln für alle beschlossen werden. Dies fördert auch eine Konfliktfähigkeit durch die Auseinandersetzung mit anderen Standpunkten und Meinungen. Die Mitbestimmung wird auf pädagogisch betreuten Spielplätzen sogar so ernst genommen, dass sogar Mehrheitsentscheidungen gegen die Meinung der Pädagog\*innen möglich sind (wenn mit dem Konzept vereinbar). (Vgl. BdJA 2015, S. 15f)

### **4.1.3 Angebotsbereiche und Ziele pädagogisch betreuter Spielplätze**

Im folgenden Teil werde ich nun die Angebotsbereiche von Bauspielplätzen und deren Ziele darstellen. Die Angebote von Bauspielplätzen zeichnen sich durch ihre vielfältigen Erfahrungsräume aus (vgl. BDDA 2015, S.26). Grundlegend für alle Angebotsbereiche ist das 'freie Spiel', welches ich daher bereits gesondert dargestellt habe (siehe 4.1.1). (NB)

#### **4.1.3.1 Natur und Umwelt**

Der Umgang mit Natur und Umwelt ist ein grundlegendes Element in der Arbeit auf Bauspielplätzen. Für Kinder sind Naturerfahrungen von besonders hohem Wert. Sie nehmen ihre Umwelt aktiv und mit allen Sinnen wahr. „Durch die sinnliche Wahrnehmung und durch Handeln (Verändern) bauen die Kinder eine Beziehung zu ihrer Umwelt auf.“ (Ökologische Spiel(T)räume 1997, S.100). Der Umgang mit Pflanzen, Tieren sowie den Elementen (Wasser, Erde, Feuer, Luft) bieten einen wichtigen Gegenpol zu den starren und hochtechnisierten Umgebungen der Neuzeit (vgl. ebd.). Auch in Bezug auf soziales Verhalten und eine stabile Psyche hat der Umgang mit der Tier- und Pflanzenwelt einen positiven Einfluss. Naturerfahrungen bieten daher ein wichtiges Lernumfeld für eine gesunde (Persönlichkeits-) Entwicklung von Kindern (vgl. ebd. S.101). Ein Verständnis von der Natur ist Grundlage für einen späteren verantwortungsvollen Umgang mit eben dieser (vgl. BDDA 2010 S.9). Auch in Bezug auf klimatische Veränderungen unserer Erde kommt Bauspielplätzen dadurch eine 'ökologische' Bedeutung zu. So werden hier Naturerfahrungen bewusst gesteuert und z.B. jahreszeitliche Veränderungen erlebbar gemacht. So kann ein Bewusstsein für den Wert einer gesunden Natur entstehen. Dadurch wird es Kindern ermöglicht, schädliche Verhaltensweisen überhaupt zu erkennen und dagegen zu steuern. Darüber hinaus werden so moralische Werte vermittelt und dadurch die Fähigkeit für sich und für andere einzustehen gestärkt (vgl. Ökologische Spiel(T)räume 1997, S.102). Der verantwortungsvolle Umgang mit der Natur und das Prinzip der Nachhaltigkeit wird von pädagogisch betreuten Spielplätzen als komplexe Querschnittsaufgabe wahrgenommen (vgl. BDDA 2010 S.24). Naturpädagogische Angebote reichen von verschiedenen Formen der Gartenarbeit (z.B. säen und ernten), den Umgang mit Naturelementen (Feuer, Wasser, Erde, Luft) über Pflege und Schutz von Pflanzen und Wildtieren, bis hin zur Betreuung kleinerer Tiere. Auch auf Bauspielplätzen gibt es demzufolge Möglichkeiten, Tiere zu halten, auch wenn dies in kleinerem Umfang als auf Jugendfarmen geschieht. Dabei können andere Lerninhalte vermittelt werden. Diese reichen z.B. von der Verantwortung der Kinder für die Pflege der Tiere bis hin zu therapeutischen und inklusiven Angeboten (vgl. Vechta 1999, S.11f). Die Arbeit mit Tieren übt eine besondere Anziehungskraft auf Kinder aus. Sie stellt daher einen eigenständigen Angebotsbereich dar. Deshalb gibt es Einrich-

tungen (Jugendfarmen), die sich besonders auf diese Form der pädagogischen Arbeit spezialisiert haben (vgl. BDJA 2015, S. 27).

#### **4.1.3.2 Werken, Bauen und Gestalten**

Das Hütten- oder Bauangebot ist das zentrale Angebot von Bauspielplätzen. Hier können Kinder den Umgang mit verschiedenen Werkzeugen und Werkstätten erlernen. Neben handwerklichen Fähigkeiten, lernen Kinder hier viele soziale Kompetenzen. Bei gemeinsamen Bauvorhaben finden beispielsweise viele Aushandlungsprozesse zwischen den Kindern statt, die eine gute Zusammenarbeit bedingen. So werden neben handwerklichen 'Skills' auch soziale Umgangsformen eingeübt (vgl. BDJA 2010, S.10). Auf Bauspielplätzen gibt es meist verschiedene Werkstätten, in denen Kinder handwerkliche Fähigkeiten erlernen können. Neben der Holzwerkstatt sind Beispiele hierfür: Tonwerkstatt, Fahrradwerkstatt, Schmiede, aber auch die Medien- oder Musikwerkstatt (vgl. BDJA 2015 S.27). Oftmals reicht für eine 'Werkstatt' auf einem Bauspielplatz allerdings schon ein Raum mit etwas Werkzeug, Material und pädagogischer Anleitung aus, da die Eigeninitiative der Kinder im Mittelpunkt steht (vgl. BDJA 2010, S.16). Auf dem Bauspielplatz können Kinder selbstständig „entscheiden, ob und wann sie in der Werkstatt arbeiten“ (ebd. S.11) wollen. So werden Kinder in ihren eigenen Entscheidungen ernst genommen. Zudem kann so eine scheinbare Trennung zwischen Spiel und Arbeit aufgehoben werden (vgl. BDJA 2010 S.10). Wie bereits beim 'freien Spiel' beschrieben, ist der Hauptunterschied zum schulischen 'Werkunterricht', dass Kinder sich frei bewegen und selbst entscheiden können, welches Angebot sie wahrnehmen wollen. Eine Vielzahl von Materialien und Techniken können Kindern hier zur Verfügung stehen und vielfältige Erfahrungen ermöglichen (vgl. BDJA 2015 S.26). Zur Umsetzung eigener kreativer Ideen werden auf pädagogisch betreuten Spielplätzen verschiedenste Methoden und Techniken eingesetzt. So finden auch kulturpädagogische Angebote statt, bei denen die Kinder die Möglichkeit bekommen, sich selbst auszudrücken. Künstlerische Ausdrucksformen reichen von Malen/ Zeichnen, Musik über Theater, Zirkus bis hin zu Tonwerkstätten oder Medienprojekten (Film, Foto). Die kreative Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Medium steht im Mittelpunkt derartiger Angebote (vgl. BDJA 2010, S.13). In diesen Bereichen gibt es eine fast endlose Fülle von Möglichkeiten, abhängig von Ausstattung und Kompetenz der Mitarbeiter\*innen (vgl. BDJA 2015, S.26).

#### **4.1.3.4 Vielfalt, Gemeinschaft und Inklusion**

Das Erleben von Gemeinschaft ist ein übergreifendes Prinzip, welches sich in allen Bereichen der Arbeit auf pädagogisch betreuten Spielplätzen wiederfinden lässt. Dabei ist die Arbeit geprägt durch vielfältige Beziehungen zwischen unterschiedlichen Menschen. Durch gegenseitige Wertschätzung und das gemeinsame 'Tun' wird ein respektvolles Miteinander geschaffen (vgl.



BDJA 2010, S.12). „Die Plätze sind Übungsfeld für gegenseitige Hilfe und soziale Verantwortung...“ (ebd.). Umgesetzt wird dies durch das Austragen von Konflikten, die Partizipation der Zielgruppe (z.B. im Kinderplenum) aber auch durch das Veranstellen von Festlichkeiten oder die Mitwirkung im Stadtteil (Gemeinwesenarbeit). Dabei steht Gleichberechtigung aller Besucher\*innen im Mittelpunkt. Themen sind hier z.B. geschlechtsbezogene Gleichberechtigung, ein ausgeglichener Austausch verschiedener Kulturen und Generationen sowie die Inklusion von Menschen mit Behinderung (vgl. BDKA 2015, S.29f). Als Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sehen sich Bauspielplätze in der Pflicht, soziale und kulturelle Benachteiligungen auszugleichen. Dies wird durch die Prinzipien der pädagogischen Arbeit auf dem Platz, aber auch durch spezifische Projekte mit besonderen Schwerpunkten umgesetzt. Diese zielen meist auf Bereiche der Beziehungs- und/oder Bildungsarbeit ab (vgl. BDKA 2010, S.18).

Auch die Eltern der Kinder stehen als wichtige Beziehungspersonen im Fokus der Arbeit auf Bauspielplätzen. Neben dem Austausch über Erziehungsthemen liegt es auch im Interesse der Bauspielplätze, Eltern für gesellschaftliche Themen sowie den Umgang mit Natur und Umwelt zu sensibilisieren. Daher werden sie auch in die Organisation von Festen oder die Umsetzung bestimmter Projekte einbezogen (vgl. BDKA 2015, S.25). Eltern können dabei verschiedene Rollen je nach individuellem Konzept des Platzes übernehmen. Ob als ehrenamtliche Helfer\*in, Vorstandsmitglieder, Anleitung von Angeboten oder Begleitung der Kinder, können ihnen verschiedene Funktionen auf dem Platz zuteil werden. Durch Beratung und Hilfe bei Erziehungsfragen werden Eltern auch zum Teil zum Klientel. Durch konzeptionelle Mitarbeit oder die Mitwirkung bei der Öffentlichkeitsarbeit des Platzes werden Eltern zu einem unverzichtbaren Teil von pädagogisch betreuten Spielplätzen (vgl. BDKA 2015, S.31). Viele Bauspielplätze kooperieren mit Schulen im Sinne einer Eingebundenheit in den Sozialraum. Dabei bieten sie abwechslungsreiche und vielfältige Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten, die über gewöhnliche schulische Bildungsangebote hinausgehen. Insbesondere das Konzept der Ganztagschule scheint für eine engere Zusammenarbeit prädestiniert zu sein (vgl. BDKA 2015, S.33).

#### **4.1.3.5 Bewegung, Eigeninitiative und Entwicklung der Sinne**

Die meisten Angebote auf Bauspielplätzen sind mit Formen der Bewegung verbunden. Ob handwerkliche, künstlerische Tätigkeiten oder die Betreuung von Tieren. Ein abwechslungsreiches Bild verschiedener Bewegungen zeichnet Bauspielplätze aus. Zudem werden Spiele und Sportangebote angeboten, bei denen man\*frau sich 'austoben' und ausprobieren kann. So wird die körperliche Entwicklung und sinnliche Wahrnehmung der Kinder gefördert. Durch anregungsreiches und veränderbares Gelände wird die Fantasie der Kinder angesprochen. Dadurch wird die Entwicklung des Gehirns optimal unterstützt (vgl. BDKA 2010, S.22). Bauspielplätze können da-

her als „Schule der Sinne“ (ebd.) verstanden werden. Neben verschiedenen Wahrnehmungserlebnissen gehören hierzu auch Rückzugsmöglichkeiten und Plätze des Alleinseins. (Vgl. ebd.)

Eigeninitiative der Kinder und Eltern ist, nicht zuletzt, ein wichtiges Element der Arbeit auf solchen Plätzen. Kinder werden dazu angeregt, den Platz und ihren Stadtteil kreativ mitzugestalten. So soll gemeinsam die Lebensqualität im Stadtviertel erhöht werden. Durch freiwillige Arbeits-einsätze bzw. das Gestalten des Platzes während der Öffnungszeiten werden Kinder zu eigenem Handeln angeregt. Durch Kooperation verschiedener Einrichtungen und Träger des Stadtteils werden Einrichtungen vernetzt und können so wirkungsvolle Gemeinwesenarbeit leisten, die von den Einwohner\*innen gewollt und teilweise mitgestaltet wird (vgl. BDJA 2010, S.16). Auch aufgrund der schlechten Haushaltslage vieler Kommunen und der Angewiesenheit auf einen Anteil an Eigenmitteln in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sind Bauspielplätze auf Spenden und Mitwirkung der Zielgruppe angewiesen. (Vgl. ebd.)

## **4.2 Resilienzfördernde Potentiale auf dem Bauspielplatz**

Im abschließenden Teil meiner Arbeit werde ich nun die Ergebnisse meiner Analyse auswerten. Dafür nutze ich die von mir angefertigte Tabelle (Anhang 4). Durch die Gegenüberstellung von Angeboten des Bauspielplatzes und den dazu passenden Resilienzfaktoren lässt sich erkennen, inwieweit diese übereinstimmen. Den Grad der Übereinstimmung (Trifft sehr zu/ Trifft zu/ Trifft nicht zu) habe ich in der dritten Spalte kenntlich gemacht. Diese Tabelle kann zudem auch als Instrument für Einrichtungen genutzt werden, um ihre Angebote auf resilienzfördernde Aspekte zu prüfen. Daher habe ich auch eine Tabelle mit einer leeren dritten Spalte als Kopiervorlage beige-fügt (Anhang 6). In einer zweiten Tabelle (Anhang 5) habe ich die Resilienzfaktoren zu Oberbe-griffen zusammengefasst, um einen besseren Überblick zu gewährleisten. (NB)

### **4.2.1 Bestehende Anwendungen**

Die Auswertung der von mir erstellten Tabelle zeigt das umfassende Angebot von pädagogisch betreuten Spielplätzen in Bezug auf die Förderung der Resilienz von Kindern im Grundschulal-ter. Dabei ist ersichtlich, dass es tatsächlich zu jedem bedeutendem Faktor eine Entsprechung in der Rahmenkonzeption des BdJA gibt. Daraus ergibt sich, dass Bauspielplätze, zumindest in der Theorie, optimale Orte in Bezug auf Resilienzentwicklung bei Kindern im Grundschulalter sind. Bauspielplätze bieten Kindern einen umfassend freiheitlichen Rahmen, in dem sie sich frei be-wegen und ausprobieren können. Die pädagogische Betreuung versteht sich als Begleitung der Kinder für deren 'Hilfe zur Selbsthilfe'. Durch die pädagogische Betreuung und durch die Ein-bindung der Eltern in das Platzgeschehen ist eine fundierte Beziehungsarbeit möglich. So be-kommen Kinder die Möglichkeit, Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen auch außerhalb

der Familie aufzubauen, was für die Entwicklung von Resilienz als einer der wichtigsten Faktoren gesehen wird. Durch die vielseitigen praktischen Angebote auf Bauspielplätzen können sich Kinder ausprobieren und eigene Erfahrungen machen, also lernen. Dabei steht ihnen der nötige Freiraum zur Verfügung um auch Fehler machen zu dürfen und nach ihrem individuellen Tempo und ihren Bedürfnissen zu lernen. So werden neben der Förderung der Sinneswahrnehmung (und -organe) auch wichtige kognitive Fähigkeiten entwickelt. Durch die Realisierung eigener Projekte und die Einbindung in Abläufe auf dem Platz (z.B. Platzgestaltung, Tiere pflegen) lernen Kinder Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Dabei kommt ihnen ein grundlegendes Vertrauen der Erwachsenen (pädagogischen Mitarbeiter\*innen) zugute, welches das 'Freie Spiel' ermöglicht. Durch gemeinsame Projekte mit anderen Kindern sowie Aushandlungsprozesse wie z.B. gemeinsames Kochen oder Kinderplenum werden hier soziale Kompetenzen erlangt und der Umgang mit Konflikten eingeübt. Die Vermittlung neuer z.B. handwerklicher Kompetenzen und Skills wird spielerisch umgesetzt. Der Umgang mit eigenen Gefühlen und das Erproben eigener Kompetenzen wird durch pädagogische Begleitung in den 'Alltag' eingebunden und stetig reflektiert. Dabei werden auch schon kleine Schritte anerkannt und durch Lob bedacht. So sollen sich Kinder ungeachtet ihrer sozialen Herkunft und Eigenschaften angenommen und willkommen fühlen. Für den Umgang mit Stress und negativen Gefühlen stehen den Kindern auf Bauspielplätzen eine Vielzahl von Handlungsalternativen zur Verfügung. Im Sinne des salutogenetischen Konzepts würde ich Bauspielplätze so einordnen, dass, durch die Vermittlung verschiedenster lebenspraktischer Kompetenzen und dem nötigen Freiraum zum Erproben dieser, das Gefühl der 'Handhabbarkeit' bei den Kindern maßgeblich gestärkt wird. Durch eine fundierte, nicht überbordende, pädagogische Betreuung sowie die Einbindung in einen sozialen Kontext mit Gleichaltrigen kann ein Gefühl der 'Verstehbarkeit' angebahnt werden. Die Gesamtheit der Angebote, aber insbesondere das freiheitliche Erproben neuer Erfahrungsräume, welches in anderen Kontexten oft nicht möglich ist, ermöglicht es Kindern sich selbst als wirksam und das Leben als 'sinnhaft' erleben zu können. Durch die Vielzahl neuer Erfahrungen steigt auch die Wahrscheinlichkeit solche zu machen, die später das Leben der Kinder im Sinne eines 'Lebenssinns' positiv beeinflussen. Deshalb schätze ich das Konzept Bauspielplatz als sehr förderlich, in Bezug auf die Entwicklung von Resilienz bei Kindern im Grundschulalter, ein.

Nicht jede Einrichtung verfügt über **alle** der in Tabelle 1 (Anhang 4) aufgeführten Angebote. Der BdJA weist hierzu in seiner Rahmenkonzeption ausdrücklich darauf hin, dass diese „...eine Sammlung von Möglichkeiten darstellt, aus denen auszuwählen ist...“ (BdJA 2015, S.37) 'Vollständigkeit' ist auch nicht unbedingt nötig, da sich die Leistungen der Einrichtungen sehr an den individuellen Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe und des entsprechenden Einzugsgebietes orientieren. Auch das ist ein Indiz für die Bedarfsorientierung solcher Einrichtungen. So wird ein

ganzheitliches Bild vom 'resilienten Kind' gesehen und je nach Bedürfnis interveniert. Wenn Angebote durch andere Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit abgedeckt sind, ist es nicht zwingend nötig diese nochmal bereitzustellen. Bauspielplätze sind überwiegend präventiv tätig. Das Konzept scheint insbesondere auf aktuelle soziale Veränderungen recht zügig reagieren zu können. Insbesondere in Zeiten zunehmender Urbanisierung und Klimawandels kommt Bauspielplätzen so ein Sonderstatus zu. (NB)

#### **4.2.2 Weiterführende Potenziale**

Weitere Potenziale für die Nutzung der erarbeiteten Ergebnisse sehe ich für die Arbeit auf pädagogisch betreuten Spielplätzen. Gegebenenfalls ist dadurch eine Weiterentwicklung des Angebotes von einzelnen Einrichtungen möglich. Dabei können sowohl die Resilienzfaktoren als auch die allgemeinen Angebote, mit denen der betreffenden Einrichtung abgeglichen werden. Die Ergebnisse können zudem als Grundlage dienen, um das Konzept pädagogisch betreuter Spielplätze theoretisch zu untermauern. So können Neugründungen von Einrichtungen oder die Vergabe von Fördermitteln begründet werden. Die ausgearbeiteten Faktoren können auch als Maßstab zum Vergleich zweier Einrichtungen bzw. deren Angebote dienen. So wäre es beispielsweise denkbar, dass Schulen und Horte ihre Angebote mit den Resilienzfaktoren abgleichen, um einschätzen zu können, wie gut Kinder in ihrer Resilienzentwicklung gefördert werden und wo noch Potenziale liegen. Dies könnte als Grundlage für die Zusammenarbeit von Schulen mit Bauspielplätzen (und Jugendfarmen) dienlich sein. Die Ergebnisse können auch für andere Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit angepasst werden. Auf die Zusammenarbeit mit Schulen möchte ich im Folgenden nun genauer eingehen. (NB)

#### **4.2.3 Zusammenarbeit mit Schulen**

Ein wichtiges Potential sieht der BdJA in einer engeren Zusammenarbeit von Bauspielplätzen und Offenen Ganztagschulen (vgl. BdJA 2015, S. 33). Ab 2025 soll es für jedes Kind in Deutschland einen Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Ganztagschulbetreuung geben (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung). Wie sich unschwer erkennen lässt, stehen sie daher in direkter Konkurrenz zu Bauspielplätzen, welche bisher (insbesondere in den alten Bundesländern) ein kostenfreies Nachmittagsprogramm im Sinne der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gewährleistet haben (vgl. Offene Spielräume 2/2010, S.3). Dieser Umstand wird jedoch als Aufgabe gesehen, Schule und Bildung neu zu denken. Dabei sollen pädagogisch betreute Spielplätze als „dritte Sozialisationsinstanz“ (ebd.) neben Schule und Elternhaus wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Bildung wird dabei nicht als reiner 'Wissenserwerb' gesehen, sondern als weitläufiges soziales und kulturelles Feld der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. BdJA 2010, S.20).

Außerschulische (Bildungs-) Orte werden hier als wichtige Ressourcen zur Aneignung lebenspraktischer Kompetenzen betrachtet, die 'Freie Zeit' als wichtiger Erfahrungs- und Lernraum (vgl. ebd.). Viele Bauspielplätze kooperieren bereits erfolgreich mit verschiedenen Schulformen (Grundschule, Oberschulen) (vgl. BdJA 2010, S.21). Bauspielplätze wirken durch ihre offene Struktur und diverse Material- und Angebotsstruktur anregend und aktivierend auf Kinder (vgl. ebd.). Dadurch werden Lernereignisse geschaffen, die im Schulalltag nicht möglich sind. So stellen Bauspielplätze eine wichtige Ergänzung zu Schulen dar. Zudem werden auch z.B. in Projekten oder dem außerschulischen Unterricht Bauspielplätze als „grünes Klassenzimmer“ zum schulischen Wissenserwerb genutzt (vgl. ebd.). Daher fordert der BdJA, im Sinne des „ganzheitlichen Lernens“ (BdJA.org/ Bildungslandschaften), eine engere Zusammenarbeit von Bauspielplätzen und Schulen, insbesondere in Hinblick auf den Ausbau der Ganztagschulen (vgl. ebd.). Das Phänomen der „verplanten Kindheit“ (BdJA 2010, S.25) wird hierbei bereits seit längerem vom BdJA als Herausforderung für die pädagogische Arbeit betrachtet (vgl. ebd.). Eine positive Beziehung zu einer oder mehreren Lehrperson(en) ist als wichtiger Schutzfaktor gegenüber Risikofaktoren für Kinder im Grundschulalter zu sehen. Zudem kann so eine positive Beziehung zur Schule als Bildungsinstanz aufgebaut werden (vgl. ebd. S.31). Bauspielplätze können diese Beziehung außerhalb des Schulgebäudes v.a. durch positive Gruppenerlebnisse fördern (vgl. BdJA 2010, S.21). Für weiterführende Arbeiten wäre daher die Entwicklung einer allgemeinen Angebotspalette für die Zusammenarbeit von Schulen (insbesondere Ganztagschulen) und pädagogisch betreuten Spielplätzen (Bauspielplätze & Jugendfarmen) sehr sinnvoll. Die resilienzfördernden Faktoren sollten dabei als Grundlage für die Ausarbeitung der Angebote dienen. Dabei können verschiedene zeitliche und thematische Rahmenbedingungen zur Ausdifferenzierung beachtet werden. Für eine solche Analyse wäre es sinnvoll, zunächst das Konzept Ganztagschule und Hort darzulegen und auf bereits vorhandene resilienzfördernde Faktoren zu überprüfen. Anhand dessen kann man\*frau analysieren, wo Anknüpfungspunkte für Bauspielplätze in diesem Bereich liegen. Interessant wäre dafür auch, wo konzeptionelle Überschneidungen beider Einrichtungsformen liegen und ob bzw. wo diese rechtlich verankert sind. So kann in kooperativer Netzwerkarbeit eine Angebotsstruktur entwickelt werden, die für die Entwicklung von Resilienz bei Kindern im Grundschulalter optimal ist. Eine solche Ausarbeitung könnte für die pädagogische Praxis in Bezug auf die Zusammenarbeit von pädagogisch betreuten Spielplätzen und Ganztagschulen als argumentative Grundlage relevant sein. (NB) Aktuell (Stand: März 2020) nimmt das Thema der Zusammenarbeit mit (Ganztags-) Schulen einen großen Stellenwert für die Arbeit pädagogisch betreuter Spielplätze und des BdJA ein (vgl. BdJA.org/Bildungslandschaften).

## 5. Fazit

In meiner Arbeit stellte ich die entwicklungspsychologischen Besonderheiten von Kindern im Grundschulalter (ca. 6 bis 14 Jahre) dar. Anhand dieser Erkenntnisse leitete ich zum Thema Resilienz mit spezifischen Merkmalen für die Entwicklung bei Kindern im Grundschulalter über. Als Ergebnis der Ausarbeitung erstellte ich eine Sammlung begünstigender Faktoren. Diese fasste ich in einer Tabelle als Analyseinstrument zusammen. Das Konzept von Bauspielplätzen legte ich anhand der Rahmenkonzeption des Bundes der Jugendfarmen und Aktivspielplätze (BdJA) dar. Der Vergleich zwischen resilienzfördernden Faktoren und Angeboten des Bauspielplatzes wurde hergestellt. Das Ergebnis entspricht meiner anfänglichen Hypothese, dass Bauspielplätze, zumindest konzeptionell, die Entwicklung von Resilienz bei Kindern sehr gut fördern. Da meine Untersuchung anhand einer Rahmenkonzeption stattgefunden hat, lässt sie die Frage offen, wie es im konkreten Einzelfall aussieht. Für weitere Untersuchungen in diesem Bereich wäre es daher interessant, konkrete Einrichtungen auf deren resilienzfördernden Faktoren zu untersuchen. Einzelne Einrichtungen verfügen meist über individuelle, dem Standort entsprechende Besonderheiten, die dabei zu berücksichtigen sind. Dabei wäre es möglich, dass von mir erarbeitete Analyseinstrument als Hilfsmittel zu verwenden. Als weiteres, aktuelles und praxisrelevantes Thema wäre es empfehlenswert, Grundschulen und Horte bzw. Ganztagschulen auf resilienzfördernde Aspekte zu untersuchen. Auch dafür kann das von mir entwickelte Analyseinstrument genutzt werden. Ziel wäre es hierbei, eine allgemeine Angebotspalette für die Zusammenarbeit von Schulen und Bauspielplätzen zu erstellen oder dies für einen konkreten Einzelfall, der Kooperation zweier konkreter Einrichtungen, anzuwenden. (NB)

Abschließen möchte ich meine Arbeit mit einem Zitat der Logotherapeutin Elisabeth Lukas, welches meiner Meinung nach sowohl die Ansprüche von pädagogisch betreuten Spielplätzen, Bauspielplätzen und Jugendfarmen, als auch der Resilienzforschung eindrücklich zusammenfasst.

„Jemand muss wieder den Mut haben, aufzustehen und zu bekennen, dass dieses unser Leben mitsamt seinen Unvollkommenheiten etwas unfassbar Grandioses und Herrliches ist, und dass jeder Tag, an dem wir mit offenen Augen und wachem Geist das Wunderwerk dieser Erde sehen dürfen, ein Erlebnis von unglaublicher Dichte darstellt. Und wäre es ein Tag des Unglücks - auch diese Tage haben, wie sich meist später herausstellt, ihren Wert.“ (Lukas 2014, S.94)

## 6. Quellenverzeichnis

**Abenteuerspielplatzgruppe MV** (1972): Abenteuerspielplätze. Ein Plädoyer f. wilde Spiele. Unter Mitarbeit von Ursula Schulz-Dornburg. 1. Aufl. Düsseldorf, Wien: Econ-Verlag.

**AGJF** (2011): Meine 2. Heimat ist das Juze. Offene Kinder- und Jugendarbeit. Grundsätze und Leistungen. Hg. v. Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg e.V. (AGJF). agjf.de. Online verfügbar unter [https://www.agjf.de/files/cto\\_layout/Material/PDFs/AGJF-Broschuere-web.pdf](https://www.agjf.de/files/cto_layout/Material/PDFs/AGJF-Broschuere-web.pdf), zuletzt geprüft am 05.03.2020.

**Andrea Steuernagel** (2010): Mehr Platz für wilde Spiele an der Schule. In: *Offene Spielräume - Bunte Jugendfarmen und Aktivspielplätze* 2 (2/2010), S. 3–5, zuletzt geprüft am 29.02.2020.

**BdJA.org**. Hg. v. Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze. Online verfügbar unter <https://www.bdja.org>, zuletzt geprüft am 05.03.2020.

**Bowlby, John** (2018): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. Unter Mitarbeit von Burkhard Stahl, Oslind Stahl und Jeremy Holmes. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

**Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze** (2010): Spielen fürs Leben - auf pädagogisch betreuten Spielplätzen. Unter Mitarbeit von Oliver Ginsberg. 1. Aufl. Stuttgart: Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze e.V.

**Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze; Technische Universität Berlin** (1997): Ökologische Spiel(t)räume. Ein Fachbuch zur Spielraumplanung und Spielraumgestaltung. Unter Mitarbeit von Hans-Jörg Lange. Stuttgart: Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung** (Hg.) (2018): Ausbau der Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter. Pressemitteilung: 088/2018. Online verfügbar unter <https://www.ganztagsschulen.org/de/29559.php>, zuletzt aktualisiert am 26.09.2018, zuletzt geprüft am 20.02.2020.

**Collatz, Annelen; Gudat, Karin** (2019): Lebensbalance finden. Wege zu mehr Zufriedenheit in Beruf und Privatleben – ein Ratgeber. 1. Auflage 2019. Göttingen: Hogrefe Verlag.

**Deinet, Ulrich; Gumz, Heike; Muscutt, Christina; Thomas, Sophie** (2018): Offene Ganztagschule - Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. [1. Auflage]. Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich (Soziale Arbeit und sozialer Raum, Band 5).

**DGPPN** (2018): Psychische Erkrankungen in Deutschland: Schwerpunkt Versorgung. Dossier. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie, Psychosomatik und Nervenheilkunde e.V. Online verfügbar unter [https://www.dgppn.de/\\_Resources/Persistent/f80fb3f112b4eda48f6c5f3c68d23632a03ba599/DGPPN\\_Dossier%20web.pdf](https://www.dgppn.de/_Resources/Persistent/f80fb3f112b4eda48f6c5f3c68d23632a03ba599/DGPPN_Dossier%20web.pdf), zuletzt geprüft am 01.03.2020.

**Erzieherspickzettel.de**: Anthropologische Grundlagen. Online verfügbar unter <https://erzieherspickzettel.de/ausbildungsthemen/anthropologische-grundlagen/>, zuletzt geprüft am 14.01.2020.

**Fröhlich-Gildhoff, Klaus** (Hg.) (2014): Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule - Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse. Freiburg: FEL (Materialien zur Frühpädagogik, 14).

**Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönnau-Böse, Maike** (2019): Resilienz. 5. aktual. Auflage. Stuttgart: UTB GmbH; Ernst Reinhardt.

**Fromme, Johannes** (1999): Offene Arbeit mit Kindern. Einblicke in ein Handlungsfeld der außerschulischen Pädagogik. Vechta: Inst. für Erziehungswissenschaft (Schriften des Instituts für Erziehungswissenschaft, 3).

**Geo.de** (Hg.): So funktionieren unsere Sinne. Der menschliche Körper. Online verfügbar unter <https://www.geo.de/geolino/wissen/17560-rtkl-der-menschliche-koerper-so-funktionieren-unsere-sinne>, zuletzt geprüft am 25.01.2020.

**Groeben, Annemarie von der** (2010): Wir wollen Schule machen. Eine Streitschrift des Schulverbands "Blick über den Zaun". Opladen: Budrich. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-86649-300-1>.

**Hemingway, Ernest**: Zitat Ernest Hemingway. Online verfügbar unter [https://www.nur-zitate.com/autor/Ernest\\_Hemingway/seite-2](https://www.nur-zitate.com/autor/Ernest_Hemingway/seite-2), zuletzt geprüft am 23.01.2020.

**Kinderrechtskonvention.info** (Hg.): UN-Kinderrechtskonvention. Online verfügbar unter <https://www.kinderrechtskonvention.info/meinungsfreiheit-3521/>, zuletzt geprüft am 15.03.2020.

**Krause, Christina; Lorenz, Rüdiger-Felix** (2009): Was Kindern Halt Gibt. Salutogenese in der Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10520885>.

**Lange, Hans-Jörg; Lehmann, Jens** (Hg.) (2007): Abenteuer erleben. Jugendfarmen und Aktivspielplätze als erlebnispädagogische Lernorte und soziale Erfahrungsräume. Lüneburg: Verl. Ed. Erlebnispädagogik (Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 27.2007,3/4). Online verfügbar unter [http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/abenteuer-erleben\(74be4f46-4cbf-47a6-990e-794fe9689f4b\).html](http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/abenteuer-erleben(74be4f46-4cbf-47a6-990e-794fe9689f4b).html).

**Lernpsychologie.net**: Intrinsische Motivation. Online verfügbar unter <http://www.lernpsychologie.net/motivation/intrinsische-motivation>, zuletzt geprüft am 14.01.2020.

**Lohaus, Arnold** (2018): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

**Lukas, Elisabeth** (1995): Auch dein Leben hat Sinn. Logotherapeutische Wege zur Gesundheit. Neuausg., 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder (Herder-Spektrum, 4011).

**Lukas, Elisabeth** (2013): Spannendes Leben. In der Spannung zwischen Sein und Sollen - ein Logotherapiebuch. 4., erg. Aufl. München: Profil-Verl. (Edition Logotherapie, Bd. 10).

**Mietzel, Gerd** (2002): Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Grundlagen Psychologie). Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783621278461](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621278461).

**Renz-Polster, Herbert; Hüther, Gerald** (2013): Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.

**Schemel, Hans-Joachim; Müller, Carmen** (2010): Bewegungsräume im Wohnumfeld zur Förderung der Gesundheit von älteren Kindern. Ein Leitfaden für Kommunen und Bürgergruppen. Teilergebnis des Projekts „Freiräume für Bewegung zur Förderung der Gesundheit von Kindern“ im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2006-2009). München. Online verfügbar unter [https://www.recht-auf-spiel.de/images/content/Tipps/Leitfaden\\_Bewegungsrume\\_fr\\_ltere\\_Kinder\\_Teil\\_I.pdf](https://www.recht-auf-spiel.de/images/content/Tipps/Leitfaden_Bewegungsrume_fr_ltere_Kinder_Teil_I.pdf), zuletzt geprüft am 29.02.2020.



**Schiller, Friedrich:** Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. Online verfügbar unter <https://www.aphorismen.de/zitat/95026>, zuletzt geprüft am 21.01.2020.

**Schipp, Anke** (2016): Zwischen Kindheit und Pubertät. Die vergessenen Lückekinder. Hg. v. FAZ.net. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/lueckekinder-werden-von-forschung-und-ratgebern-oft-vergessen-14018212.html>, zuletzt aktualisiert am 2016, zuletzt geprüft am 14.01.2020.

**Schuppener, Saskia** (2005): Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Zugl.: Gießen, Univ., Diss., 2003. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

**Schwarte, Johannes** (2002): Der werdende Mensch. Persönlichkeitsentwicklung und Gesellschaft heute. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80437-2>.

**sozialgesetzbuch-sgb.de** (Hg.) (2019): Sozialgesetzbuch (SGB VIII) Achtes Buch Kinder- und Jugendhilfe. § 14 SGB VIII Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz. Online verfügbar unter <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/14.html>, zuletzt aktualisiert am 30.11.2019, zuletzt geprüft am 16.03.2020.

**Statista.com** (Hg.): Arbeitslosenquote in Deutschland im Jahresdurchschnitt von 2004 bis 2020. Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1224/umfrage/arbeitslosenquote-in-deutschland-seit-1995/>, zuletzt geprüft am 20.01.2020.

**Statista.com** (Hg.): Armutsgefährdungsquote von Kindern in Deutschland von 2005 bis 2018. Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/785520/umfrage/armutsgefaehrungsquote-von-kindern-in-deutschland/>, zuletzt geprüft am 20.01.2020.

**Stegmaier, Susanne:** Grundlagen der Bindungstheorie. Hg. v. Das Kita-Handbuch. Online verfügbar unter <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1722>, zuletzt geprüft am 20.01.2020.

**Steuernagel, Andrea** (2010): Mehr Platz für wilde Spiele an der Schule. In: *Offene Spielräume - Bunte Jugendfarmen und Aktivspielplätze* (2/2010), S. 3–5.

**Stiftung fuer Salutogenese gGmbH** (Hg.) (2018): Was bedeutet „Salutogenese“? Online verfügbar unter <https://www.salutogenese-zentrum.de/cms/main/wissenschaft/a-antonovsky.html>, zuletzt geprüft am 24.01.2020.

**van Laak, Claudia:** Mehr Geld für Ganztagschulen. Kabinettsbeschluss. Hg. v. deutschlandfunk.de. Online verfügbar unter [https://www.deutschlandfunk.de/kabinettsbeschluss-mehr-geld-fuer-ganztagschulen.1766.de.html?dram:article\\_id=463323](https://www.deutschlandfunk.de/kabinettsbeschluss-mehr-geld-fuer-ganztagschulen.1766.de.html?dram:article_id=463323), zuletzt geprüft am 20.01.2020.

**Viktor Frankl Institut Wien** (Hg.): Viktor Frankl - Leben & Lehre. Online verfügbar unter <https://www.franklzentrum.org/zentrum/viktor-frankl-leben-und-lehre.html>, zuletzt geprüft am 25.01.2020.

**Vogt, Leandra** (2018): Resilienz bei Kindern: Wie die 6 Schutzfaktoren die seelische Immunabwehr fördern (Teil 2 von 3). Online verfügbar unter <https://www.mini-and-me.com/resilienz-bei-kindern-wie-die-6-schutzfaktoren-die-seelische-immunabwehr-foerdern-teil-2-von-3/>, zuletzt aktualisiert am 19.01.2018, zuletzt geprüft am 02.02.2020.

**Weißmann, Eva** (2016): Lernen im Gleichgewicht. Wie Bewegung die emotionale und kognitive Entwicklung fördert. 1. Auflage. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

**Wellensiek, Sylvia Kéré; Galuska, Joachim** (2014): Resilienz - Kompetenz der Zukunft. Balance halten zwischen Leistung und Gesundheit. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.

**Wunsch, Albert** (2018): Mit mehr Selbst zum stabilen ICH! Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

## Abkürzungsverzeichnis

i.S.	im Sinne
u.U.	unter Umständen
vlt.	Vielleicht
ggf.	gegebenenfalls
u.a.	unter anderem/ und andere in Quellenangaben
u.ä.	und ähnliche
ebd.	Ebenda
f	folgende
ff	fortfolgende
z.B.	zum Beispiel
Bsp. 1	Beispiel 1 (Zahlen fortlaufend)
v.a.	vor allem
insb.	insbesondere
sog.	Sogenannt(en)
zit. nach:	zitiert nach
[sic!]	so in Originalquelle
NB	Nikolai Bringmann

## **Anhang**

### **Anhangsverzeichnis:**

Anhang 1: Abbildung 1

Anhang 2: Risikofaktoren (Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2019, S.22ff)

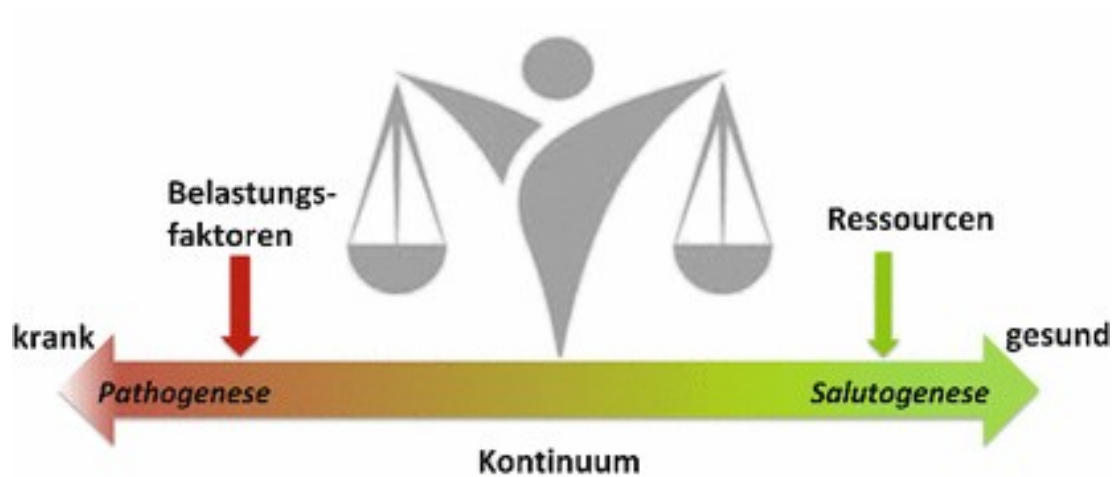
Anhang 3: Schutzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2019, S.30f)

Anhang 4: Tabelle 1 „Analyseinstrument“

Anhang 5: Tabelle 2 „Zusammenfassung“

Anhang 6: Tabelle 3 „Vorlage“

## Anhang 1



### Quelle:

**Halbe-Haenschke/ Reck-Hog** (2017): Die Erfolgsstrategie für Ihr BGM Online verfügbar unter [https://media.springernature.com/original/springer-static/image/chp%3A10.1007%2F978-3-658-15491-2\\_3/MediaObjects/418905\\_1\\_De\\_3\\_Fig3\\_HTML.gif](https://media.springernature.com/original/springer-static/image/chp%3A10.1007%2F978-3-658-15491-2_3/MediaObjects/418905_1_De_3_Fig3_HTML.gif) zuletzt geprüft am 24.01.2020.

### Risikofaktoren (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.22ff):

#### Primäre Vulnerabilitätsfaktoren:

- prä-, peri- und postnatale Faktoren (z. B. Frühgeburt, Geburtskomplikationen, niedriges Geburtsgewicht, Ernährungsdefizite, Erkrankung des Säuglings)
- neuropsychologische Defizite
- → psychophysiologische Faktoren (z. B. sehr niedriges Aktivitätsniveau)
- genetische Faktoren (z. B. Chromosomenanomalien)
- chronische Erkrankungen (z. B. Asthma, Neurodermitis, Krebs, schwere Herzfehler, hirnorganische Schädigungen)
- schwierige Temperamentsmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit
- geringe kognitive Fähigkeiten: niedriger Intelligenzquotient, Defizite in der Wahrnehmung und sozial-kognitiven Informationsverarbeitung

#### Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren:

- → unsichere Bindungsorganisation
- geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung

#### Risikofaktoren / Stressoren:

- niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut
- aversives Wohnumfeld (Wohngegenden mit hohem Kriminalitätsanteil)
- chronische familiäre Disharmonie
- elterliche Trennung und Scheidung
- Alkohol- / Drogenmissbrauch der Eltern
- psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile
- Kriminalität der Eltern
- Obdachlosigkeit
- niedriges Bildungsniveau der Eltern
- Abwesenheit eines Elternteils / alleinerziehender Elternteil
- Erziehungsdefizite / ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (z. B. inkonsequentes, zurückweisendes oder → inkonsistentes Erziehungsverhalten, Uneinigkeit der Eltern in Erziehungsmethoden, körperliche Strafen, zu geringes Beaufsichtigungsverhalten, Desinteresse / Gleichgültigkeit gegenüber dem Kind, mangelnde Feinfühligkeit und → Responsivität)

- sehr junge Elternschaft (vor dem 18. Lebensjahr)
- unerwünschte Schwangerschaft
- häufige Umzüge, Schulwechsel
- Migrationshintergrund in Verbindung mit niedrigem sozioökonomischen Status
- soziale Isolation der Familie
- Verlust eines Geschwisters oder engen Freundes
- Geschwister mit einer Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörung
- mehr als vier Geschwister
- Mobbing / Ablehnung durch Gleichaltrige
- außerfamiliäre Unterbringung

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass nicht jeder Risikofaktor sozusagen „automatisch“ eine Entwicklungsgefährdung darstellt – gravierend ist vielmehr die Häufung von Belastungen (z. B. Petermann et al. 2004).

Als besonders schwerwiegende Risikofaktoren bezeichnet Wustmann (2016) traumatische Erlebnisse, wie z. B. Gewalttaten, sexuellen Missbrauch, Kriegs- und Terrorerlebnisse, Naturkatastrophen usw. (Wustmann 2016); diese werden von ihr deshalb eigens aufgeführt.

Weitere Klassifizierungen von Risikofaktoren: Andere Untersuchungen identifizierten – gewissermaßen als „Verdichtung“ der oben genannten Auflistung – auf der familiären Ebene acht psychosoziale Risikofaktoren, die die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen nachteilig beeinflussen. Sie können mit dem Family Adversity Index von Rutter und Quinton (1977, dt. Blanz et al. 1991) erfasst werden, einem empirisch gut abgesicherten Instrument. Hier werden folgende Faktoren genannt:

1. eine psychische Erkrankung der Hauptbezugsperson
  2. kriminelles oder dissoziales Verhalten (inkl. Neigung zu Gewalt) eines Elternteils
  3. Vater ohne qualifizierten Schulabschluss oder Berufsausbildung
  4. alleinerziehender Elternteil
  5. kritisch gespannte Partnerschaft
  6. vier oder mehr Kinder in einer Familie
  7. beengte Wohnverhältnisse
  8. Fremdunterbringung des Kindes
- (Sturzbecher / Dietrich 2007, Ball / Peters 2007).

## Anhang 3

### Schutzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019, S.30f):

#### Personale Ressourcen

##### Kindbezogene Faktoren:

- positive Temperamenteigenschaften
- intellektuelle Fähigkeiten
- erstgeborenes Kind
- weibliches Geschlecht

##### Resilienzfaktoren:

- Selbstwahrnehmung
- Selbstwirksamkeit
- Selbststeuerung
- Soziale Kompetenz
- Umgang mit Stress
- Problemlösefähigkeiten

#### Soziale Ressourcen

##### Innerhalb der Familie:

- mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert
- → autoritativer / demokratischer Erziehungsstil
- Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie
- enge Geschwisterbindungen
- altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt
- hohes Bildungsniveau der Eltern
- harmonische Paarbeziehung der Eltern
- unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn)
- hoher sozioökonomischer Status

##### In den Bildungsinstitutionen:

- klare, transparente u. konsistente Regeln und Strukturen
- wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt u. Akzeptanz gegenüber dem Kind)
- hoher, angemessener Leistungsstandard
- positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes
- positive Peerkontakte / positive Freundschaftsbeziehungen
- Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren)
- Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen

##### Im weiteren sozialen Umfeld

- kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen (z. B. Erzieherinnen, Lehrerinnen, Nachbarn)
- → Ressourcen auf kommunaler Ebene (Angebote der Familienbildung, Beratungsstellen, Frühförderstellen, Gemeindegarbeit usw.)
- gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten
- Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft

Natürlich kann nicht jedes Kind alle Schutzfaktoren aufweisen und auch ist ein Kind nicht erst dann resilient, also widerstandsfähig gegenüber Schwierigkeiten und Belastungen, wenn es Schutzfaktoren in allen Bereichen aufweist. Es geht vielmehr darum, dass Kinder die Erfahrung machen, dass sie Aufgaben und Anforderungen erfolgreich bewältigen und sie selbst darauf Einfluss nehmen können. Je mehr Unterstützung und Möglichkeiten ein Kind dazu hat, desto leichter wird es ihm fallen, mit schwierigen Situationen umzugehen.

#### Spezifische Wirkmechanismen

Die generellen Schutzfaktoren, die nicht nur bei Risikobedingungen zu einer gesunden Entwicklung beitragen, sollten differenzierter betrachtet werden. Das bedeutet, dass Alter, Geschlecht und kultureller Hintergrund mitberücksichtigt werden müssen (Zander 2008). So ergeben sich z. B. je nach Geschlecht Unterschiede in der Bedeutung der Schutzfaktoren. Die Kauai-Studie hat z. B. gezeigt, dass bei Jungen im Kindesalter mehr das Streben nach Autonomie und Selbsthilfe eine schützende Wirkung hatte, bei Mädchen mehr die sozialen Orientierungen (Werner / Smith 1982).

Wie schon bei dem Risikofaktorenkonzept die Risikofaktoren, können also auch die einzelnen Schutzfaktoren nicht isoliert voneinander betrachtet werden, hier gilt ebenso die → kumulative Wirkweise: Je mehr Schutzfaktoren vorhanden sind, desto höher ist die protektive Wirkung gegenüber Entwicklungsbeeinträchtigungen.

Schutz- und Risikofaktoren können auch nicht einfach gegeneinander aufgerechnet werden, sodass sie sich am Ende gegenseitig aufheben. Zander spricht von einer „Hierarchisierung“ (Zander 2008, 44) der Schutzfaktoren, was bedeutet, dass die einen Faktoren mehr Einfluss auf die Entwicklung haben als andere. Dies wäre z. B. eine sichere Bindung, die eine ganz entscheidende Schutzfunktion hat. Die meisten Kinder in

## Anhang 4

Tabelle 1 „Analyseinstrument“:

Resilienzfaktor	Zeichnet sich aus durch...	Prinzipien und Angebote des Bau- spielplatzes	Trifft zu?
Selbst- und Fremd- wahrnehmung	- Körper- und Sinneswahrnehmung → Förderung der Sinnesorgane: 1. Riechen 2. Schmecken 3. Hören 4. Fühlen 5. Sehen	- Natur- und Umwelterfahrungen - Handwerkliches arbeiten - künstlerisches Gestalten - Freies Spiel - Spiel und Sport - Angebotsbereiche	xx    xx
	- sprachlichen Ausdruck, Vokabular	- „Transparenz“, „Partizipation“, Kinderplenum, Auseinandersetzung mit anderen Kindern über Konflikte, Elternarbeit, pädagogische Betreuung	xx
	- Selbstreflexion, Wahrnehmung der eigenen Gefühle	- künstlerische Gestaltung, Kinderplenum, pädagogische Betreuung	xx
	- Anleitung und Vorbildfunktion Erwachsener	- „pädagogische Betreuung“; „Kontinuität“ Elternarbeit	xx
Selbstwirksamkeit	- Selbstständiges Handeln	- Natur und Umwelt, Hüttenbau, eigene Entscheidungsfähigkeit „Offenheit der Angebote“, „Freies Spiel“	xx
	- Vermittlung von Kompetenzen	- Handwerkliche, soziale, künstlerische, soziale...Skills, „pädagogische Betreuung“	xx
	- Verantwortung übernehmen → alltägliche Abläufe → Freiräume zur kreativen Gestaltung	„Partizipation“ „Offenheit der Angebote“ „Veränderbarkeit“ Kinderplenum, Eigeninitiative, Angebotsbereiche, Freies Spiel	xx
	- Vertrauen durch Erwachsene	- Freies Spiel, alleine/ Eigenständige Entscheidungen, „Partizipation“, „Transparenz“, Elternarbeit, pädagogische Betreuung	xx
	- Einbindung in Abläufe	„Partizipation“, Kinderplenum,	xx



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anerkennung/ Lob</li> <li>- gemeinsame Reflexion von Situationen</li> </ul>	<p>Gemeinschaft, Tierpflege</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „pädagogische Betreuung“, Bezugspersonen</li> <li>- Kinderplenum, „pädagogische Betreuung“, Umgang mit Konflikten</li> </ul>	<p>xx</p> <p>xx</p>
Selbstregulation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kind annehmen wie es ist</li> <li>- Bezugspersonen als Vorbilder im Umgang mit Gefühlen</li> <li>- insbesondere Eltern</li> <li>- Handlungsalternativen im Umgang mit Gefühlen → Angebote?</li> <li>- Austausch mit Gleichaltrigen (Peergroup)</li> </ul>	<p>„Offenheit“, pädagogische Betreuung, Vielfalt, Inklusion</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „pädagogische Betreuung“, ständige Reflexion der Arbeit, „Transparenz“, Elternarbeit</li> <li>- Elternarbeit → Einbindung in Abläufe ect.</li> <li>- Angebotsvielfalt, insb. künstlerische/ handwerkliche; Spiel und Sport, pädagogische Betreuung, Tierpflege</li> <li>- alle Angebote, Kinderplenum, Gemeinschaft, Vielfalt</li> </ul>	<p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p>
Soziale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stärkung des sozialen Verbandes</li> <li>- Raum um mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen</li> <li>- Bezugsperson(en) als Vorbildfunktion <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Authentisch sein</li> <li>2. Wahrnehmung und Artikulation von Gefühlen</li> </ul> </li> <li>- Möglichkeiten über Gefühle sprechen zu können</li> <li>- Konfliktlösungskompetenz</li> <li>- Gruppen (Selbstwert-) Gefühl stärken</li> </ul>	<p>Kinderplenum; Gemeinschaft, Vielfalt</p> <p>„Offenheit der Angebote“, Kinderplenum, Freies Spiel, Gemeinschaft, Gelände der Einrichtung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „pädagogische Betreuung“ → ständige Reflexion; „Transparenz“, Elternarbeit</li> <li>- „Freiräume“; Kinderplenum, Gemeinschaft, pädagogische Betreuung</li> <li>- Kinderplenum; pädagogische Betreuung, Gemeinschaft</li> <li>- Kinderplenum; Gemeinschaft, Vielfalt, Inklusion</li> </ul>	<p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p>

<p>Adaptive Bewältigungskompetenzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fähigkeit Stresssituation einschätzen zu können → Reflektieren und bewerten</li> <li>- Fähigkeit nach Hilfe zu fragen</li> <li>- stressige Situationen reflektieren (Revue passieren lassen)</li> <li>- Handlungen im Umgang mit Stress (z.B. Entspannung/ Bewegung)</li> <li>- Vorhandensein unterstützender Personen</li> <li>- Vorhandensein unterstützender Orte</li> <li>- Selbstregulation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Partizipation“; Kinderplenum; pädagogische Betreuung, Elternarbeit</li> <li>- „pädagogische Betreuung“, Elternarbeit</li> <li>- Plenum, pädagogische Betreuung, Elternarbeit</li> <li>- Spiel und Sport, handwerklich/künstlerische Angebote</li> <li>- „pädagogische Betreuung“ → Reflexion, Elternarbeit</li> <li>- „Freiräume“, „Offenheit“, Gelände des Platzes → Rückzugsmöglichkeiten; Natur und Umwelt, Tiere</li> <li>- „Freiräume“, Kinderplenum, Umgang mit Konflikten, Gemeinschaft, Vielfalt</li> </ul>	<p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p>
<p>Problemlösungsfähigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- realistische Ziele setzen</li> <li>- Kinder alleine Spielen lassen</li> <li>- bei Problemen erst eingreifen wenn Kinder danach fragen</li> <li>- Kinder mit in Planungs-Entscheidungsprozesse einbeziehen</li> <li>- Kinder aktiv in den Alltag einbeziehen</li> <li>- Verantwortungen für bestimmte Bereiche überlassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- handwerkliche/ künstlerische Angebote, pädagogische Betreuung, Reflexion, Kinderplenum</li> <li>- Freies Spiel</li> <li>- pädagogische Betreuung, Freies Spiel</li> <li>- Kinderplenum, pädagogische Betreuung, Verantwortungen übergeben</li> <li>- Natur und Umwelt, Hüttenbau, künstlerisches Gestalten, Eigeninitiative, Partizipation, Tierpflege</li> <li>- Gartenarbeit, Hüttendorf, „Partizipation“, Gemeinschaft, Tierpflege</li> </ul>	<p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p> <p>xx</p>
<p>Allgemeine Faktoren</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freiheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freies Spiel, eigene Entscheidungsfähigkeit</li> </ul>	<p>xx</p>

	- Beziehung	„Offenheit der Angebote“ „Kostenfreiheit“ „Veränderbarkeit“ „Partizipation“  - pädagogische Betreuung/ Bezugspersonen - Beziehungen zu Gleichaltrigen (Peers) (Gemeinschaft, Vielfalt) - Elternarbeit	xx  xx  xx
Sinn und Ziele	- Entwicklung von Lebenssinn	- Gesamtheit des Konzeptes  u.A.: - ausprobieren - ernst genommen werden - viele versch. Erfahrungen, die in anderen Kontexten nicht möglich sind → Angebotsvielfalt - „Offenheit der Angebote“	xx

1 mal x = trifft zu

2 mal x = trifft in besonderem Maße zu

1 mal / = trifft nicht zu

## Anhang 5

Tabelle 2 „Zusammenfassung“:

	Resilienzfaktoren	Angebote Bauspielplatz „Oberthemen“	Trifft zu?
Zusammengefasst	Freiheit	Freies Spiel, Offenheit, Vielfalt	xx
	Beziehung-(spersonen) als Vorbilder	pädagogische Arbeit, Elternarbeit	xx
	Eltern als wichtigste Bezugsperson	Elternarbeit → Einbindung in Arbeit	xx
	Verantwortungen übernehmen und Freiräume, Vertrauen durch Erwachsene	Angebotsbereiche, Gemeinschaft, Freies Spiel, pädagogische Betreuung, Tierpflege	xx
	Umgang mit Gefühlen Verbalisierung innerer Zustände	Umgang mit Konflikten, pädagogische Betreuung, Spiel und Sport, Angebotsbereiche	xx
	Fähigkeit schwierige Situationen einschätzen zu können und ggf. nach Hilfe zu fragen	Umgang mit Konflikten, pädagogische Betreuung, Kinderplenum	xx
	Erproben von Kompetenzen mit Gleichaltrigen		
	eigene Fehler bzw. Erfahrungen machen dürfen	Gemeinschaft, Vielfalt, Inklusion, Kinderplenum, Angebotsbereiche, Freies Spiel	xx
	Handlungsalternativen im Umgang mit Stress	Freies Spiel, Angebotsbereiche,	xx
	Lob, Anerkennung, angenommen sein	Umgang mit Konflikten, pädagogische Betreuung, Spiel und Sport, Angebotsbereiche	xx
	Entwicklung eines Lebenssinns	pädagogische Betreuung, Gemeinschaft, Vielfalt, Elternarbeit	xx
	Angebotsbereiche, pädagogische Betreuung, Gemeinschaft, Vielfalt, Verantwortung, ...	xx	

## Anhang 6

Tabelle 3 „Vorlage“:

Resilienzfaktor	Zeichnet sich aus durch...	Prinzipien und Angebote des Bau- spielplatzes	Trifft zu?
Selbst- und Fremd- wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Körper- und Sinneswahrnehmung → Förderung der Sinnesorgane:</li> <li>1. Riechen</li> <li>2. Schmecken</li> <li>3. Hören</li> <li>4. Fühlen</li> <li>5. Sehen</li>   <li>- sprachlichen Ausdruck, Vokabular</li>   <li>- Selbstreflexion, Wahrnehmung der eigenen Gefühle</li>   <li>- Anleitung und Vorbildfunktion Erwachsener</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Natur- und Umwelterfahrungen</li> <li>- Handwerkliches arbeiten</li> <li>- künstlerisches Gestalten</li> <li>- Freies Spiel</li> <li>- Spiel und Sport</li> <li>- Angebotsbereiche</li>   <li>- „Transparenz“, „Partizipation“, Kinderplenum, Auseinandersetzung mit anderen Kindern über Konflikte, Elternarbeit, pädagogische Betreuung</li>   <li>- künstlerische Gestaltung, Kinderplenum, pädagogische Betreuung</li>   <li>- „pädagogische Betreuung“; „Kontinuität“ Elternarbeit</li> </ul>	
Selbstwirksamkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstständiges Handeln</li>   <li>- Vermittlung von Kompetenzen</li>   <li>- Verantwortung übernehmen → alltägliche Abläufe → Freiräume zur kreativen Gestaltung</li>   <li>- Vertrauen durch Erwachsene</li>   <li>- Einbindung in Abläufe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Natur und Umwelt, Hüttenbau, eigene Entscheidungsfähigkeit „Offenheit der Angebote“, „Freies Spiel“</li>   <li>- Handwerkliche, soziale, künstlerische, soziale...Skills, „pädagogische Betreuung“, Tierpflege</li>   <li>„Partizipation“ „Offenheit der Angebote“ „Veränderbarkeit“ Kinderplenum, Eigeninitiative, Angebotsbereiche, Freies Spiel</li>   <li>- Freies Spiel, alleine/ Eigenständige Entscheidungen, „Partizipation“, „Transparenz“, Elternarbeit, pädagogische Betreuung</li>   <li>„Partizipation“, Kinderplenum, Gemeinschaft</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anerkennung/ Lob</li> <li>- gemeinsame Reflexion von Situationen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „pädagogische Betreuung“, Bezugspersonen</li> <li>- Kinderplenum, „pädagogische Betreuung“, Umgang mit Konflikten</li> </ul>	
Selbstregulation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kind annehmen wie es ist</li> <li>- Bezugspersonen als Vorbilder im Umgang mit Gefühlen</li> <li>- insbesondere Eltern</li> <li>- Handlungsalternativen im Umgang mit Gefühlen → Angebote?</li> <li>- Austausch mit Gleichaltrigen (Peergroup)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>„Offenheit“, pädagogische Betreuung, Vielfalt, Inklusion</li> <li>- „pädagogische Betreuung“, ständige Reflexion der Arbeit, „Transparenz“, Elternarbeit</li> <li>- Elternarbeit → Einbindung in Abläufe ect.</li> <li>- Angebotsvielfalt, insb. künstlerische/ handwerkliche; Spiel und Sport, pädagogische Betreuung, Tierpflege</li> <li>- alle Angebote, Kinderplenum, Gemeinschaft, Vielfalt</li> </ul>	
Soziale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stärkung des sozialen Verbandes</li> <li>- Raum um mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen</li> <li>- Bezugsperson(en) als Vorbildfunktion <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Authentisch sein</li> <li>2. Wahrnehmung und Artikulation von Gefühlen</li> </ul> </li> <li>- Möglichkeiten über Gefühle sprechen zu können</li> <li>- Konfliktlösungskompetenz</li> <li>- Gruppen (Selbstwert-) Gefühl stärken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kinderplenum; Gemeinschaft, Vielfalt</li> <li>„Offenheit der Angebote“, Kinderplenum, Freies Spiel, Gemeinschaft, Gelände der Einrichtung</li> <li>- „pädagogische Betreuung“ → ständige Reflexion; „Transparenz“, Elternarbeit</li> <li>- „Freiräume“; Kinderplenum, Gemeinschaft, pädagogische Betreuung</li> <li>- Kinderplenum; pädagogische Betreuung, Gemeinschaft</li> <li>- Kinderplenum; Gemeinschaft, Vielfalt, Inklusion</li> </ul>	

<p>Adaptive Bewältigungskompetenzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fähigkeit Stresssituation einschätzen zu können → Reflektieren und bewerten</li> <li>- Fähigkeit nach Hilfe zu fragen</li> <li>- stressige Situationen reflektieren (Situationen Revue passieren lassen)</li> <li>- Handlungen im Umgang mit Stress (z.B. Entspannung/ Bewegung)</li> <li>- Vorhandensein unterstützender Personen</li> <li>- Vorhandensein unterstützender Orte</li> <li>- Selbstregulation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Partizipation“; Kinderplenum; pädagogische Betreuung, Elternarbeit</li> <li>- „pädagogische Betreuung“, Elternarbeit</li> <li>- Plenum, pädagogische Betreuung, Elternarbeit</li> <li>- Spiel und Sport, handwerklich/künstlerische Angebote</li> <li>- „pädagogische Betreuung“ → Reflexion, Elternarbeit</li> <li>- „Freiräume“, „Offenheit“, Gelände des Platzes → Rückzugsmöglichkeiten; Natur und Umwelt, Tiere</li> <li>- „Freiräume“, Kinderplenum, Umgang mit Konflikten, Gemeinschaft, Vielfalt</li> </ul>	
<p>Problemlösungsfähigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- realistische Ziele setzen</li> <li>- Kinder alleine Spielen lassen</li> <li>- bei Problemen erst eingreifen wenn Kinder danach fragen</li> <li>- Kinder mit in Planungs-Entscheidungsprozesse einbeziehen</li> <li>- Kinder aktiv in den Alltag einbeziehen</li> <li>- Verantwortungen für bestimmte Bereiche überlassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- handwerkliche/ künstlerische Angebote, pädagogische Betreuung, Reflexion, Kinderplenum</li> <li>- Freies Spiel</li> <li>- pädagogische Betreuung, Freies Spiel</li> <li>- Kinderplenum, pädagogische Betreuung, Verantwortungen übergeben</li> <li>- Natur und Umwelt, Hüttenbau, künstlerisches Gestalten, Eigeninitiative, Partizipation, Tierpflege</li> <li>- Gartenarbeit, Hüttendorf, „Partizipation“, Gemeinschaft, Tierpflege</li> </ul>	
<p>Allgemeine Faktoren</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freiheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freies Spiel, eigene Entscheidungsfähigkeit</li> </ul>	

	- Beziehung	„Offenheit der Angebote“ „Kostenfreiheit“ „Veränderbarkeit“ „Partizipation“  - pädagogische Betreuung/ Bezugspersonen - Beziehungen zu Gleichaltrigen (Peers) (Gemeinschaft, Vielfalt) - Elternarbeit	
Sinn und Ziele	- Entwicklung von Lebenssinn	- Gesamtheit des Konzeptes  u.A.: - ausprobieren - ernst genommen werden - viele versch. Erfahrungen, die in anderen Kontexten nicht möglich sind → Angebotsvielfalt - „Offenheit der Angebote“	

1 mal x = trifft zu

2 mal x = trifft in besonderem Maße zu

1 mal / = trifft nicht zu



## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, Nikolai Bringmann, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die hier angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Ausführungen, die anderen Werken in Wort oder Sinn entnommen wurden, habe ich kenntlich gemacht und sind weder Bestandteil anderer Studien- noch Prüfungsleistungen gewesen.

---

Ort und Datum

---

Unterschrift